



Título: A formação continuada de professores(as) da educação rural –
Da Escola Ativa à Escola da Terra (2009 a 2014)

Maria Guiomar de Melo

DOUTORAMENTO EM RELAÇÕES INTERCULTURAIS

Orientadoras: Professora Doutora *Darlinda Maria Pacheco Moreira* e
Professora Doutora *Rosana de Lemos de Sousa Albuquerque*



A autora autoriza a utilização desta obra com atribuição dos devidos créditos, mas impossibilita o seu uso comercial

Agradecimentos

“A Ursa Maior é Macunaíma”

(Andrade, 1938: 140)

Na retomada aos estudos do ambiente étnico do circum-Roraima, agradeço os esforços de educadores(as) das escolas indígenas, quando garantem a instituição básica e, sobretudo, os recursos pedagógicos a preservar a cultura num intercâmbio cotidiano entre duas perspectivas diversas da realidade social legada pela “mitopoética” tradicional e pelo modelo imposto pelo domínio eurocêntrico.

Agradeço aos tuxauas do levantamento de identificação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol no período de 1984 a 1985, e ressalto os responsáveis pelas três microrregiões àquela época: Caetano Virato Raposo (Raposa), Jacir José de Souza (Serra), Terêncio Luiz da Silva (Surumu).

Nesse percurso, agradeço o apoio da Missão Consolata no período de 1982 a 1986, quando exerci atividades com os Yanomami e com outras etnias de Roraima. Saliento a importância desses agentes indigenistas de cunho religioso, Dom Aldo Mongiano (*in memoriam*) e outros(as) missionários(as) e pesquisadores(as) da Consolata, pelo protagonismo com os indígenas do circum-Roraima.

Ao longo deste aprendizado organizacional, agradeço os servidores públicos, que atuam(vam) no campo indigenistas a construir amistosidade no ambiente laboral e na interface e no convívio, pelos ensinamentos recebidos. Destaco, entre eles, o indígena Abel Virato Raposo (*in memoriam*), chefe do Posto Indígena Raposa – estrutura administrativa da entidade à época. Quando na convivência do trabalho e nos diálogos, ao me explicar os saberes tradicionais, sendo a prioridade, naquele momento, especificar a ligação dos Makuxi (Pemon) em relação à terra ou à natureza, clarificou a necessidade desses recursos imprescindíveis a garantir o modo de vida legado pelos seus ancestrais, vivenciado em períodos esporádicos de 1982 até 1986.

Ressalto que, entre 2009 e 2013, desenvolvi atribuições para a reformulação dos “Cadernos Complementares do Piloto Indígena dos estados Amazonas, Ceará, Paraíba e Roraima” a subsidiar o uso pedagógico do *Programa Escola*

Ativa. Realizei esse ofício entre as atividades no Ministério da Educação, após aprovação em processo seletivo para consultora da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Durante essa experiência, agradeço aos(as) técnicos(as), consultores(as) e docentes do Ministério da Educação, entre os quais destaco Divina Lúcia Bastos; aos educadores das secretarias estaduais: Marielza Alves de Lima (RR); Marizélia Dias Laray (AM); Guiomar Ramos (PB); e Roselita Cosmo de Sousa Salles – servidora temporária –, que realizou com as professoras das Secretarias de Educação o protótipo dos *cadernos didáticos* do “Projeto-Piloto Extrativistas e Indígenas do Programa Fundescola”.

A elaboração desta tese só foi possível pelo apoio acadêmico, pela dedicação ao magistério e pela orientação contínua das professoras doutoras Darlinda Moreira e Rosana Albuquerque, principalmente pela paciência e pelo incentivo à continuação da investigação após minhas enfermidades em 2022 (da covid-19 ao fungo resistente). Elas também fizeram renascer meu apreço pela educação advindo do tempo de consultoria ministerial, quando revivi o sonho materno ao trabalhar com assessores, consultores, docentes e técnicos.

Enfim, esse apelo materno é um legado à socialização de uma *professorinha* de classe multisseriada – Olenka Ferreira de Melo (*in memoriam*) –, que considerava o magistério o ofício mais nobre da humanidade e sonhava em ver a filha a dedicar a vida à educação. Impulsiono-me a estudar as medidas educacionais federais desse contingente rural e realizar este estudo acadêmico.

Agradeço a Fernanda Gomes pelo trabalho incansável da revisão desta tese, e a tornou mais palatável à leitura.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE / STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.


I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 12 de maio de 2023

Nome completo/Full name: Maria Guiomar de

Melo Assinatura/Signature:

Maria Guiomar de Melo

Documento assinado digitalmente
 MARIA GUIOMAR DE MELO
Data: 12/05/2023 11:49:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Capítulo: A formação continuada de professores(as) da educação rural – Da Escola Ativa à Escola da Terra (2009 a 2014)

Resumo

A tese versa sobre a formação continuada de professores(as) da educação rural e indígena mediante o *Programa Escola Ativa* e a ação da *Escola da Terra*, que decorrem de incentivos do Ministério da Educação; e averigua os efeitos desse aprimoramento ao ministrar disciplinas correlatas ao saber tradicional (etnociência, etno-história, etnomatemática etc.) para docentes e gestores das escolas de aldeias Pemon (Makuxi e Taurepang) e Wapixana na tríplice fronteira entre Brasil, Guiana e Venezuela. As qualificações das instituições acadêmicas públicas visavam ampliar habilidades metodológicas à escolarização a classes multisseriadas da alfabetização à literacia. Parcela dessas instituições *não* compartilhava o *programa*, mas considerava opção a maximizar o fortalecimento da escolarização. Tal atitude possibilitou arquitetar a *ação* da *Escola da Terra* numa atuação conjunta aos movimentos sociais rurais a partir de 2013. Essas iniciativas governamentais se tornaram renovadoras num país com seis biomas e imensa diversidade cultural ao representar meio a *equilibrar* a adversidade sociopolítica à escolarização dessa população. Portanto, averigou os procedimentos decorrentes dessas medidas educacionais ao expor, desde a introdução, a fundamentação do tema, o enquadramento teórico e a pesquisa de terreno realizada em anos anteriores em atividade laboral, e deu sequência ao tratar de um breve histórico educacional com ênfase da catequese à escolarização indígena, do ordenamento jurídico à educação, essencial aos fundamentos das metodologias à formação pedagógica, a educação informar *versus* formar diante do *perspetivismo ameríndio* do circum-Roraima e a escolarização nesse contexto social. Por fim apresenta o epílogo quando teceu a prospectiva e a conclusão desta investigação.

Palavras-chave: Interculturalidade, Formação, Educação rural, Escolarização indígena, Classe multisseriada.

Title: The continuing education of teachers of rural education – From the Active School to the School of the Earth (2009 to 2014)

Abstract

The Doctoral thesis deals with the continuing training of teachers of rural and indigenous education through the *Active School Program* and the action of the School of the Earth, which result from incentives from the Ministry of Education; and investigates the effects of this teaching disciplines related to traditional knowledge (ethnoscience, ethnohistory, ethnomathematics) teachers and manager of the schools of Pemon (Makuxi and Taurepang) and Wapixana located in the triple border between Brazil, Guyana and Venezuela. The qualifications of academic institutions aimed to expand methodological skills to rural schooling with multi-serial classes and the literacy in intercultural. Some of these institutions did not share with the program but considered an option to maximize the strengthening of schooling, this attitude made it possible to architect the action of the *School of the Earth* in a joint action to rural social movements from 2013. These governmental initiatives have become renewing in a country with six biomes and immense cultural diversity by representing a means of balancing political adversity to the schooling of this population. Therefore, exposing since the introduction, the theoretical framework, the field research carried out in previous years in work activity, and followed up when dealing with a brief educational history with emphasis from catechesis to indigenous schooling, the legal order to education, essential to the fundamentals of methodologies to pedagogical training, education to inform versus form before the Amerindian perspectivism of the circum-Roraima and the schooling in this social context, finally presents the epilogue when it wove the prospection and the conclusion of this investigation.

Keywords: Interculturality, Training, Rural education, Indigenous schooling, several class.

Título: La educación continua de los maestros de educación rural – De la Escuela Activa a la Escuela de la Tierra (2009 a 2014)

Resumen

La tesis doctoral aborda la formación continua de los docentes de educación rural e indígena a través del *Programa Escuela Activa* y la acción de la *Escuela de la Tierra*, que resultan de los incentivos del Ministerio de Educación; e investiga los efectos de esta mejora profesional con los maestros y gerentes mediante la enseñanza de disciplinas relacionadas con el conocimiento tradicional (etnociencia, etnohistoria, etnomatemáticas) de las escuelas de Pemón (Makuxi y Taurepang) y Wapixana ubicadas en la triple frontera entre Brasil, Guyana y Venezuela. Las calificaciones, llevadas instituciones académicas *públicas*, tenían dirigido las habilidades metodológicas a la escolarización con clases *multi-series* o *multiseriado* y la alfabetización. Algunas de estas instituciones no compartían del programa, pero consideraron una opción para maximizar el fortalecimiento de la escolarización, esta actitud permitió diseñar la acción de la *Escuela de la Tierra* en una acción conjunta a los movimientos sociales rurales a partir de 2013. Estas iniciativas gubernamentales se han renovado en un país con seis biomas e inmensa diversidad cultural al representar un medio para equilibrar la adversidad sociopolítica a la escolarización de esta población. Por lo tanto, exponer desde la introducción, la fundación del tema, el marco teórico, la investigación de campo realizado en ejercicios anteriores en actividad trabajo, y el seguimiento cuando se trata de una breve historia educativa con énfasis desde la catequesis hasta la escolarización indígena, el ordenamiento jurídico a la educación, esencial a los fundamentos de las metodologías para la formación pedagógica, la educación informar versus la formar ante el perspectivismo amerindio de la circun-Roraima y la escolarización en este contexto social, finalmente presenta el epílogo cuando tejió la prospección y la conclusión de esta investigación.

Palabras clave: Interculturalidad, Capacitación, Educación rural, Escolarización indígena Clase *multi-serie*

Índice

Introdução.....	15
<i>1ª Parte – A investigação antropológica.....</i>	<i>26</i>
Capítulo I – Fundamentação do Tema.....	27
1. O percurso da investigação.....	36
2. A questão ética.....	42
Capítulo II - Enquadramento teórico.....	45
1. Referencial teórico.....	47
1.1.O Olhar antropológico sob o prisma educacional.....	52
1.1.1. Epistemologia e interculturalidade.....	56
1.1.1.1. A diversidade epistemológica da construção dos saberes.....	60
Capítulo III - A Pesquisa de terreno.....	66
1. Primeiras impressões.....	72
2. Observação Participante.....	77
3. A percepção indígena da investigação social.....	86
<i>2ª Parte: Historiografia educacional e indígena brasileira.....</i>	<i>89</i>
Capítulo IV - Breve histórico da escolarização no Brasil.....	90
1. A educação do rural.....	113
2. A história do Programa Escola Ativa.....	122
3. A Escola da Terra.....	124
4. Da catequese à escolarização indígena.....	127
4.1. A educação escolar indígena.....	130
4.2. A comunidade escolar indígena.....	132
<i>3ª Parte: A educação continuada.....</i>	<i>135</i>
Capítulo V - As metodologias-pedagógicas.....	136
1. As opções metodológicas do Programa Escola Ativa.....	137
2. As nuances metodológicas da Escola da Terra.....	145
3. A formação pedagógica.....	147
4. A estrutura das qualificações.....	148
5. A organização dos módulos.....	158
6. A formação pedagógica da Universidade Federal de Roraima.....	160
7. O curso de aperfeiçoamento da Escola da Terra.....	165
<i>4ª Parte: Há muitas moradas na Serra do Sol.....</i>	<i>167</i>
Capítulo VI - A educação informar x formar.....	168
1. O circum-Roraima.....	169

2. O domínio eurocêntrico	173
Capítulo VII - O perspectivismo ameríndio do circum-Roraima.....	175
1. Kapragon	177
2. Non.....	182
3. Wababaricon	184
<i>Considerações finais</i>	<i>185</i>
1.O sonho continua.....	186
2. Prospetiva.....	186
3. Epílogo.....	192
Bibliografia	194
Vídeo, palestras e entrevistas on-line.....	219
Anexo I	221

Índice de Mapas

Mapa 1: Caminho do Peabiru Costa (1500).....	17
Mapa 2: Mapa do circum-Roraima	29
Mapa 3: Brasil – Grandes Regiões.....	30
Mapa 4: População indígena – situação fundiária e biomas do Brasil – IBGE.....	36

Índice de Tabelas

Tabela 1: Saúde Indígena - Coronavírus.....	71
Tabela 2: Municípios do Circum-Roraima.....	132
Tabela 3: Terras Indígenas de Roraima	222

Lista de abreviaturas, siglas e acrônimos

AC – Acre (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
AEB – Associação Brasileira de Educação
AEC – Associação dos Educadores Católicos
AL – Alagoas (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
Alidicir – Aliança para o Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima
AM- Amazonas (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
AMIGB – Associação Municipal Indígena Guàkrî de Boa Vista
AMPT – Instituto Antropos
ANNT – Arquivo Nacional da Torre do Tombo
AP – Amapá (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
APA – Área de Proteção Ambiental
APIRR – Associação dos Povos Indígenas de Roraima
APIW – Associação do Povo Indígena Wai-Wai
APITSM – Associação dos Povos Indígenas da Terra São Marcos
APYB – Associação do Povo Yekuana do Brasil
Arikon – Associação Regional Indígena dos Rios Kinô, Cotingo e Monte Roraima
Ascom – Assessoria de Comunicação
BA – Bahia (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
Bintur – Associação Binacional de Câmara Civil de Turismo Venezuela-Brasil
BM – Banco Mundial
BR – Brasil
CBR – Coimbra
CE – Ceará (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
CEB – Câmara de Educação Básica
CPCIRER – Coordenação de Políticas de Educação do Campo e Escolar indígena¹
Cimi – Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CIFCRSS – Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol
CNE – Conselho Nacional de Educação
Coiab – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
Coping – Conselho do Povo Indígena Ingarikó
Dasi – Departamento de Atenção à Saúde Indígena
DF – Distrito Federal (Unidade equivalente ao estado federativo)
DPE – Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena
DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

¹ Em conformidade com o *Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023* – Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Ver D11342 (planalto.gov.br)

Eco Alliance – Associação Venezuelana de Ecoturismo e Sustentabilidade
EEI – Escola Estadual Indígena
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funai – Fundação Nacional dos Povos Indígenas
Funasa - Fundação Nacional de Saúde
Fundescola – Programa Fundo de Fortalecimento da Escola
GY – Guiana
HAY – Hutukara Associação Yanomami
IESP – Instituto de Estudos Sociais e Políticos
ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidad
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGSP – Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
IMC – Instituto de Missões Consolata
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inparques – Instituto Nacional de Parques
Ipes – Instituições Públicas de Ensino Superior
JONJ – Jew or not Jew
MA – Maranhão (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
MEC – Ministério da Educação
Meva – Missão Evangélica da Amazônia
MS – Ministério da Saúde
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEB – Núcleo de Estudos em Educação Brasileira (Unirio)
NEB – Projeto de Educação Básica para o Nordeste
OEI – Organização de Estados Ibero-Americanos
Omir – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
ONC – Observatório Nacional da Cultura
ONG – Organização Não Governamental
Opir – Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PAR – Plano de Ações Articuladas
PB – Paraíba (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PE – Pernambuco (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
PEA – Programa Escola Ativa
PEN – Programa Escuela Nueva
PI – Piauí (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

PPTAL – Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal
PR – Paraná (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
PR – Presidência da República
PT – Portugal
PTC – Programa Territórios da Cidadania
RN – Rio Grande do Norte (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
RJ – Rio de Janeiro (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
RR – Roraima (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
RS – Rio Grande do Sul (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
SEB – Secretaria de Educação Básica
Secult – Secretaria Especial de Cultura
Seed/RR – Secretaria de Estadual de Educação e Desporto de Roraima
SEESP – Secretaria Especial do Esporte
SEMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (Pacaraima)
Semai – Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão²
Sesai – Secretaria Especial de Saúde Indígena
Sei – Secretaria Estadual do Índio (Roraima)
SP – São Paulo (Estado da Federação, equivalente a província em outras estruturas de Federação de origem latina)
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SUR – Suriname
STF – Supremo Tribunal Federal
SUS – Sistema Único de Saúde
Sodiur – Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima
TI – Terra Indígena
TIRSS – Terra Indígena Raposa/Serra do Sol
TWM – Associação Taurepang Wapichana Macuxi
UAb – Universidade Aberta
UC – Universidade de Coimbra
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

² Idem.

UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UnB – Universidade de Brasília
Unemat – Universidade do Estado do Mato Grosso
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP – Universidade de São Paulo
VE – Venezuela

Introdução

Esta tese de *Doutoramento em Relações Interculturais* versa sobre a investigação social relativa à formação continuada de professores(as) e gestores(as) rurais do *Programa Escola Ativa* (PEA) e da acção da *Escola da Terra* do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) no período de 2009 a 2014, que decorreu de incentivos federais por meio do Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Quanto à eficácia dessas medidas, investigou se a Universidade Federal de Roraima (UFRR) cumpria os objetivos e as metas desse *programa* definidas nas transferências de recursos a essa finalidade educativa, quando consultora da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre 2009 a 2013, inclusos nessas formações os(as) docentes e os(as) gestores(as) das etnias Pemon (autodenominação de Makuxi e Taurepang) e Wapixana, situadas no circum-Roraima na tríplice fronteira entre a República Federativa do Brasil, a República Cooperativa da Guiana e a República Bolivariana da Venezuela.

Para tanto, averiguou a aplicabilidade das referências metodológicas-pedagógicas das lições aprendidas a melhorias educacionais na alfabetização e na literacia dos anos iniciais do *Ensino Fundamental* nas escolas indígenas, com ênfase nos saberes tradicionais após o aprimoramento profissional promovido pela UFRR. Nesse período, também, participou de reuniões com a equipa de educação rural (do Campo) da Secretaria de Estadual de Educação e Desporto de Roraima (Seed/RR) e professores(as) indígenas para revisão etnográfica dos Cadernos Complementares do Piloto Indígena de Roraima, quando investigou o desenvolvimento da formação educativa aos docentes indígenas do Lavrado³ (região de savana roraimense) efetuada por essa universidade.

Em princípio, faz-se necessário esclarecer a nomenclatura de circum-Roraima, relativa a esse espaço geográfico que foi caracterizado por Cesareo de Armellada,⁴ ratificado pelas pesquisas de Butt Colson⁵ (Amaral, 2019), terminologia definida por causa das similaridades socioculturais, económicas e mitológicas das sociedades pré-colombianas habitantes da faixa

³ Segundo a Wikipédia (2023), “[...] **Lavrado** é um termo utilizado em Roraima para definir a região de vegetação aberta (do tipo savana-estépica, ao norte, e savana, mais ao sul) situada na porção nordeste deste estado da Amazônia brasileira” (Wikipédia, 2023).

⁴ Frei capuchinho, professor, pesquisador, jornalista e escritor hispânico-venezuelano dedicado a estudar a língua, os costumes e a religião dos Pemon, que vivem na Venezuela. Ver Cesáreo de Armellada - Wikiwand

⁵ Professora e antropóloga, especialista nos estudos sobre os Akawayo, os quais vivem na Guiana.

central no maciço guianense adjacente ao Monte Roraima, localizado nessa tríplice fronteira. Butt Colson (2021) reelaborou esse termo com base na “ocupação da terra” em virtude da gestão dos recursos naturais desde o uso do solo até aos “rituais de dispersão do ciclo sazonal” com a finalidade de obter a sustentabilidade comunitária por meio de respeito básico à posse e obrigações sociais, factos referenciados na mitologia e na “astronomia indígena” (Butt Colson, 2021).

A história pós-colombiana do circum-Roraima seguiu percurso diverso do restante do país em virtude das disputas territoriais por várias matrizes culturais europeias, mais abrangentes que as contendas entre ibéricos, que envolviam, inicialmente, os holandeses e, posteriormente, os ingleses. Todavia, prosseguiu o diagnóstico da busca de riquezas das terras do além-mar de posse de outrem, proferida na Carta de Caminha⁶ (1500) ao Rei Dom Manuel I. Só que o relato revela um prognóstico, pois não encontraram ouro, prata ou pedras preciosas nesse episódio histórico.

Essa Carta, realizada na condição de súbdito, expresso no português do início do Século XVI – similar à estrutura linguística da fala entre os brasileiros na atualidade –, *poética e sedutoramente* descreveu em trechos a beleza da terra e de seus habitantes recém-contactados, e configura o primeiro *relato etnográfico* do Brasil. Esse documento veio a público somente no Século XVIII pelo guarda-mor da Torre do Tombo, José de Seabra da Silva, mas representa, simbolicamente, a “certidão de nascimento do Brasil” – até localizado, anteriormente, por outras expedições lusa ou espanhola.

Esse registo episcopal segue vivo, ao ser estudado por várias áreas do conhecimento, desde a Antropologia até Literatura, por exemplo, Eduardo Bueno⁷ no livro *A Viagem do Descobrimento*. Logo, essa correspondência oficial faz parte da “Literatura Portuguesa de Viagens”, conjunto de documentos que representava o primórdio do *trabalho de terreno antropológico* com todo o etnocentrismo vigente à época, assim descrito por Joaquim Manuel Barradas de Carvalho⁸ (1964) no campo literário:

⁶ É de conhecimento geral no Brasil que Caminha não era o *escrivão oficial*, mas isso não tem a menor relevância àqueles que admiram o discurso dele sobre essa epopeia, revelado nas descrições da terra e nas narrativas dos acontecimentos (Bueno, 1998: 103).

⁷ Jornalista, escritor, tradutor e *youtuber* (Wikipédia, 2017h). Suas obras sobre a história do Brasil foram fundamentais para desenvolver esta tese concernente aos acontecimentos históricos enumerados a justificar o contínuo *domínio eurocêntrico* nas sociedades pré-colombianas desde 1500 até o presente momento, realizado com o mesmo intuito sem preceito ou ética relativa ao respeito mútuo de sujeitos diversos do cenário hegemónico.)

⁸ Professor, durante os anos de exílio, de História Ibérica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP).

Do primeiro quartel ao fim do século XV os portugueses levam a cabo esta série de emprêças, destinadas a revolucionar tôda a História da Humanidade. Uma nova literatura surge, graças a esta extraordinária aventura humana. Literatura a que poderemos chamar — se empregarmos esta palavra num sentido bem amplo e genérico — **Literatura Portuguesa de Viagens** (grifo nosso).

(Carvalho, 1964: 291)

Retornando a ambição lusa no espaço futuramente desbravado pelos recém-chegados, que almejavam as riquezas das terras tradicionais de outrem ao julgar serem propriedade da Coroa Portuguesa, esboçado e planeado desde o Tratado de Tordesilhas de 1494. Houve, por meio desse tratado, o reconhecimento de Portugal na esfera mundial, certificado como a primeira nação da *Era da Globalização* a expandir o Império – termo circunscrito ao “conceito romano” de “*Imperium*” (Leão et al., 2010: 13), analisado por João de Barros em *Décadas da Ásia* – Vol. I/1552, Vol. II/1553, Vol. III/1563 e Vol. IV/1615 (Mariotto, 2021) – e valorizado por Luís Vaz de Camões no poema épico de *Os Lusíadas*, “publicado em 1572” (Porto Editora, 2017e).

Essa cobiça ainda permanece viva entre os forasteiros nas terras indígenas – como os garimpeiros de ouro e diamante quando adentram nos domínios territoriais de outrem a se apropriar dos recursos naturais e bens lá existentes. Só que os Tupiniquim,⁹ como os indígenas do circum-Roraima, não tinham o domínio da metalurgia nem cobiçavam a prata e o ouro, representavam a comunicação *sem* entendimento verbal entre duas culturas. Talvez, tivessem imenso interesse nos artefactos de metais advindos do mundo incaico a facilitar as atividades socioeconômicas ou a necessidade imperiosa da perfeição relativa ao culto da *beleza*, os quais eram adquiridos pelo escambo com outros povos da família linguística Tupi-Guarani da região do centro sul-americana na rota do Peabiru.

Mapa 1: Caminho do Peabiru¹⁰



(SEED/PR, 2021)

⁹ Falavam o Tupi Antigo ou língua brasílica. Segundo Navarro, professor da USP no “Curso de Tupi Antigo ou Língua Geral (Nheengatu) on-line, discorre:

Quando os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, falavam-se centenas de línguas indígenas no território de nosso país. No entanto, em sua região costeira ou próxima desta, onde foram fundadas as principais vilas brasileiras, hoje cidades de milhões de habitantes, falava-se praticamente uma mesma língua indígena. Tal língua foi chamada pelos portugueses de *Língua Brasílica*, sendo hoje conhecida como *Tupi Antigo*. Cabe aqui ressaltar que o designativo *Tupi-Guarani* não deve ser usado para designar uma língua em especial, mas uma família de línguas. Tupi e Guarani são línguas distintas, embora estejam na mesma família linguística.

(USP, 2021: s.p.)

¹⁰ “Esboço do Caminho de Peabiru na América do Sul. Adaptado de Bond e Finco (2004). Organizado por Colavite” – Secretaria de Educação do Paraná – SEED/PR (2021).

O termo grafado de forma diversa, conforme a pronúncia de várias etnias da família Tupi-Guarani ou do ovinete, [...] “Peabiru, Piabiru ou Piabiyu, que significa “caminho” em guarani (pia, bia, pe, bia; ybabia: caminho que leva ao céu). Ou Caminho do Peru, sendo a palavra um híbrido de tupi - pe (caminho) + biru (Peru)” (SEED/PR, 2021: s.p.).

Quanto ao circum-Roraima, a Terra Indígena Raposa/Serra do Sol (TIRSS) foi regularizada a despeito de imbróglia de terceiros a subtrair direito e garantia ao território tradicional de posse cultural de seus ancestrais, mas continua invadida por garimpeiros e outros a propiciar atividades a descaracterizar o patrimônio socioambiental lá existente. Essa circunstância ocorreu noutras terras partes do circum-Roraima situado no Brasil, sem os contornos emblemáticos da TIRSS¹¹ em virtude da localização na zona da fronteira, da amplitude espacial e da densidade populacional indígena. Só que esse direito foi bem enumerado por Rousseau a respeito da propriedade da terra de valor cultural:

Em geral, para autorizar sobre um terreno qualquer o direito do primeiro ocupante, são necessárias as seguintes condições: primeiramente, que esse terreno ainda não se encontre habitado por ninguém; em segundo lugar, que apenas seja ocupada a área de que se tem necessidade para subsistir; em terceiro que se tome posse dela, não em virtude de uma vã cerimônia, mas pelo trabalho e **pela cultura, único sinal de propriedade que, à falta de Capítulos jurídicos, deve ser respeitada por outrem** (grifo nosso).

(Rousseau, 2002: 32-33)

¹¹ A importância dessa terra indígena (1.747.464,7832 hectares) se deve a vários eventos:

- após o regresso do Tuxaua Gabriel, *ex-combatente* da *Segunda Guerra Mundial* – denominação de acordo com Artigo 53 de Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) –, fez de *desintrusão* por ocupação de terceiro em terras tradicionais da Comunidade de Raposa I, quando comprou as benfeitorias por sacas de farinha produzidas pelos Makuxi. Essa situação abusiva de invasão territorial ocorreu pela ausência masculina indígena que servia à pátria naquela época;

- em 1977, os indígenas, entre eles, os filhos do Tuxaua Gabriel – Abel e Caetano Viriato Raposo –, solicitaram à Funai a identificação da terra indígena, gerando o Processo nº 3233; foi, ainda, sob o Decreto nº 88.118, de 23 de Fevereiro de 1983, quando as identificações ocorriam em função do espaço necessário ao somatório espacial de cada aldeia e, posteriormente ao *trabalho de terreno* sob esse ponto de vista, o Grupo de Trabalho (GT) teve a oportunidade de organizar a primeira reunião do país com a participação das lideranças para discutir a regularização fundiária sem intervenção de terceiros – somente com alguns participantes externos –, quando se reuniram na *Casa do Índio de Roraima*, com a finalidade de debater a revisão dos limites propostos a sudeste e a sudoeste, que no levantamento de terra era em torno de 1.550.000,00 hectares e, na ocasião, a posição majoritária dos indígenas das regiões da Serra e Surumu foi favorável a cerca de 2.000.000 hectares. Diante desse cenário, há terras regularizadas no país que podem ser revistas em virtude de abarcar ponto de vista alienado à visão indígena do espaço territorial necessário à sobrevivência física e cultural de acordo com o Artigo 231 da Constituição Federal;

- e, num contexto mais abrangente, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) aponta a importância do protagonismo Kapon e Pemon ao movimento indígena brasileiro:

Desde 2005, o movimento indígena passou a realizar anualmente um grande encontro denominado **Acampamento Terra Livre** (grifo nosso). Este se originou do acampamento realizado pelos povos indígenas em abril de 2004, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, para reivindicar a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada no estado de Roraima. No ano seguinte, foi montado o segundo acampamento, agora já com a perspectiva mais ampla, apresentando uma pauta de abrangência das lutas gerais do movimento indígena. Esse acontecimento já passou a fazer parte da agenda dos povos indígenas de todo Brasil. Por isso, a cada ano, a participação aumenta em número e qualidade. São aproximadamente mil participantes que ocupam a Esplanada durante a Semana dos Povos Indígenas, que foi celebrada durante vários anos no mês de abril.

(Cimi, 2017: 25)

Após esse esclarecimento, apresenta-se a investigação etnográfica atinente a esse complexo cultural, manifesto na mitologia, na estrutura social e nos saberes tradicionais somente relativa à qualificação de professores(as) e gestores(as) do PEA, porque ainda não ocorreu a formação mediante *curso de aperfeiçoamento* da acção da *Escola da Terra* no estado de Roraima. Esse estudo representa o propósito desta tese, com objetivo específico de examinar os reflexos dessa medida governamental à escolarização indígena em seus múltiplos aspectos na gestão e no magistérios perante a comunidade escolar. Para tanto, organiza-se a exposição da pesquisa discriminada em *cinco partes* inter-relacionadas entre si e subdividas em capítulos, que versam sobre os procedimentos de análise referentes às relações interculturais em decorrência dessas medidas educacionais nas escolas e nas comunidades indígenas.

A *primeira parte* refere-se à *investigação antropológica*, quando apresenta os motivos e as razões da realização deste estudo, bem como as considerações relativas aos aspectos da educação indígena e parte do contingente da população escolar rural atingida por essas medidas macrogovernamentais em relação ao avanço das disciplinas interativas ao etnoconhecimento. Para tanto, expõe essa temática assim discriminada:

- A *fundamentação do tema* quando discorre sobre o aprimoramento e o curso de aperfeiçoamento profissional a gestores e docentes. Apresenta também o propósito do *percurso da investigação* mediante análise dos efeitos ou resultados dessas qualificações em melhorias à escolarização relativa ao PEA, no que tange a múltiplos aspectos, desde a direção escolar até o magistério na comunidade indígena após o ensino modular no aproveitamento advindo dos saberes tradicionais. E, subsequentemente, a *questão ética* a realizar esta investigação, que perpassa por várias áreas do conhecimento e possui singularidade no campo antropológico nos aspectos tangíveis e intangíveis das relações entre o (a) observador(a)-cientista e o universo de estudo, ou o sujeito possuidor de vontade e o resguardo ou a preservação do saber tradicional;
- O *enquadramento teórico* que determinou objetividade ao elaborar as atividades de investigação científica ao destacar a análise de dados e a disciplina ao realizar o trabalho de terreno. Essa base teórica significou a lente a visualizar a temática de estudo e aprofundar outros aspectos relevantes à compreensão dos fenómenos sociais examinados e o alicerce conceptual ao dar condições a desvendar a máscara social dissimulada no contexto cultural à perpetuação da situação vigente, bem como a entender o *perspetivismo* Kapon e Pemon;
- A *pesquisa de terreno* fundamental à elaboração da tese no ato do trabalho *in situ*, com base nos pressupostos do enquadramento teórico a entender a dinâmica da

comunidade escolar indígena. Todavia, diante da pandemia (covid-19), houve o isolamento dessas etnias durante determinado período, o que impedia o trabalho de campo; por outro, a pesquisadora sofreu dessa enfermidade, o que agravou fungo resistente que a levou a tratamento médico contínuo durante o ano de 2022. Tal facto a obrigou a aproveitar estudos de campo anteriores à elaboração da tese quanto a esse quesito.

Também, ciente de que a investigação social em cultura diversa à do(a) pesquisador(a) exige ferramentas para compreender o outro, aquele sujeito a ser estudado, analisado, averiguado, por isso a melhor opção foi tecer uma etnografia das relações interétnicas dessas sociedades indígenas com base nos trabalhos laborais da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai)¹², quando desempenhou atividades como Antrópologa em acções em campo junto aos Ingarikó (Kapon), Makuxi/Taurepang (Pemon) e Wapixana por causa da identificação fundiária da TIRSS de 1984 a 1985, intensificada no ano de 1991. E, como consultora de Antropologia junto ao Ministério da Educação (MEC), quando atou para revisar nos aspetos etnográficos os **Cadernos Complementares do Piloto Indígena de Roraima** no período de 2009 a 2013.

Elaborou, assim, a averiguação dessas medidas governamentais, mas somente em relação ao PEA, visto não ocorrer o curso de aperfeiçoamento da *Escola da Terra* no estado de Roraima. Logo, esta pesquisa procurou, com base no conhecimento antropológico, desvendar esse cenário da escolarização indígena. Para tanto, necessitou desses dois ambientes laborais, quando inovou na comunicação entre o investigador (servidora/consultora) e os sujeitos representativos da pesquisa. Assim, as *primeiras impressões* adquiriram novo formato de forma a realizar as *observações participantes* pela distância espacial a presenciar o modo de vida das aldeias indígenas e a interface nas escolas.

A *segunda parte* refere-se à *historiografia educacional e indígena brasileira*, quando narra os principais eventos à escolarização desde as tentativas de catequese,¹³ numa forma sintética sobre esses acontecimentos fundamentais à estruturação da base jurídica ao sistema educativo a partir do domínio português, até o espaço unificado das terras do *Brasil* e do *Grão-Pará e Rio Negro* (Amazonas brasileira), que deu origem à atual República Federativa do

¹² Fundação Nacional dos Povos Indígenas – denominava-se Fundação Nacional do Índio (Funai) até janeiro de 2023, quando foi inserida no novo Ministério dos Povos Indígenas, criado na estrutura administrativa do Governo Lula.

¹³ Iniciada em 1502 por dois frades franciscano mortos pelos Tupiniquim.

Brasil. E a compreensão desse processo histórico apresenta os temas correlatos aos seguintes títulos:

- *A perspectiva histórica sobre a educação indígena brasileira.* Para tanto, realiza *breve histórico da escolarização no Brasil* e as correlações com as diversas metodologias decorrentes das tendências pedagógicas, a começar pela “Pedagogia Tradicional” até as de “cunho progressista”. Apresenta sucintamente aspectos da educação rural, tais como as *licenciaturas de educação do campo*, em virtude de essa experiência acadêmica da *alternância pedagógica* possibilitar a formação de educadores(as) nos módulos do aprimoramento e no *curso de aperfeiçoamento* e, finalmente, discorre sobre o histórico do *Programa Escola Ativa* e da *Escola da Terra*. Nesse Capítulo, também, analisa o processo *da catequese à escolarização indígena*, momento em que aborda o atual sistema escolar estruturado após o Decreto nº 26,¹⁴ de 4 de fevereiro de 1991. Até esse dispositivo legal, houve longo processo a partir da chegada dos jesuítas a Salvador a catequizá-los e torná-los dóceis aos empreendimentos da Coroa Portuguesa. Portanto, analisa esse *ordenamento jurídico educacional* com base nos princípios universais e constitucionais que influenciaram ou estabeleceram essa proteção no aparato vigente em vários dispositivos legais e infralegais. Nesse conjunto de normas, examina a *dimensão da educação inclusiva* e os meios a garantir as diferenças culturais, às vezes atrelada ao *respeito às peculiaridades da educação rural*, perante as pressões dos movimentos sociais a assegurar os direitos à escolaridade básica e a *responsabilidade estatal à educação indígena*.

A *terceira parte* refere-se à *educação continuada de docentes* que atuam na escolaridade rural e indígena ante a responsabilidade estatal, a sociedade civil e a família. As qualificações do *Programa Escola Ativa* ou a ação da *Escola da Terra* expandiram, grosso modo, habilidades educativas e implícitas competências *interculturais* a docentes das escolas rurais, com intuito de fomentar melhorias na educação básica, com ênfase em classes multisseriadas, conseqüentemente, indígena parcela desse contingente. Essas medidas federais de cunho macroestruturais estão assim discriminadas:

- *As metodologias-pedagógicas* referem-se a dois momentos distintos à organização dos fundamentos de metodologias-pedagógicas a qualificações: um elaborado na vigência do PEA de 1997 a 2013; e, outro, da *Escola da Terra* – após o Pronacampo, esboçado em 2013 e implantado em 2014, vigente, ainda, na atualidade (2023). Nesse panorama, busca

¹⁴ Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm

entender esse percurso inter-relacionado ao momento político *sem* rutura histórica advinda de características determinadas pelo meandro das inter-relações internas ministeriais ou mobilizações externas, bem como as acomodações aos recursos públicos de parcela acadêmica e de movimentos rurais. Para tanto, apresenta os arranjos pedagógicos desde ideias escolanovistas até as problematizadoras referenciadas no *Programa Escola Ativa* e, em seguida, as posturas metodológicas mais voltadas à tendência de cunho progressista da *Escola da Terra*: a “Libertadora” agregada à “Libertária”;

- A *formação pedagógica* trata-se das habilidades educativas dos(das) docentes das escolas rurais, entre eles o contingente indígena, com intuito de fomentar melhorias à educação básica. Essas ações formativas seguiam propósitos, motivações e argumentações das atividades acadêmicas definidos pelo texto da *Escola Ativa – Projeto Base (2008/2010)* e, posteriormente, pela acção da *Escola da Terra*, as quais exigiam metodologias, habilidades e, subjacentemente, *competências interculturais* à melhoria do ensino, à convivência escolar e comunitária. Assim, de modo a se compreender esse processo, apresenta *a estrutura das formações continuadas* por meio da *organização dos módulos*, quando discorre sobre *a formação pedagógica da Universidade Federal de Roraima (UFRR)*, investigada ao examinar a *docência* e a gestão da TIRSS, e, por fim, faz um levantamento dos *cursos de aperfeiçoamento da Escola da Terra* em treze estados da Federação.

A *quarta parte*, sob o Capítulo *há muitas moradas na Serra do Sol*, apresenta o espaço sociocultural do circum-Roraima compartilhado por grupos linguísticos Aruak e Karib e, após a colonização, quinhoodo defronte do domínio das guianas pelos europeus, iniciado a partir da terceira excursão de Cristóvão Colombo em 1498 (Bezerra, 2021). Assim discriminados:

- A *educação informar versus formar*, analisa as condições impostas pela colonização ao processo de enculturação indígena diante da formalização educacional que, no circum-Roraima, conviveu nesse processo histórico com diversas matrizes culturais europeias até consolidar a conquista territorial repartida em três entes estatais, onde a escolarização indígena é acção externa aos grupos indígenas e cuja continuidade é submetida às condições impostas pela herança da cristianização. Analisa esse fenómeno da enculturação à escolarização indígena ao subdividir esse capítulo baseado em cronistas, exploradores e investigações arqueológicas do contexto intercultural anterior à chegada do colonizador. Relata um espaço onde *não* havia *vestígios do paraíso*, numa dinâmica sociocultural do circum-Roraima construído e reconstruído pelas relações interétnicas das sociedades pré-colombianas,

a maioria delas de origem de línguas Karib ou Aruak, e, posteriormente, aborda o *domínio eurocêntrico* na tríplice fronteira, desde a busca por *el dourado*, na visão dos espanhóis, passando pela *montanha de cristal* (Monte Roraima) encontrada por Walter *Raleigh*, em 1595, que induziu o sonho inglês às negociações ulteriores do espaço de domínio holandês a constituir a Guiana Britânica, até a *expansão da América Portuguesa* à caça de escravos indígenas para a produção económica na Amazônia a partir da última década de vigência da União Ibérica (1580-1640);

- O *perspetivismo ameríndio* do circum-Roraima analisado sob o ponto de vista da formação da pesquisadora legado pelo racionalismo cartesiano e pelas exigências académicas no trabalho de campo. Tal propósito não foi fácil de elucidar noutra perspectiva, diversa do pensamento ocidental. Todavia, foi necessário compreender esse cenário e interpretar o alinhamento dessa dimensão cultural na configuração do *sujeito* impregnado de característica singular. Para tanto, baseou-se nos relatos indígenas ou nas análises de estudiosos e pesquisadores. Em razão disso, teve condições de tecer a investigação relativa ao *perspetivismo ameríndio* do circum-Roraima, quando agrupou e ordenou várias arguições etnográficas e etnológicas dessas etnias referentes a vários fenómenos culturais inter-relacionados, ressaltando aquelas relativas aos heróis míticos. Diante dessa explanação, enumeram-se os planos da organização universal Kapon e Pemon, assim, caracterizados como *Kapragon* (firmamento), *Non* (superfície da Terra), *Wababaricon* (abaixo da superfície da Terra), e complementa esse contexto de acordo com as *narrativas* relativas à *fricção interétnica na voz de seus protagonistas* pela luta a garantir a terra tradicional em conformidade aos arranjos geopolíticos. Averigua a *escolarização* indígena relativa à transformação advinda da colonização pela catequese e continuada na educação estatal, num recorte de um dos países da tríplice fronteira. Representa também o mais imponente dos estados nesse espaço pluriétnico, onde a educação formal representa uma acção externa à sociedade indígena, que pode significar a continuidade das condições impostas pelo colonialismo como herança da catequese, ou a resistência pelo processo educativo como meio a preservar ou resgatar a cultura tradicional por meio das disciplinas voltadas ao etnoconhecimento.

E *Considerações finais*, quando aborda o ensejo da educação por meio do tema o *sonho continua*, última argumentação dissertativa desta tese, bem como sintetiza o trabalho realizado, discriminado na *prospetiva* e no *epílogo*. Aponta, ao tratar do estudo realizado, a *prospetiva* em prol do caminho inverso à doutrinação cristã até o raciocínio imposto pelo método Cartesiano,

quando indica as possibilidades mediante a educação como meio a proteger as identidades culturais e, paralelamente, propiciar a resistência ao poder hegemônico. Tece, assim, a conclusão relativa à troca de conhecimento entre educador e educando que perpassa, atualmente, por várias correntes do pensamento pedagógico. Qualquer que seja a escolha, poderá ser complementada com suporte das habilidades, entre elas a de *competências interculturais*, mas desde que se tenha uma visão holística no processo educativo. Por fim, examina o *papel da sociedade civil organizada e dos movimentos prospectivos* a compreender a importância da pressão social ao cumprimento do direito e da garantia ao ensino básico a futuras gerações com qualidade e melhorias contínuas no processo de aprendizagem por parte do Estado, da sociedade e da família.

Se a escolarização brasileira se iniciou com os jesuítas, a trajetória destes ainda vigora, inclusive entre as populações indígenas, renovada ao longo do tempo por meio das missões religiosas (católicas ou evangélicas) e até da escola pública, que se apresenta laica e possui vestígios religiosos pela prática patrimonialista do Estado e pela formação docente. Em grande parte, essa renovação inclui os pressupostos da elite dominante, que possui a melhor gestão perante o Estado em estabelecer as diretrizes da administração pública e, ainda, pela influência parlamentar e pelos grupos pressões;¹⁵ todavia, nas últimas décadas, foi acrescida à força do protagonismo indígena,¹⁶ embora sem forte autonomia política decorrente da influência de terceiros até com intuitos valorosos em defender avanços relativos aos direitos e às garantias da escolarização entre esse contingente social. Por isso, há de se considerar a conceituação realizada por Melià¹⁷ (1999), a qual pode ser contextualizada em qualquer sociedade ao tratar desse fenômeno educacional, sob o prisma antropológico, entre esses povos diversos do poder hegemônico, ao definir que:

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos

¹⁵ Segundo a Infopédia (2023): “[...] Dizem respeito a conjuntos de indivíduos ou organizações, tratados frequentemente como “unidades portadoras e mobilizadoras da ação coletiva”, que orientam as suas ações no sentido da satisfação de interesses comuns. [...] Os grupos cujo interesse fundamental é económico (por exemplo, associações empresariais e comerciais) são, geralmente, grupos de exclusão, no sentido em que tendem a fechar-se e a privilegiar o menor número de membros, o que se explica pelo facto de cada membro desejar a maior parte possível do bem conseguido” (Editora Porto, 2022e).

¹⁶ Esse protagonismo indígena funciona, também, como grupo de pressão, inclusive ao engendrar a acção política no estado de Roraima à eleição da Deputada Joenia Wapichana em 2018. Esse tipo de grupo é caracterizado pela Infopédia (2023) como “[...] “de inclusão cujos interesses são tipicamente de carácter cultural ou social (exemplo de associações ambientais, associações de consumidores, entre outros)” (Editora Porto, 2023).

¹⁷ Jesuíta da pastoral de base (CNBB, 1982), antropólogo e educador pela natureza indigenista pela função desempenhada com os indígenas no Paraguai, entre eles os Guarani e, no Brasil, os Enawenê-Nawê (IHU, 2019).

povos indígenas. **O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica** (grifo nosso).

(Meliã, 1999: 13)

1ª Parte – A investigação antropológica

Capítulo I – Fundamentação do Tema

Este Capítulo discorre sobre a *fundamentação do tema* quando analisa o *aprimoramento* e o *curso de aperfeiçoamento* profissional a docentes e gestores escolares dos estabelecimentos rurais no Brasil. Após a justificativa deste estudo, apresenta o *percurso da investigação* ao tratar do propósito da tese mediante os efeitos ou resultados da qualificação para melhorias à escolarização indígena em relação aos conteúdos interculturais apreendidos a fim de amenizar distorções do ensino formal em consideração à enculturação e ao respeito aos saberes tradicionais. Nesse objetivo específico, examina os reflexos dessas medidas governamentais à escolarização do contingente indígena em seus múltiplos aspetos na gestão e no magistério na comunidade escolar. Também aborda a *questão ética* ao realizar a investigação, que perpassa por várias áreas do conhecimento, e possui singularidade no campo antropológico na dinâmica inerente ao trabalho de campo revelada mediante ocorrências tangíveis e intangíveis nas relações entre o(a) observador(a)-cientista e o universo de estudo, ou o sujeito possuidor de vontade a preservar e, ao mesmo tempo, a restringir aspetos do saber tradicional a outrem.

A partir de 1997, houve, por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entidade vinculada ao Ministério da Educação (MEC), programação a disponibilizar recursos didáticos específicos de ensino-aprendizagem a classes multisseriadas ou unidocentes. Essa medida governamental passou a gestão ministerial a partir de meados de 2007 (MEC, 2010a: 17), sob a designação de *Programa Escola Ativa* (PEA), quando houve a possibilidade de adesão¹⁸ de estados (inclusive o Distrito Federal – DF) e de municípios que possuíam esse tipo peculiar de sala de aula. Gonçalves¹⁹ (2009: 16) afirma que: [...] “tornou-se oficialmente a única metodologia específica para salas multisseriadas oferecida pelo governo federal”. Caracteriza-se esse período de 1997 até 2013; facto extensivo à acção da *Escola da Terra* parte do Eixo II do (Pronacampo), transcorrida do final de 2013 até 2023, sendo a opção pedagógica vinculada a cada *curso de aperfeiçoamento* determinado pelas instituições académica.

¹⁸ Adesão: o mesmo sentido de Portugal, expresso no primeiro item do site: <https://www.lexico.pt/adesao/>: “1. Manifestação de aceitação e reconhecimento; acordo, anuência, apoio ou aprovação: não obteve adesão ao projeto que apresentou.”

¹⁹ Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); na tese, sob o Capítulo *Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente*, aborda com precisão a temática e faz um diagnóstico relativo ao desempenho nacional do *programa*.

Tais ambientes escolares “atendem alunos de diversas séries num mesmo espaço, [...] porque ficam sob a responsabilidade de um único professor” (Castro²⁰, 2018: 44); ou, então, representam “forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes” (Rodrigues, 2012: s.p.). Tal modalidade de classe escolar vige nas regiões mais inóspitas do Brasil, onde há dificuldades de acesso aos serviços básicos inerente à cidadania conjugada ao baixo poder aquisitivo decorrente da hipossuficiência econômica, sendo que faz parte desse contingente a população escolar indígena. Entre esse segmento, a mudança ao tipo seriado se torna mais complexa em virtude de a maioria dos aldeamentos constituírem-se por reduzido número de pessoas, o que dificulta maior quantidade de educadores(as) na localidade – geralmente há apenas um(a) responsável pela escolarização básica (da alfabetização à literacia).

A primeira iniciativa, impulsionada por esse *programa*, está apoiada em três pilares: amplitude de atuação pela dimensão continental brasileira, recursos didáticos e aprimoramento em diversas metodologias de ensino mediante a formação continuada de professores(as). A segunda, ainda em vigência pela acção da *Escola da Terra*, apresenta as mesmas condições, no entanto há maior ênfase metodológica nas tendências progressistas “Libertadora” (Libâneo,²¹ 1994: 64) e “Libertária” (Silva,²² 2021), e amplia o foco para atender, mais pontualmente, aos remanescentes quilombolas, mas carece de amplitude, nos âmbitos estadual e municipal, nos *cursos de aperfeiçoamento*. Ambas as medidas almejavam a qualificação do(a) professor(a) como meio a transformar esse quadro de abandono escolar por parte do Estado e da sociedade em relação à escolarização desse contingente fundamental a manter os gêneros alimentícios à vida cosmopolita.

Essa peculiaridade de educação profissional foi a motivação desta investigação social, que possui o objetivo de averiguar a eficácia desse processo formativo a melhorias educacionais rurais após qualificação de docentes expressa no desempenho do magistério e nas atividades escolares. Essa análise ocorreu dez anos após o término do PEA no aprimoramento profissional, mas há continuidade à qualificação docente mediante outro formato de cunho macroestrutural

²⁰ Pedagogo, especialista em Gestão Escolar, especialista em Educação do Campo, mestre em Ciências da Educação, doutorando em Ciências da Educação, professor da Universidade do Estado da Bahia, da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso e professor na Prefeitura Municipal de Quixabeira.

²¹ Educador, expoente da pedagogia brasileira, foi professor da Universidade Federal de Goiás (UFG).

²² Silva em *As principais tendências pedagógicas na prática escola brasileira e seus pressupostos de aprendizagem*.

pela acção da *Escola da Terra* no curso de *aperfeiçoamento*, e ambas as atividades são executadas pela excelência educacional das Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes). A primeira medida é o núcleo do estudo focal desta tese, quando averiguou os efeitos e os resultados na população indígena da TIRSS inserida no espaço geográfico do circum-Roraima.

Já expresso, o termo foi elaborado por Armellada e fundamentado, também, por Butt Colson (2021) na investigação antropológica realizada na Guiana, relativa às informações sobre os Akawayo, autodenominadas Kapon, Arekuna e Pemon – línguas de filiação Karib (Rodrigues, 1986; Meira, 2006), mas engloba situação usual relativa à ocupação tradicional dessas duas etnias que abrangem outras designações indígenas nesse contexto cultural (Amaral, 2019):

Mapa 2: Mapa do circum-Roraima



(IBGE, 2021)

[...] uses archaeological findings, primary sources and exploration accounts which indicate when, where and how Akawaio and Arekuna were living from 1596 to the present, across an area extending from the Corentyne River (Suriname) to the Orinoco basin (Venezuela), including also, the Rio Branco savannas (Brazil) to the south. It describes and stresses the importance of the indigenous naming system for clarifying group identities and structures, linking them to particular habitats and specific landholdings across this vast area.

(Butt Colson, 2021: 1)

Essa população indígena do circum-Roraima encontra-se numa tripartição estatal quanto à gestão educacional. No espaço territorial brasileiro, submete-se ao sistema nacional de educação, também repartido em três entes governamentais (União, estados e municípios), que possuem características próprias estruturadas num sistema escolar após o Decreto nº 26, de 1991. Agregam-se a esse sistema as propostas macroestruturais do MEC ao contingente escolar rural, mas somente do PEA nessa unidade federativa, porque ainda não ocorreu acção da *Escola da Terra* pela UFRR.

Quanto ao PEA, sobressai a vigência de dezasseis anos ininterruptos de execução contínua, no período de 1997 até 2013, o que revelou a estratégia de condução administrativa nas diversas gestões governamentais à manutenção dessa medida, desde o Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) até o Governo da presidente Dilma Vana

Rousseff. E, posteriormente, na unificação das ações da educação rural no Pronacampo, instituído pela Portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que possibilitou a estruturação da *Escola da Terra*. Como já mencionado, a primeira medida foi elaborada e implementada pelo FNDE e, posteriormente, diretamente efetuada no âmbito ministerial que, por sua vez, instituiu o Pronacampo a edificar a *Escola da Terra*, vigente até o momento. Esse tempo expressa a importância dessas ações educativas similares a política pública, e só não adquiriu esse *status* porque *não* foi elaborada legislação (*lei* ou *decreto*) para a existência jurídica na padronização do modelo de gestão pública no Brasil.

Mapa 3: Brasil – Grandes Regiões



(IBGE, 2020)

Essas medidas foram necessárias em virtude da existência de maior número de classes multisseriadas rurais, que correspondiam a 56,45%, segundo Censo Escolar de 2008 (MEC, 2010a: 6), dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Outrossim, com base em dados estatísticos do “Projeto Político Pedagógico do Programa Escola Ativa”, aprimorado pela 2ª edição de 2010 – advinda, evidentemente, da primeira versão de outubro de 2008 –, sob o Capítulo “*Escola Ativa – Projeto Base*”, revelava o seguinte diagnóstico:

A Educação do Campo vem apresentando, historicamente, desigualdades sociais, o que se constitui em um entrave para que os povos do campo tenham acesso a uma educação pública de qualidade, como direito. O Censo Escolar de 2009 indica a existência de 5.999.179 matrículas no ensino regular nas escolas de educação básica situadas no campo. Do total da matrícula, 4.863.574 (81%) diz respeito ao Ensino Fundamental, 882.826 (14,7%) à Educação Infantil e apenas 252.779 (4,3%) ao Ensino Médio.

(MEC, 2010a: 11)

Esse diagnóstico, em 2010, ainda indicava 3.295.399 (76,3%) estudantes matriculados nos anos iniciais *Ensino Fundamental* concentrados em escolas, ou anexo – parte de uma escola em outra localidade diversa do endereço da sede escolar – de salas de aula unidocentes. Esse facto aliado à disparidade estatística de escolaridade média do contingente estudantil de 15 anos ou mais é demonstrado pela instrução básica de 7,9 anos (2010) na zona urbana, enquanto 4,6 anos (2010) na zona rural (MEC, 2010a: 11).

Os dados estatísticos apontavam a disparidade rural/urbana em cada município brasileiro, e a necessidade de mudança dessa situação crónica do analfabetismo e, pelo menos, a formação básica desse contingente populacional. Idealizaram-se que essas distorções seriam minimizadas no aprimoramento docentes com objetivo de obter efetividade no processo ensino-aprendizagem e na gestão intercultural escolar, ao proporcionar maior abertura a metodologias educacionais mais adequadas à alfabetização e à literacia mediante *competências interculturais*, as quais eram necessárias para a atuação num ambiente multicultural com vários sujeitos e o convívio nas relações comunitárias ou interétnicas. Essa acção formativa buscava mudanças de comportamentos, atitudes, valores na atuação do(a) educador(a), aquele que facilita o processo de aprendizagem dos(as) educando(as) numa interface em conjunto com a comunidade, parceira na transmissão de saberes culturais, sociais e nas atividades empreendidas em comum por meio da escola (MEC, 2010a: 24).

Essa programação do ensino básico era compatível com os resultados esperados da educação rural, que se ajustava aos valores, preceitos e “princípios norteadores da educação do campo” ao resgatar as relações sociais e culturais, bem como a valorização da *natureza* enquanto espaço/território de vida, participação comunitária, trabalho coletivo e acção humana. Nessa perspectiva, traçou o objetivo a “[...] estabelecer as bases e os fundamentos do Programa para orientar a sua implantação em novas escolas assim como possibilitar seu aperfeiçoamento em escolas com classes multisseriadas” (MEC, 2010a: 6), e aquelas que desenvolviam as atividades pelas adesões anteriores. Enfatizava a qualificação desses(as) educadores(as) e gestores(as) imprescindível na “organização do Ensino” das séries iniciais do Ensino Fundamental e no contexto social da comunidade escolar rural, conforme enumeradas no texto “Escola Ativa – Projeto Base” (2010a):

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. Parecer 36/2001.
- o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(MEC, 2010a: 24)

Defronte da inserção dos princípios da “educação do campo” a partir de 2008, disseminou-se o *programa* a atender às outras regiões do país, prioritariamente os municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pertencentes ao Programa Territórios da Cidadania (PTC), a adesão à PEA e a presença de escolas públicas da área rural com classes multisseriadas, exclusivamente ou não. Por conseguinte, houve a expansão do *programa* financiado pelo Banco Mundial (BM) e apoiado pelas cooperações técnicas e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Unesco e pela OEI em decorrência do Programa Escuela Nueva (PEN) na Colômbia. Essa experiência se tornou uma “referência obrigatória nas publicações educacionais dos organismos internacionais, com sua replicação em vários países” (Gonçalves, 2009: 35). Por esse motivo aliado ao êxito dessa prática em classes multisseriadas rurais desde o “Projeto Educação Básica para o Nordeste”²³ (MEC, 2010a: 14-15), houve a inserção dessa ação educativa nas três esferas do Poder Executivo no Brasil, perpassando do âmbito federal ao estadual/distrital até chegar ao municipal (MEC, 2010a: 16).

Esse diagnóstico, associado aos longos anos de vigência do *programa*, embasou as alterações de finalidades da proposta original, adequando-as às exigências das mudanças governamentais nas três instâncias administrativas e na interface com a academia e os movimentos sociais rurais. Por exemplo, Arroyo²⁴ (2007), abordou essa premência ao discorrer sobre a necessidade ao [...] “reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito” (Arroyo, 2007: 157). Para tanto, esses movimentos prospectivos propuseram “[...] mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva” (MEC/CNE, 2001: 2), que induziu ao ajuste ao PEA refletido no Projeto Base de 2008/2010. Por isso, houve troca de foco da ação

[...] voltada para a organização racional das escolas multisseriadas e para o desempenho dos alunos, para o atendimento dos preceitos da Educação do Campo, voltado por sua vez para o respeito da diversidade das populações que vivem no campo, aproximando-a, contudo, da cultura universal.

²³ Ou, usualmente, *Projeto Nordeste* (MEC, 2010: 14-15)

²⁴ Arroyo é um dos expoentes dessa temática na América Latina e professor da UFMG.

(Gonçalves, 2009: 58).

Essas adequações da influência acadêmica aliadas aos movimentos sociais rurais repercutiram na denominação de educação *rural* à educação do *campo*, conceituação mais ampla, que expressa concepção liberta do modelo educacional urbano em prol do meio rural, mas harmonizada ao espaço geopolítico comunitário, ao referencial específico da cultura local – focal. Essa designação incide, juridicamente, no Relatório da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) da conselheira-relatora Edla Soares, aprovado por unanimidade, ao definir que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

(CNE, 2001: 1).

Por conseguinte, a consolidação da terminologia “educação do campo” em relatório do CNE, espelhou-se como consequência das mudanças sociopolíticas do Brasil, a partir do final da década de 70 do Século XX. Essa designação mais abrangente ao tratar da “educação do campo” em detrimento da educação rural representou uma conquista da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag)²⁵ e do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST),²⁶ entre outros. Independentemente do apoio acadêmico à definição concetual, o protagonismo das lideranças desses movimentos abriu espaço às políticas públicas para quem trabalhasse a terra, sendo a “educação do campo” uma das principais bandeiras à conscientização desse(a) cidadão(ã) a garantir a reforma agrária, mas fundamentalmente manter a cultura e os recursos naturais por meio da agricultura familiar.

²⁵ Ou Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura fundada em 22 de dezembro de 1964, na gestão do governo do presidente João Goulart, ou *Jango*, deposto pela ditadura militar. Em consequência desse despotismo, houve intervenção na entidade sindical com “líderes presos e exilados” (Wikipédia, 2022i)

²⁶ Fundado no 1º Encontro Nacional realizado no período de 29 e 31 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no estado do Paraná (PR). A base inicial desse movimento contou com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que perpassa desde o “Acampamento Encruzilhada Natalino”, em 1981, referenciada no sítio da entidade: “[...] o setor progressista da Igreja Católica, com base na teologia da libertação, teve papel crucial na organização, formação dos acampados e defesa do acampamento” (MST, 2014).

Nesse cenário, sucederam críticas ao *Projeto Político Pedagógico* do PEA, advinda das experiências da escolarização em acampamentos²⁷ e assentamentos²⁸ rurais, realizadas após convênios com escolas normais e com curso de Pedagogia [...] “para formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e culturas dos povos que vivem no campo” (Arroyo, 2007: 157). Esse protagonismo induziu avanços à condução das políticas administrativas a essa medida governamental, assim “algumas demandas e reflexões produzidas pelo Movimento por uma Educação do Campo foram progressivamente incorporados e modificando o PEA” (Gonçalves, 2009: 57). Também a academia e os movimentos sociais rurais possuíam articulação interna no âmbito da administração pública federal, e “defensores de um projeto alternativo de educação para o campo, influentes no próprio MEC. Havia disputa pela definição de uma política de educação que melhor atendesse aos interesses brasileiros, com relação à educação da população do meio rural” (Gonçalves, 2009: 48). Apesar das críticas, essa ação representava alento à alfabetização e à literacia desse contingente escolar em virtude do enfoque educativo aliado ao contexto sociopolítico nacional.

As críticas ocorreram pelas ideias escolanovistas inserida no *programa*, modelo vigente por longa data no país, ao influenciar as políticas públicas educacionais desde o final do Século XIX, intensificada a partir de 1920. Tal concepção enfrentou posições liberais, realizadas por defensores das escolas confessionais católicas, que foram opositores ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932 (Azevedo et al., 1932). Por outro lado, acadêmicos influenciados por estudos marxistas, nas décadas de 1970 e 1980, procuravam desqualificar os atos de políticas educacionais públicas promovidos por adeptos do movimento escolanovista (Saviani, 2008: 9). A academia, ligada a essa perspectiva, influenciou os movimentos sociais rurais, que tratavam qualquer alternativa ligada à Escola Nova como fruto do capitalismo, e correlacionada à *direita reacionária*.

Ressalta-se que, nessa última fase do Escola Nova, houve direcionamento educacional ao “construtivismo, e suas vertentes renovadas, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo, seu alinhamento com as políticas de financiamento educacional do Banco Mundial” (Basso & Bezerra Neto, s.d.: 1) ocorreu como ação do governo federal no período de 1997 a 2013. Esse

²⁷ Locais onde se estabelecem as famílias *sem terra* da agricultura familiar, geralmente em barracas de lona preta (plástico) sem sanitário ou água potável.

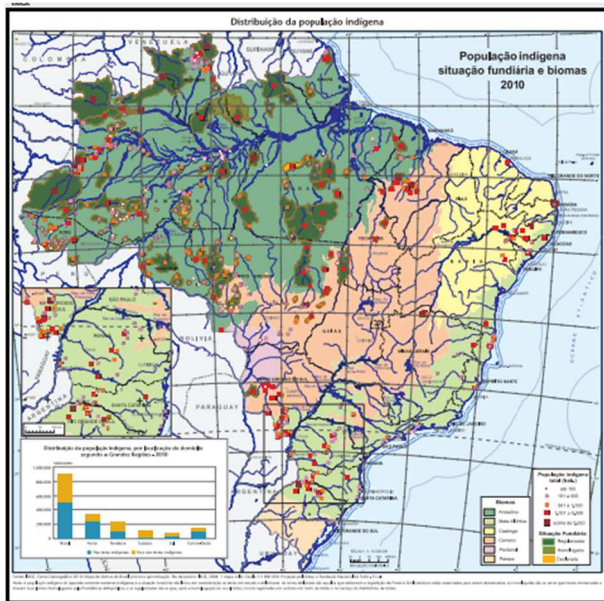
²⁸ “[...] Basicamente, o assentamento rural é um **conjunto de unidades agrícolas independentes** entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário” (Incra, 2020).

período iniciou-se pela “assistência técnica e financeira do *Projeto Nordeste*” para “aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do *Ensino Fundamental*, ou seja de 1ª a 4ª série” (MEC, 2010a: 14-15), abrangia os estados de Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Pernambuco (PE), Paraíba (PB), Piauí (PI) e Rio Grande do Norte (RN); e, em 1998, Alagoas(AL) e Sergipe (SE) (MEC, 2010a: 14). Essa decisão do Governo FHC sucedeu em virtude das condições geopolíticas desses espaços agrários em termo de amplitude geográfica, situação mais drástica de extrema pobreza em comparação com outras regiões do país, bem como carência de recursos e até vontade política dos entes estaduais ou municipais em nesses segmentos sociais.

Em meados de 1999, encerrou-se o *Projeto Nordeste*, sendo substituído pelo *Programa Fundo de Fortalecimento da Escola* (Fundescola), mantido também pelo FNDE por meio de recursos do Banco Mundial (BM) (Gonçalves, 2009: 16). Entre 1999 e 2007, esse *projeto* atendeu a mais de 10.000 escolas, em que a população possuía renda familiar na faixa da pobreza extrema, com baixo poder aquisitivo e número elevado de estabelecimentos com salas unidocentes (MEC, 2010a: 5), e atingiu as localidades mais inóspitas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Corroborava esse diagnóstico os dados do Inep, que revelavam número elevado de classes multisseriadas carentes de apoio institucional em virtude da situação socioeconômica do contingente escolar rural. Alicerçado nos dados estatísticos e no desempenho desse *projeto*, houve medida governamental a mitigar essa conjuntura macroestrutural de desamparo socioeducativo desses excluídos da escolarização básica e ampliação a outras macrorregiões e transferência da vinculação administrativa do Fundescola do FNDE ao MEC em meados de 2007, quando “[...] o PEA passa a se constituir como uma das ações da política nacional de educação do campo” (Knijnik & Wanderer, 2013: 213-214).

A importância dessa medida governamental se prendeu ao amenizar as disparidades entre a educação urbana a educação rural com apoio acadêmico na formação docentes aliada às adesões estaduais/distrital e municipais em todo o país a melhorias desse tipo peculiar de sala de aula, que respondia pela oferta de mais de *um milhão e oitocentos mil* alunos matriculados, e se concentravam em áreas de baixa renda. Também considerava o facto peculiar dessa forma de organização de aprendizagem representar a maior opção em termo de oferta de vagas do ensino público no meio rural, composto por seis biomas: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pantanal e Pampa, em conformidade com os estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mapa 4: População indígena – situação fundiária e biomas do Brasil – IBGE



(IBGE, 2021) Apesar das adversidades de acesso geográfico, essas comunidades

foram contempladas com a medida do governo federal e, em decorrência da dimensão dessa execução, houve avaliação e revisão após dez anos de vigência dessa experiência educativa pela equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA), selecionada em convênio com esse objetivo específico, àquela época, pela unidade administrativa, atualmente, denominada Coordenação de Políticas de Educação do Campo e Escolar indígena (CPCIRER) subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi)²⁹ da estrutura administrativa ministerial (MEC, 2010a: 7). Assim, a partir de 2008, intensificaram-se as relações entre essa estrutura ministerial e o meio acadêmico em busca de alternativas a diminuir as disparidades entre a educação urbana e rural.

Por conseguinte, essas medidas governamentais destinadas à população rural foram mais abrangentes, duradouras e eficazes após a redemocratização do país, do período de 1997 até 2013, e a continuidade redesenhada por ação específica do Pronacampo, de 2013 até 2023. Houve, ainda, durante a vigência do PEA, a reelaboração, a formulação e a implementação da *Escola da Terra*, que remodelou essa medida por ação mais democratizante à escolarização rural, sem, contudo, alterar o modelo de sala de aula unidocente, justificado pela baixa densidade demográfica rural e, conseqüentemente, pelas dificuldades na aglomeração de estudantes por ano letivo ou separados(as) por faixa etária similar ao modelo urbano.

1. O percurso da investigação

A pesquisa relativa às qualificações de professores(as) e gestores(as) do PEA e da ação da *Escola da Terra*, em síntese, representa a finalidade desta tese ao examinar os reflexos dessas medidas educacionais federais desde a alfabetização até a literacia. Quanto ao percurso

²⁹ Em conformidade com o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023. Até 2/1º/2019 denominada Coordenação-Geral de Políticas Educação do Campo (CGPEC) – outrora, Coordenação-Geral da Educação do Campo (CGEC), subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi), outrora designada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

da investigação etnográfica, este se prende à escolarização indígena em seus múltiplos aspetos na gestão, no magistério e na comunidade escolar indígena, só que atinente ao PEA, única qualificação macroestrutural ministerial da educação do campo oferecido pela UFRR ao contingente rural, inclusos os(as) docentes nas terras indígenas dessa unidade federativa. Nesse intuito, primeiramente, precisou compreender o contexto escolar em torno da unidade do estabelecimento de ensino, bem como as expectativas da coletividade a respeito da função da escola exercida para a promoção individual e social compatível ao expresso por Moreira³⁰ (2004), quando fez um diagnóstico sobre o papel da agremiação educativa à cidadania, a expressar que:

a escola emerge como um local institucional onde deverão ser comparadas distintas formas de saber e conhecer, cabendo ao professor o papel de mediar a discussão e evidenciar, de forma crítica e sistemática, domínios comuns do conhecimento. A reflexão em torno do papel educativo da escola tem, assim, como objectivo re-estruturar a cultura e a organização escolar para a promoção de métodos e técnicas que facilitem o sucesso escolar dos alunos de diferentes etnias e classes sociais, nomeadamente, para o uso de uma pedagogia para a equidade.

(Moreira, 2004: 34).

Nessa direção, as perspectivas teóricas subsidiaram *identificar o aprimoramento profissional* dentro do contexto étnico, e as mudanças advindas dessa qualificação pedagógica realizada pelos(as) professores(as)-multiplicadores(as) no PEA na reaplicação desse conhecimento ao corpo docente e aos gestores, por exemplo: entre essas escolas há as comunidades do Barro e Surumu – situada a 197,5 km de Boa Vista, capital do estado de Roraima –, constituídas num ambiente multiétnico Pemon (Karib) e Wapixana (Aruak) na divisa a leste da TI São Marcos, e situada na TIRSS, no município de Pacaraima,³¹ no estado de Roraima, assim discriminadas:

³⁰ *Pró-Reitora para a Inovação e Gestão Pedagógica*, segundo o site da Universidade Aberta (UAb), o qual informa:

Licenciada em Matemática (Ramo Educacional) pela Universidade de Lisboa, mestre em Bilingual Education Studies pela University of Massachusetts at Boston, doutora em Antropologia Social pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-IUL), com a agregação em Educação, pela Universidade Aberta, Darlinda Moreira é professora no departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta.

³¹ A “História do município”, divulgada no sítio da Prefeitura de Pacaraima (2021), apresenta a seguinte caracterização da região, e já aponta a polémica da sede dessa unidade administrativa estadual por abranger terra de ocupação tradicional indígena:

O município localiza-se ao norte do estado de Roraima, situando-se na zona conhecida geograficamente como planalto Parima apresentando as maiores altitudes do estado e de toda Região Norte do Brasil, com seus 920 m de altitude. A sede do município localiza-se no interior da T.I. São Marcos, estando ainda em fase de definição da sua área urbana que necessita ser desmembrada da respectiva terra indígena.

(Prefeitura de Pacaraima, 2021)

- A *Escola Municipal Luiz Alves de Lima e Silva*³² localiza-se na antiga Vila Pereira, subordinada à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD)³³. A escola atua na *Educação Infantil* e no *Ensino Fundamental I* – período do 1º ao 5º ano, etapa que usava o material durante a vigência do PEA. Convivem estudantes da vila, estudantes das duas comunidades indígenas, a maioria do Surumu – a matrícula é pela rede de ensino que indica se há vaga em escola próxima ou em outra localidade ainda perto da casa do(a) estudante. A qualificação do PEA foi realizada em Pacaraima pela professora-multiplicadora Renilda Peixoto Silva.

- A *Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias*, formalmente *Escola Estadual Indígena Padre José de Anchieta*,³⁴ localiza-se na Comunidade do Barro, subordinada à Secretaria Estadual de Educação Desporto (Seed/RR). A escola estadual indígena, com 65 anos de existência,³⁵ representa um polo base para a complementação de outras etapas do *Ensino Fundamental I e II* e do *Ensino Médio*, e recebe estudantes de outras aldeias (malocas) menores em seu entorno. A qualificação do PEA, por ser de cunho estadual, foi realizada em Boa Vista pelo professor-multiplicador Marco Túlio Ayres Pinto.

Segundo dados da transição entre o PEA e a *Escola da Terra*, havia 209 alunos matriculados em turmas multisseriadas, as quais receberam um kit pedagógico e outros materiais ao ensino básico para alfabetização e literacia (MEC, 2013b). Os(as) estudantes-indígenas pertencem à Comunidade do Barro e a outras comunidades por haver o Ensino Médio, e os(as) professores (as) são de ascendência Makuxi, apesar de conviverem com outras famílias Taurepang e Wapixana num mesmo espaço geográfico.

Nesses dois estabelecimentos escolares, tanto os(as) professor(as)-multiplicador(as) da SEMECD quanto da Seed/RR realizaram a reaplicação de cada módulo com o corpo docente e

³² (Código Inep: 14002183) – Endereço: Vila Surumu, Pacaraima/RR/BR, CEP: 69.345-000.

³³ Segundo reportagem *on-line* de Roraima em Foco, uma nova escola localizada na comunidade indígena do Surumu possui a seguinte infraestrutura:

A instituição totalmente nova atenderá 150 alunos, matriculados entre os ensinos Infantil, Fundamental I e II. O espaço é climatizado e conta com 06 salas de aula (com mesas e cadeiras), secretaria, sala dos professores (sendo esta equipada com computador e material de trabalho), refeitório, cozinha (com fogão, freezer e utensílios) e 02 banheiros, inclusive para Portadores de Necessidades Especiais (PNE). Ainda um anexo, onde funcionará a área administrativa.

(Coelho, 2020)

³⁴ (Código Inep: 14001403) – Endereço: Comunidade Barro, Pacaraima/RR/BR, CEP: 69.345-000.

³⁵ Segundo Almeida (2008): “[...] a Escola Estadual Pe. José de Anchieta e o [...] (CFCIRSS); a primeira com cinquenta anos e a segunda com seis anos de existência. Instituições de grande relevância, pois, a maioria dos Tuxauas estudou ali” (Almeida, 2008: 17).

com os gestores(as) no “microcentro” da rede municipal na cidade de Pacaraima, enquanto os da rede estadual no “microcentro” em Boa Vista – capital do estado. Os eventos ocorreram após participar de cada módulo de formação realizada pela UFRR, e contou com apoio de supervisores(as) da Seed/RR.

Os estabelecimentos de ensino governamental (municipal ou estadual) exercem as atividades para essas etnias, fracionadas pela posição de defesa, ou não, da TIRSS, e convivem num espaço de fricção interétnica na Vila Pereira. Ambas as comunidades escolares possuem vínculos no Conselho Indígena de Roraima (CIR), protagonista primordial nos atos de defesa dos direitos indígenas realizados em conjunto com outras organizações indígenas definidas no próprio site da entidade.³⁶ Todavia, existem organizações com outras orientações políticas adversas a um território contínuo ao convívio tradicional dessas etnias com outros grupos também de línguas Karib (Ingarikó e Patamona) e Aruak (Wapixana), dependentes de alianças políticas no contexto político nas três esferas do Poder.³⁷

- O Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS)³⁸ localiza-se na Comunidade do Barro, reconfigurado pelo CIR do antigo “Internato da Missão de São José” ou “Escola Surumu”,³⁹ para tanto, contou com apoio do Instituto de Missões Consolata (IMC), após a mudança na orientação missionária às comunidades eclesiais de base em acção “primordial de promoção de desenvolvimento humano” (CNBB, 1982: 3).

Nessas atividades, participam indígenas de várias aldeias de Roraima, além dos habitantes da TI Raposa/Serra do Sol (TIRSS), bem como nos eventos à formação das lideranças indígenas estaduais a exercer com efetividade funções externas. Segundo o CIR, esse Centro “tem o

³⁶ São elas: Associação do Povo Indígena Wai-Wai (APIW); Associação do Povo Yekuana do Brasil (APYB); Associação dos Povos Indígenas da Terra São Marcos (APITSM); Associação Taurepang Wapichana Macuxi (TWM); Conselho do Povo Indígena Ingarikó (Coping); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab); Hutukara Associação Yanomami (HAY); Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir); Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir); e Associação dos Povos Indígenas de Roraima (Apirr)(CIR, 2020c).

³⁷ São elas: Aliança para o Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima (Alidicir), Associação Municipal Indígena Guàkrí de Boa Vista (AMIGB), Associação Regional Indígena dos Rios Kinô, Cotingo e Monte Roraima (Arikon) Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima (Sodiur), entre outras (ISA, 2020).

³⁸ (Código Inep: 14324709). Endereço: Comunidade Indígena Barro, Pacaraima/RR/BR, CEP: 69.345-000.

³⁹ Ramalho e Ramalho (2017: 3) apresentam os seguintes dados históricos:

Neste período inicial da missão dos beneditinos no rio Branco os religiosos se dedicaram, sobretudo, a educação e a catequese dos povos indígenas através das chamadas viagens de desobriga. No campo educacional, foi fundada na região do Surumu uma escola para atender os indígenas. No ano de 1912, os missionários mudaram novamente de residência, indo morar na região da Serra Grande, local próximo de Boa Vista. O principal motivador da mudança teria sido o assédio das doenças como a febre amarela, que levaram a morte dois missionários (DIOCESE DE RORAIMA, 1980).

objetivo de formar jovens nas áreas de técnicas agropecuárias e ambientais, formação de lideranças e áreas afins para voltar às suas comunidades e contribuir nas atividades sustentáveis, técnicas e políticas” (CIR, 2020c). Até chegar à estrutura do estabelecimento atual, passou por diversas configurações de ensino: “escola primária, orfanato, seminário, etc.” (ISA, 2018). Esse Centro representa um reflexo da formação básica ocorrida em anos anteriores pela escola pública de várias comunidades indígenas do estado de Roraima e, após 1997, parcela desses indígenas foi alfabetizada com uso do material didático do PEA em anos anteriores ao término desse incentivo do governo federal.

Diante desse panorama, descreve os recursos e os fundamentos metodológicos com base no *Manual de investigação em ciências sociais*, de Quivy e Campenhoudt (2005),⁴⁰ a realizar a pesquisa de cunho nacional, perpassando da interface regional até chegar ao espaço comunitário, mas, neste último ambiente de investigação, amparou-se no método etnográfico, mais propício a esse tipo análise aos fenômenos socioculturais e étnicos. Seguiu o esquema de estudo esboçado pelos pesquisadores no que tange ao levantamento de dados, estudos históricos, legais ou educativos, quando discorre que: [...] “o investigador deve procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 6). Orientou-se pelo enunciado e formulou a pergunta a responder ao longo da pesquisa, cujo objetivo seria cumprir a finalidade académica até no espaço focal dependente de fundamentos antropológicos:

- *Quais os efeitos e os resultados sucedidos da formação continuada de professores(as) e dos gestores(as) do PEA e da Escola da Terra para a escolarização da população indígena?*

A abrangência da pesquisa de campo se encontrava delimitada por essas medidas governamentais de 2009 a 2014, quando houve pagamento de bolsas de estudos pelo FNDE (2009, 2010) para a equipe de *professores(as)-pesquisador(as)* e *formadores(as)* I/II UFRR, *supervisores(as)* e *professores(as)-multiplicadores(as)* da Seed/RR e, somente os(as) últimos (as) para SEMECD; e, posteriormente, na Escola da Terra (FNDE, 2013), o qual não se aplicava ao estado de Roraima. Na primeira fase, o(a) *professor(a)-multiplicador(a)*, além de realizar os módulos, deveria reaplicá-los entre os(as) colegas e efetivar esse aprendizado laboral

⁴⁰ Ambos sociólogos e professores universitários durante a vida académica.

no ato de lecionar para a escolarização rural, que contemplava a escolarização indígena. Portanto, definiu esse intervalo característico expresso por um facto gerador que indica uma singularidade: o ensino pactuado pelo setor público responsável pela formação superior no Brasil.

Esta investigação ocorreu uma década após o término de incentivo de bolsas de estudo, facto facilitador a desvendar a máscara social por que não havia dependência mais desse recurso financeiro por parte dos envolvidos, que tinham a finalidade de realizar os módulos de qualificação, reaplicar entre colegas e efetivar esse aprendizado laboral em lecionar aos docentes da escolarização indígena. É inquestionável a importância da formação continuada de professores(as) para a melhoria do ensino em qualquer nível de formação, sobretudo ao desenvolver atividades em cultura diversa da origem social do(a) profissional, similar ao exercer atividades na população escolar indígena. Esse fenómeno, inclusive, ocorre quando o(a) professor(a)/educador(a) pertence àquela etnia, visto que essa acção pedagógica induz maior transformação no contexto social do que outro agente externo ao grupo.

Em geral, as investigações dessa temática enumeram as vantagens e desvantagens da formação, mas neste caso específico o estudo averiguou os efeitos e os resultados da contribuição após a formação a educadores(as) realizadas pelo PEA em relação à melhoria educacional na nos dados do MEC sobre as escolas da TIRSS. Outro aspeto se prende aos(às) professores(as)-multiplicadores(as) indígenas, ou não, quanto à vigilância nas escolas sob sua responsabilidade (até 25 estabelecimentos), que dependia das relações de poder internas e externas às etnias, tais como: inspecionar o uso adequado dos recursos didáticos (livros escolares e kit pedagógico) na sala de aula e enumerar ou diagnosticar as dificuldades encontradas nesse material pedagógico ao ambiente escolar após a reaplicação de cada módulo de formação; estimar o índice de aprovação estudantil; examinar a continuidade dos estudos de alunos(as); e motivar a formação docente.

A esquematização organizacional da pesquisa exigiu meios a responder à indagação dessas medidas governamentais na população escolar indígena numa interface intercultural com base no *multinaturalismo* num intuito de sistematizar os conhecimentos na escolarização indígenas perante o *perspetivismo* do circum-Roraima. A interrogação dessa finalidade investigativa era desvendar a formação docente entre professores(as), indígenas ou não, apesar de que aparentemente “o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 1). Essa concepção do(a) pesquisador

(a), muitas vezes, passa por filtros criados por desencadeamentos lógicos sem perceber a sutileza da cultura analisada, ou a riqueza de conhecimentos tradicionais sem vínculos ao método científico. Por outro lado, calculou a questão ao considerar os pontos elencados pelo ensino-aprendizagem no Projeto Base do PEA (MEC, 2010a), em conformidade com os princípios da educação do campo (rural) e indígena, restringiu a área de atuação dessa pergunta. Isto posto, averiguou esses requisitos, com a finalidade de indagar a efetividade desse *programa* à comunidade escolar indígena do circun-Roraima na qualificação aplicada entre os(as) professores(as) pela UFRR.

Essa “pergunta de partida” também expressou a obrigação do pesquisador em relação às intenções a contribuir com “dimensões essenciais do processo científico”, justamente aquela relativa à “ruptura com os preconceitos e as noções prévias” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 6). Ao seguir esses pressupostos, respondeu ao questionamento inicial com intuito de dar sustentabilidade à investigação, tanto ao processo preliminar quanto ao desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, impôs condições à investigadora, entre elas a disciplina diante do desafio de buscar soluções para responder a essa indagação. Perante essa circunstância, exigiu, na formulação da pergunta, alguns princípios: “clareza (unívoca, concisa), exequibilidade (recursos logísticos, materiais, pessoais, técnicos), pertinência” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 7-8).

Assim, investigou factos, acontecimentos e eventos por meio do olhar etnográfico, em busca de descrever os passos desse processo pedagógico para analisar os efeitos e os resultados sucedidos dessa formação continuada de professores(as) e gestores(as) do PEA à escolarização da população indígena. A busca de uma descrição densa (Geertz, 2008) deu subsídios a realizar a etnografia educacional a fim de indicar as melhorias, ou não, à qualificação pedagógicas de professores(as) e gestores(as), com base nas observações ou informações do aprendizado após os módulos de formação realizados pela UFRR.

2. A questão ética

As questões éticas perpassam por várias áreas do conhecimento e possuem singularidade na investigação antropológica que abrangem aspetos tangíveis e intangíveis das relações entre o(a) observador(a)-cientista e o universo de estudo, ou o sujeito possuidor de vontade e saber tradicional. O estudo nessa área exigiu da investigadora cuidado e respeito ao outrem, visto que as teias de comunicação verbal, ou não, entre pessoas implicam uma cortesia

mútua, mas, principalmente, de quem adentra em um espaço sociocultural diverso de sua socialização em busca de conhecimento dessas comunidades; a maior parte desses sujeitos possui uma visão completamente diversa da alienista em seu *habitat*. Logo, ao buscar chegar à meta planeada, precisou de múltiplos recursos para obter esse fim, seja no espaço cultural, seja no estudo acadêmico da comunidade escolar sem ferir preceitos com objetivo de desvendar a máscara social em detalhes do acontecimento, até por meio da fotografia que destaca o facto *real* em imagem.

Esses recursos pressupõem maior amplitude inerente ao respeito ético a realizar a investigação, ou fazer o diagnóstico, inclusive até na divulgação da imagem. Ademais, como tratar esse assunto requer critérios em todas as etapas da pesquisa, além das desenvolvidas no trabalho de campo mediante eixos norteadores numa investigação, ao prognósticar de antemão os princípios que orientam essas atividades, tais como: a postura da investigadora em relação a outrem, ou a identificação dos meios solidários de coleta, a divulgação de dados e imagens, entre outros. É um processo complexo e exige zelo pormenorizado nos atos e nas palavras, que se inicia antes do trabalho de campo, quando se arquiteta a temática de estudo – nesse facto já se procuram meios para revelar a concepção de mundo do outro, do diferente, distinto de sua visão cultural.

Só isso não afiança obter a informação desse sujeito sobre seu estilo de vida, das teias de relações que constituem a sua organização social (Geertz, 2008: 4); antes desse processo é preciso construir uma “relação de confiança” entre as partes, segundo Lalanda⁴¹ (1998) baseada em Nonna Mayer.⁴² Logo, é preciso construir respeito nessa interface, porque o investigador se torna protagonista diante desses sujeitos, o qual se revela em dois aspetos:

Uma é de ordem ética, que poderá resumir-se na atitude básica da compreensão, o que não significa envolvimento, antes a capacidade de estar disponível para o outro, de olhar de um modo diferente. A outra é de carácter cognitivo: exige ao sociólogo o conhecimento do meio onde se realiza o trabalho de campo e um olhar crítico sobre essa mesma realidade.

(Lalanda, 1998: 874).

Esse arcaboço faz parte do método de pesquisa em etnografia quando se realiza a pesquisa de campo, por isso seguiu o esquema de trabalho enumerado também por Amaral (2010), entre eles: os princípios éticos na investigação social relativos à questão da privacidade; que, por sua vez, induzem a elaborar as etapas de desenvolvimento da investigação; e, subsequentemente, preparar a entrada em campo numa interface sistemática entre a

⁴¹ Professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

⁴² Cientista política.

investigadora e os sujeitos pesquisados (Amaral,⁴³ 2010: 130). Tais condições facilitam o desenvolvimento do trabalho campo ao ouvir e ser ouvido, tanto em entrevistas quanto nas peripécias da observação participante.

Sob outro ângulo, mas dentro da mesma perspectiva, quando se analisa a investigação mediante processo narrativo, deve-se seguir a abordagem de Santos da Conceição⁴⁴ (2012), para realizar uma sinergia no trabalho de campo:

Em pesquisa com narrativas, existe uma desconfiança por parte do sujeito em relação à importância dos seus atos para a construção da pesquisa. Para romper com esta imagem é necessário criar um ambiente de cuidado e atenção mútua. Unindo o pesquisador com o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa. Quando se estabelece esta relação de colaboração, ambos têm voz e interpretam com mais importância sua participação.

(Santos da Conceição, 2012: s.p.)

⁴³ Professora e doutora em Comunicação e Linguagem pela Universidade Tuiuti. Trata da temática no artigo Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas, disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818/15636>

⁴⁴ Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Capítulo II - Enquadramento teórico

Macunaíma parou fatigado. Então se ergueu do povaréu um murmurejo longo de felicidade fazendo relumear mais ainda as gentes, os pais-dos-pássaros os pais-dos-peixes os pais-dos-insetos os pais das-árvores, todos esses conhecidos que param no campo do céu.

(Andrade, 1938: 73)

O enquadramento teórico determinou objetividade no ato da elaboração das atividades de investigação científica ao destacar, prioritariamente, a análise de dados e a disciplina de modo a aproveitar os trabalhos de terreno no tempo da Funai e do MEC. Essa base fundamental significou a lente para visualizar a temática de estudo e aprofundar outros aspectos relevantes à compreensão dos fenômenos sociais examinados. O alicerce conceptual deu condições a desvendar a máscara social que se apresentava dissimulada no contexto cultural à perpetuação da situação vigente, bem como entender o *perspetivismo* Kapon e Pemon conforme estudos antropológicos de Descola⁴⁵ (Campos & Daher, 2013) e Viveiros de Castro⁴⁶ (2004). As *práxis* etnológicas advindas desses pesquisadores deram subsídios a entender a cosmovisão dos habitantes do circum-Roraima nos aspectos ontológicos inerentes ao evantamento etnográfico revelados, por exemplo, na *Entrevista* transcrita por Campos e Daher sobre “A antropologia da natureza de Philippe Descola”, quando ele relata que:

[...] ao partir do princípio de que, no ponto de partida, estão essas identificações ontológicas: o que é central é esse sujeito que conhece, que interage com seu meio ambiente, e que, devido ao que percebe e atua nele, se inscreverá no interior de um desses esquemas de identificação e o estabilizará. É dessa maneira que vejo agora a prática social, de uma maneira mais estrutural.

(Campos & Daher, 2013: 12)

Nesse sentido estrutural e semiótico, a fundamentação teórica deu apoio a responder à pergunta de partida ao examinar *os efeitos e resultados sucedidos da formação continuada de professores(as) e gestores(as) do PEA e da acção da Escola da Terra à escolarização indígena*. As indagações a responder essa questão necessitaram de suporte etnográfico para obter resultados categóricos e contribuir com o conhecimento antropológico após análise de observações e de reflexões sobre a interculturalidade na educação indígena. *A priori*, foi preciso levantar informações e dados sobre os saberes tradicionais das comunidades indígenas analisadas por estudos etnológicos ou por outras inferências sobre essa epistemologia singular

⁴⁵ Orientado por Lévi-Strauss no doutoramento sobre os indígenas Jivaros Achuar, no Equador.

⁴⁶ Orientado por Seeger no doutoramento sobre os indígenas Arawate, no Brasil.

que, segundo Viveiros de Castro (2004), diverge da lógica até então vigente nesse campo acadêmico, quando afirma que:

[...] O estímulo inicial para esta reflexão foram as numerosas referências, na etnografia amazônica, a uma concepção indígena segundo a qual o modo como os seres humanos vêem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos — é profundamente diferente do modo como esses seres vêem os humanos e se vêem a si mesmos.

(Viveiros de Castro, 2004: 227)

Perante esse raciocínio inverso da visão Cartesiana, investigou-se o protagonismo docente após a qualificação para agregar os conteúdos programáticos temáticos relativos aos saberes tradicionais, numa ação pedagógica mais efetiva da alfabetização até a continuidade dos estudos no transcorrer da literacia. Averiguaram-se os mecanismos de interação desses conhecimentos tradicionais análogos às descrições de Descola ao observar os Achuar como “[...] um sistema de interação de pessoa a pessoa no qual os humanos, as plantas e os animais eram todos tratados não de modo idêntico, é certo, mas em relativo pé de igualdade” (Campos e Daher, 2013: 4). Situação equivalente à descrição do universo Kapon e Pemon, definido em três planos sobrepostos, vivenciado na descendência procedente dos filhos do Sol (*Wey*) até o contínuo social composto pelas relações humanas ou não humanas.

Ciente de a complexidade *plena* dessa interação socioeducativa revelar-se utópica na escolarização delegada pelo poder hegemônico, impulsionada pelo paradigma Cartesiano, que até se apresentava aparentemente “democrática” ao dar possibilidade a alguns docentes a almejarem mudanças qualitativas no ambiente escolar a estabelecer raciocínio diverso da estrutura dominante no sistema de ensino. A hegemonia reforçava a herança do colonialismo no espaço circum-Roraima legada pela catequese ibérica ao Sul e Sudoeste (Brasil) e ao Norte e Noroeste (Venezuela), bem como pela evangelização ao Leste (Guiana). Logo, para verificar essa condição, fez-se necessária metodologia inerente aos conhecimentos tradicionais a entender essa dinâmica conduzida pelos(as) professores(as) em conjunto com as comunidades escolares a edificar o espaço do saber nos estabelecimentos da rede de ensino tanto estadual quanto municipal. E, como esse coletivo educacional, transpor a lógica governamental a conduzir esses saberes expressos em outro raciocínio com base nas “[...] narrativas míticas povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não-humanos, em um contexto comum de intercomunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual” (Viveiros de Castro, 2004: 229).

Defronte dessa contingência, este Capítulo trata do referencial teórico, sustentáculo ao discorrer sobre o arcaboço a se compreender o fenômeno social e avaliar os trabalhos de campo anteriormente executados por finalidade administrativa, quando analisa “[...] los conceptos de los Kapón y Pemón que se relacionan con la naturaleza del ‘ser’ o la ‘existencia’, dentro del Universo en general, no solamente para los humanos” (Butt Colson, 1992: 54). Por conseguinte, o subtópico *o olhar antropológico sob o prisma educacional* examina essa perspectiva e conduz por vários caminhos para se entender *a epistemologia e a interculturalidade* ao abordar a temática alinhada à construção de diferenças e desigualdades dos múltiplos conhecimentos tradicionais das qualificações que fundamentaram o subtema *a diversidade epistemológica na construção dos saberes*, momento em que se examinaram pontos do *programa* que objetivavam a preservação cultural, ou o inverso, ao epistemicídio (Santos,⁴⁷ 1985/1986: 4) – propositadamente, ou não –, desde os primeiros anos da escolarização, inclusive sem levar em consideração “[...] um conjunto de lendas da literatura oral Pemon, designado pelos macuxi de Roraima como Makunaima Pantoni. Trata-se de um conjunto de realizações verbais a que se poderia designar como a mitopoética Pemon” (Carvalho,⁴⁸ 2009: 5-6), vigente também entre os Kapon; portanto, conhecimento perpassado tradicionalmente entre os habitantes pré-colombianos do circum-Roraima e essencial à socialização da geração mais jovem.

1. Referencial teórico

Estão lá vivendo desde que o mundo é mundo – os nativos, no pé do Monte Roraima, o tronco da nossa grande árvore Wazak’ã. Sou o Jaider Esbell, Makuxi, neto de Makunaimã, artista.

(Esbell, 2021)

O referencial teórico deu suporte à investigação etnográfica ao seguir preceitos imanentes à Antropologia e à Pedagogia. Esse procedimento se orientava em arguições teóricas a explicar o processo educacional, o *multinaturalismo* e a interculturalidade na TIRSS, onde os indígenas se alimentam dos frutos e tubérculos provindos da *grande árvore Wazak’ã* quando *Makunaimã, Insikiran e/ou Anike/Siikë* a derrubaram e dispersaram raízes e plantas pelo mundo, e a peripécia ou o dom dos filhos do Sol (*Wey*) transformou o tronco caído em pedra – o maior *tepuy*, que significa *montanha, cerro* em Pemon (Pueblos Originários – Línguas, 2021). A complexidade em investigar a escolaridade perante o *multinaturalismo* e a interculturalidade

⁴⁷ Um dos maiores expoentes da Sociologia portuguesa, entre muitas atividades, é coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa.

⁴⁸ Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF).

do circum-Roraima indicava dois campos teóricos característicos da área de Antropologia da Educação, que implicava se apropriar de competências desenvolvidas por outros(as) pesquisadores(as) nessas áreas temáticas a consolidar a base etnográfica, e de meios necessários ao planejamento nas atividades acadêmicas imprescindíveis a subsidiar a argumentação epistemológica.

Nessa interdisciplinaridade inerente à Antropologia Educacional, apoiou-se nas conceituações de Moreira (2002 a 2019), Libâneo (1994) e Paulo Freire⁴⁹ (1968) – ambos pensadores da *Pedagogia Progressista no Brasil* –, que pelos estudos e pesquisas deram subsídios fundamentais a compreender as circunstâncias do aprimoramento pedagógico. A primeira pesquisadora possibilitou compreender a questão epistemológica na interculturalidade, baseada no etnoconhecimento proveniente de comunidade indígena, que aborda questões mais abrangentes em “renegar os preconceitos sociocêntricos” – até os pressupostos com base no modelo Cartesiano numa visão eurocêntrica da Ciência – para analisar o contexto social interétnico do circum-Roraima composto por “sistemas relacionais estáveis”, os quais estão “subordinados a realidades ontológicas”, expressas nos ritos e mitos Kapon e Pemon nos “[...] sistemas de propriedades que os humanos atribuem aos seres” (Descola, 2015: 10).

Outrossim, a concepção educativa engendrada por Moreira (2004) possibilitou refletir sobre o processo de desconstrução dos conhecimentos tradicionais até chegar à monocultura do saber na escolarização dos habitantes do circum-Roraima como herança da cristianização, em virtude de os missionários subestimarem o conhecimento nativo e ao renegar a “Mitopoética Kapon e Pemon”, que ainda caracteriza “[...] obra de caráter oral e coletivo, típica da expressão desses povos detentores de uma cultura voco-expressiva tradicional” (Carvalho, 2009: 6). Apesar de alguns avanços metodológicos na alfabetização e na literacia engendrados na pós-modernidade, seja por exigência dos organismos internacionais, seja por pressão das organizações da sociedade civil – ou não –, ainda é elementar o aproveitamento do conhecimento tradicional à escolarização indígena. Também, este estudo auxiliou a compreender a política estatal ou governamental à educação que, na contemporaneidade, e até embrionariamente, refletia saberes diversos do paradigma Cartesiano à elaboração de material didático quando se aproveitava de várias matrizes culturais a conceber outras perspectivas na

⁴⁹ Patrono e maior expoente da educação brasileira, jurista de formação, mas dedicou sua vida à literacia e à formação educativa.

correlação da natureza/cultura, humana/não humana, numa visão holística da vida – pessoa, sociedade, natureza, diversas do pensamento hegemónico (Paredes,⁵⁰ 2015: 53).

Nessa dimensão, absorve o exame de Viveiros de Castro (2004) ao desconstruir nossa visão do domínio da cultura sob a natureza para compreender o pensamento indígena sob outra ótica perceptível com base, também, epistemológica defronte do *multinaturalismo*

[...] Recombinar, portanto, para em seguida dessubstancializar, pois as categorias de Natureza e Cultura, no pensamento ameríndio, não só não subsumem os mesmos conteúdos, como não possuem o mesmo estatuto de seus análogos ocidentais; elas não assinalam regiões do ser, mas antes configurações relacionais, perspectivas móveis, em suma — pontos de vista.

(Viveiros de Castro, 2004: 226)

Por analogia, Paulo Freire (1987) comunga dessa percepção holística no livro *Pedagogia do Oprimido*, quando assim define a educação: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987: 39) Essa postura indica a possibilidade de socialização por vários caminhos, similar à “Mitopoética Kapon e Pemon” ao ensinar, disciplinar e organizar a vida social e o ecossistema do circun-Roraima pelas narrativas de Makunaimã e seus irmãos, que se caracterizam “[...] como uma produção coletiva e anônima, uma vez que circula/va oralmente entre os contadores de história das comunidades de diferentes regiões e de distintos povos” (Carvalho, 2009: 6).

Ou a educação por caminhos tortuosos, os aspetos mundanos se referem à possibilidade de “educação bancária” para manter o *status quo* imposto pelas condições socioeconómicas, quando “[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (Freire, 1987: 37); ou de “educação libertadora”, “emancipadora”, “transformadora” quando há oportunidade para autonomia crítica do educando em relação ao contexto social, porque “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987: 37), condição equivalente vivenciada “[...] nas comunidades pemon, como em outras sociedades, haver especialistas da arte de narrar” (Carvalho, 2009: 6), que são mestres ao ensinar a estória, o conhecimento tradicional e responsáveis para manter a “identidade” e a “memória coletiva”.

Assim, a atuação educativa pode levar à manutenção e à acomodação ao modelo vigente, ou o inverso: à conscientização da condição económica, sociocultural ou política a mudanças desse cenário social, ou, então, à valorização da cultura tradicional com base na “literatura

⁵⁰ Socióloga, mestre em Economia Ecológica e doutora sobre “América Latina Contemporânea: los retos de la integración política, económica y social”.

etnográfica” evidenciada, entre outros estudiosos, por Descola, em sua experiência de trabalho de campo entre os Achuar, ao que discorre: [...] “os índios da Amazônia mantinham um tipo de relação social com as plantas e os animais que estendia o campo das relações humanas a uma esfera muito mais ampla do que unicamente a dos seres humanos” (Campos & Daher, 2013: 2-3). Essa concepção apoiada ao *multinaturalismo* destoa do método Cartesiano, considerado meio racional em relação aos outros seres vivos, ou inanimados, pela soberania da percepção europeia da noção entre cultura e a natureza.

Expressa tal condicionamento o pensamento de Durkheim, Mark, Weber e etnólogos de referência mundial, tais como Lévi-Strauss⁵¹ – apesar de orientador de Descola. Essa visão eurocêntrica deu suporte às condições a descaracterizar as tradições e os saberes indígenas similares à cristianização e, posteriormente, à escolarização ao proporcionar o epistemicídio (Santos, 1985/1986: 4), quando renega a língua materna e outros aspectos culturais da população originária do circun-Roraima, espaço étnico de Kapon e Pemon em torno do Monte Roraima na tríplice fronteira. Por isso, “o modelo etnográfico praticado por Koch-Grünberg parecia anacrônico e ‘fora de moda’. Talvez disso tenha resultado uma apresentação discreta do herói dos povos indígenas da região Circun-Roraima no solo da cultura germânica” (Carvalho, 2009: 19).

Enfim, a situação contemporânea reconhece que vivemos num mundo com muita diversidade cultural, saberes e vozes – polifônica –, e tal facto possibilita à ciência alterar seus cânones numa nova dinâmica em prol da teoria do conhecimento, e, conseqüentemente, da educação formal, e até a reconhecer a [...] “ontologia Pemón é a base de sua epistemologia, mostrando as complexidades do sentido de alteridade nesta sociedade” (Lewy,⁵² 2017: 260), situação similar entre os saberes tradicionais Kapon. Portanto, essa mudança paradigmática possibilitaria avanço ao bem-estar da humanidade e preservação ambiental do planeta, ou o inverso, que acarretaria atrofia com intuito dar sustentação à *história única*, conforme expresso por Adichie⁵³ (2009), mas só que os aproveitamentos desses conhecimentos tradicionais no processo educativos envolvem aspectos mágico-religiosos (Lewy, 2017: 260).

Por isso, os saberes consuetudinários podem mudar essa concepção nesses estabelecimentos escolares interculturais ao se repensar a unicidade da ciência, e averiguar

⁵¹ Independentemente, as análises de Strauss possibilitarem a compreensão da diversidade étnica e propiciarem essa inovação científica sobre o *perspetivismo* ameríndio de Viveiro de Castro.

⁵² Lewy, UnB.

⁵³ Feminista e escritora nigeriana.

como, o que e por que isso ocorreu de forma universal, quando a relação entre docentes e comunidade escolar almejam transcrever esse conhecimento tradicional mesmo com intuito de compará-lo ao modelo dominante. Todavia, há facto relevante entre os Kapon e Pemon sobre o domínio de alguns tipos de saberes, por exemplo, os que provêm do poder mágico-religioso. Isso “[...] significa que, ‘aquele que sabe’, faz parte de uma das três categorias: piasan, ipukenak e/ou kanaima. E essa última categoria é muito perigosa. Ninguém quer ser associada à ela” (Lewy, 2017: 260); logo, tal posição implica uma condição necessária ao(à) educador(a) a entender a alteridade legada pela socialização indígena.

Santos e outros estudiosos (2004) explicam que: “esta forma de conceber o saber é fruto do modelo Cartesiano que divide o mundo entre sujeito que sabe e o objecto que vai ser estudado” (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 14). Nisso foi menosprezada e negligenciada a diversidade epistemológica da construção dos saberes, e renegada a riqueza dos sujeitos donos de sua história, de seu conhecimento, tão importantes à ciência quanto ao paradigma Cartesiano, e, conseqüentemente, a valorização da educação “bancária” para reproduzir somente fenómeno com base científica. Assim, a educação indígena pode renegar o vasto conhecimento tradicional, caso não considere o *perspetivismo* ameríndio vivenciado na experiência etnográfica semelhante à de Descola, que deixa implícita essa questão ao observar “[...] um mundo em que, muito além das relações entre humanos, a relação com os seres da natureza desempenhava um papel central” (Campos & Daher, 2013: 3).

Sob tais circunstâncias, investigou as características educacionais implícitas nessa condição (“bancária” ou “transformadora”) na *práxis* promovida por essas medidas educacionais na formação de docentes pertinente aos resultados esperados à escolarização indígena, visto que ainda há carência por uma educação emancipadora perante a importância do papel dessa acção, conforme enumeram Moreira e Cardoso⁵⁴ (2017):

A educação que temos como intenção é aquela que parte do princípio que a natureza humana não é determinada por estruturas ou princípios inatos. Interessa-nos conhecer as pessoas e os contextos sociais e culturais onde se encontram para melhor atuar na emancipação sociocultural e pela ação.
(Moreira & Cardoso, 2017: 103)

Essa emancipação cultural no circum-Roraima exigiria, na escolarização, inovação em relação aos conceitos do domínio ambiental inversa à imposta pelos dogmas científicos, visto que “[...] a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma

⁵⁴ Cardoso, UAB-PT.

diversidade dos corpos. A cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a natureza ou o objeto a forma do particular” (Viveiros de Castro, 2004: 226).

1.1.O Olhar antropológico sob o prisma educacional

A perspectiva antropológica conduz a vários caminhos, entre eles a “intenção” proposta por Moreira e Cardoso (2017) no artigo *Da Educação à Intervenção Social: a construção do conhecimento na transformação da realidade*, que conduz aos estudos desenvolvidos por Libâneo (1994).⁵⁵ Este último, no livro *Didática*, faz distinção entre os conceitos de “educação”, “instrução” e “ensino”. Essa diferenciação proporciona avaliar o processo educativo dessas qualificações em sentido amplo, no que tange, inclusive, às proporções psicossociais. Ainda, esses termos favorecem averiguar, no ambiente do sistema tripartite educacional, o papel da formação educativa do(a) educador(a) sob o viés do aprendizado adquirido tanto no *Tempo-Escola* quanto no *Tempo-Comunidade*,⁵⁶ engendrada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) a conciliar o estudo e o trabalho docente, nos quais fazem parte do mesmo contexto pedagógico a propiciar os conteúdos disciplinares.

Apesar do raciocínio com base no argumento aristotélico sistematizado numa linha de pensar, abre-se espaço para tratar dos múltiplos saberes quando Libâneo (1994) arquiteta o conceito de “educação” e, talvez, possa seguir o prognóstico de Santos sobre uma nova epistemologia numa nova *Era Pós-colonial* sem amarra eurocêntrica. Entre esses termos, o mais amplo é a educação ao tratar como:

[...] processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (Libâneo, 1994: 22).

⁵⁵ Também professor/pesquisador, teórico de *cinho progressista* classificado, especificamente, como *Crítico-Social dos Conteúdos*.

⁵⁶ Segundo Rosso (2009) – educadora e consultora da Unesco no MEC –, ao analisar os PPP das primeiras quatro universidades que implantaram a licenciatura em Educação do Campo (UFBA, UFMG, UFS e UnB), base para outras instituições, explica que:

O Tempo Escola – é o tempo de formação na academia – será desenvolvido na Faculdade [...]. O Tempo Comunidade – compreendido como o tempo do exercício da prática pedagógica, será desenvolvido nos locais de moradia/trabalho dos Educandos. Este espaço se organiza com estudos dirigidos, práticas docentes, oficinas, pesquisas estágios curriculares, devidamente acompanhados por professores orientadores das diferentes áreas do conhecimento, que se realiza por meio de ações planejadas nos espaços do próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes. Estes espaços de funcionamento se constituirão com tempos de estudos teóricos e práticos.

(Rosso, 2009: 18)

Esse conceito abre espaço ao conhecimento numa visão holística do ser, da cultura, da natureza ao compartilhamento de ideias proveniente do respeito ao outrem, ao diferente, continuamente em busca, ainda utópica, da completude do conhecimento científico sobre múltiplas bases epistemológicas (Paredes, 2015: 50-52). Por isso, essa definição permite investigar o desempenho dessas medidas numa comunidade indígena, ao perpassar por várias instâncias da administração pública até chegar ao âmbito federal. E, paralelamente, reconhece o contexto das relações interculturais numa escola indígena, desde a alfabetização, mesmo que ocorra em português, até a conclusão da formação que decorre de noções básicas da ontologia nativa, consequentemente necessita conhecer “[...] o principal axioma quando se trabalha com ontologias indígenas na Amazônia é a inclusão de várias entidades, gerando um coletivo de seres, que interagem uns com os outros” (Lewy, 2017: 278).

Tanto Freire (1987, 2000) quanto Libâneo (1994) e Moreira (2009) analisam a educação como processo interno à conjuntura sociopolítica, que permitiu examinar essas formações numa dinâmica afora aspeto socioeconómico mediante enfoques interculturais e fundamentada ao *multinaturalismo*. Este último aspeto poderia redimensioná-lo numa *releitura* desses pensadores, caso os considerassem sob outro ângulo baseado num paralelo aos estudos de Viveiros de Castro (1996), já exposto resumidamente e, agora, sistematizado em princípios essenciais do *multinaturalismo* perante o *perspetivismo* ameríndio:

Esse reembaralhamento etnograficamente motivado das cartas conceituais leva-me a sugerir a expressão ‘multinaturalismo’ para designar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias “multiculturalistas” modernas: enquanto estas se apóiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas — a primeira **garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância**, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e dos significados —, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, **uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos**. A **“cultura” ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a “natureza” ou o objeto a forma do particular** (grifo nosso).

(Viveiros de Castro, 1996: 116)

Por esse novo ângulo, poder-se-ia reler Libâneo (1994) quando caracteriza esse *processo* em duas dimensões: “[...] por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no desenvolvimento da personalidade” (Libâneo, 1994: 23). E comunga com as ideias de Moreira e Cardoso (2017), que tratam da intervenção social num processo educativo, quando há

[...] necessidade de responder aos problemas dos indivíduos, promovendo, através de ações, o seu bem-estar, e na necessidade, com esta atitude, de promover o conhecimento da ação por si, num processo que investiga enquanto age e que aceita o ator social como preponderante no processo.

(Moreira & Cardoso, 2017: 104).

Há nessa direção tópicos intrínsecos à psicologia educacional, quando se analisou esse processo nos seus aspetos cognitivos e outras questões individuais, os quais ultrapassam as

influências psicossociais, mas que poderiam ser correlacionadas num ambiente pluriétnico às circunstâncias do *multinaturalismo* dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, fruto da sociedade onde nasceram e foram socializados.

Libâneo (1994), ainda, estrutura a educação como uma *instituição social*, quando “[...] se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico” (Libâneo, 1994: 23), o que permitiu averiguar essas qualificações nas esferas governamentais (município, estado e Federação) correlacionadas as entidades acadêmicas e o microambiente da escola promovida pelo *sistema escolar indígena*. Não obstante a esse aparato administrativo, como *instituição social* a escola atinge direta e indiretamente a estrutura social indígena, provoca mudanças culturais, independentemente de atuar por uma educação “bancária”, ou “emancipadora”. Nessa condição, Moreira e Cardoso (2017: 102) salientam a importância da educação como veículo de mudança como meio de mitigar as desigualdades e promover a inserção das pessoas no meio social:

A potencialidade que as ações educativas, enformadas em projetos de intervenção social devidamente construídos e desenhados podem ter para a transformação da realidade [...] salientando o papel da educação e da intervenção social no contínuo melhoramento das ações que promovem a resolução de problemas e a inclusão da diferença.

(Moreira & Cardoso, 2017: 102)

Como se deu essa intervenção social no meio educacional ao preservar o *perspetivismo* Kapon e Pemon revelado na organização interna à continuidade de diversas identidades étnicas, que possuem unidade mítica comum na socialização da jovem geração. E as condições quando correlaciona a escolarização à enculturação, a qual perpassa do mito ao contraste da vida mundana, expressa nos afazeres cotidianos na dialética defronte da

[...] existência enquanto povo impõe a necessidade de viver em íntima relação com todos os seres degradados depois do estado inicial de bem-estar comunitário e de ter de conviver com o enfrentamento, a oposição e a discórdia constantes entre os seres do mundo presente.

(Carvalho, 2009: 3)

Nesse enfoque, Libâneo (1994) examina a educação como um *produto*, expresso nos “[...] resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos” (Libâneo, 1994: 23). Só que dentro dos pressupostos da educação indígena, que apesar do formalismo exigido na escolarização precisa adequar-se ao *perspetivismo* ameríndio, numa dinâmica mais abrangente do que relações interpessoais, mas num campo não humano, conforme enumerado por Descola ao explicar que:

[...] interação pessoal entre os humanos e os não humanos através de todo tipo de dispositivos (como os encantamentos, ou seja, o discurso da alma que os humanos dirigem às almas das plantas e dos animais; ou os sonhos que mostravam como os não humanos, numa forma humana, vinham se dirigir aos humanos para lhes comunicar mensagens).

(Campos & Daher, 2013: 3).

Nessa interatividade de visões educativas e enfoque *multinaturalismo*, analisou-se o ensino modular dessas qualificações nos efeitos internos e externos à escola por meio das atividades práticas apreendidas no conteúdo programático específico e na fusão de várias metodologias pedagógicas. Assim, pode-se diagnosticar essa organização de ensino modular, como indica Moreira e Fantinato (2016), ao tratar a formação de professores em prol de

[...] novas posturas identitárias desses profissionais, relacionadas com a procura de novas metodologias de ensino e de validação de aprendizagens, alargando anteriores perspectivas e desenvolvendo a compreensão do significado de ser professor/formador de uma forma mais holística.

(Moreira & Fantinato, 2016: 80)

Pode, então, apurar o conteúdo dessas qualificações segundo Libâneo (1994), ao definir a “instrução”, que “[...] se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados” (Libâneo, 1994: 23) que, nesse caso específico, implica em noções do *multinaturalismo*. E, indicam-se, subsequentemente, ao longo desta investigação, as mudanças da atuação profissional de educadores(as) e getores(as) após a qualificação para alterar a vulnerabilidade da população escolar, incluindo-se até eles mesmos – docentes e diretores(as), que vivem junto a esse público-alvo. Nessa expectativa, Moreira e Cardoso (2017) destacam o papel da “[...] educação como fator decisivo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de promover uma sustentabilidade económica e, acima de tudo, promotora do bem-estar social global” (Moreira & Cardoso, 2017: 102), e consequentemente, a preservação cultural diversa do modelo hegemónico.

Libâneo (1994), por sua vez, caracteriza o “ensino” aquilo que “[...] corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução” (Libâneo, 1994: 23). Isso equivale ao módulo de qualificação do PEA, e a composição dos seis módulos com carga horária de 240 horas (MEC, 2010a: 39) exprimia um modelo de ensino. Posteriormente, a acção da *Escola da Terra* caracterizou esse tipo de formação, também modular, como “*curso de aperfeiçoamento*” de acordo com as regras vigentes da modalidade ensino de habilidade específica brasileira. Ambas as qualificações realizadas durante os intervalos do ano letivo, com conteúdo programático específico, na fusão de várias metodologias pedagógicas propiciadas pelas entidades académicas, financiadas por recursos públicos destinados à educação rural.

1.1.1. Epistemologia e interculturalidade

Encontraram, debaixo da árvore Wayaka, grande quantidade de frutos caídos. Comeram o que havia caído no chão e decidiram: “Vamos derrubar o pé de Wayaka!”. Siikë disse a Makunaimë: “Derrube-a, irmão! Derrube-a!”. E com um machado de pedra, Makunaimë tentou derrubá-la. Mas ela era muito grande. Seu tronco, duro. E o machado entortou. “Derrube-a, você!” – disse Makunaimë ao irmão mais novo. E Siikë começou a golpeá-la com o machado: “Sakao! Sakao! Sakao! Sakao! O tronco está mole. Parece o de uma bananeira!” E continuou com as machadadas: “Sakao! Sakao!”. Até que derrubou a árvore enorme. “Tuuururuuuu heiiin! Tuuururruu!” (barulho dela caindo). Durante a queda, o povo da Guiana gritou: “Aaaahhh!”. O povo de Aruimî. O povo da Venezuela também gritou. Já nós, do Brasil, não escutamos sua queda. Estamos longe, atrás do Roraima, escondidos nas serras. Por isso somos pobres. Se tivéssemos escutado o barulho de Wayaka teríamos bananal, canavial, mamoeiros, o que fosse. (João Sales – Ingarikó da aldeia Manalai, traduzida pelo professor Samuel Camilo Williams – ISA, 2019)

Tratar de qualquer política voltada às populações indígenas, ou de qualquer outro segmento diverso do poder hegemônico, requer compreender o campo da epistemologia e interculturalidade, insere-se nesse contexto a questão educativa impregnada pelo monopólio do conhecimento ocidental, que, como já mencionado, reproduz-se ao impor a monocultura do saber (Santos, Meneses, Nunes, 2004:13). Ao averiguar esse alinhamento na construção de diferenças e desigualdades dos múltiplos saberes inseridas nessas qualificações, analisou-se o facto apontado por Moreira e Cardoso (2017), que realizam o seguinte diagnóstico:

Estamos a viver uma época impregnada de novos acontecimentos políticos, económicos e sociais. A globalização e urbanização crescentes têm vindo a fragilizar as estruturas comunitárias tradicionais, promovendo novas formas de organização da vida dos indivíduos com todos os benefícios e aspetos negativos que isto pode acarretar.

(Cardoso & Moreira 2017: 102)

Entender esse processo de domínio do conhecimento no ambiente profissional exige depreender do modo legado pela educação advinda do método Cartesiano e averiguar a essência da cultura, que categoriza (classifica/qualifica) o mundo, tão universal quanto seu domínio espacial, que abarca aspetos materiais, ou não.

Tylor⁵⁷ (1871/2005), por exemplo, quem primeiro cunhou o conceito de cultura (apesar do evolucionismo vigente à época), possibilita caracterizá-la e, implícitamente, indica sua importância em categorizá-la quando menciona esse complexo etnográfico. Define-a como

⁵⁷ Tylor define que: [...] “tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (Tylor, 1871/2005: 31).

composta pelo *conhecimento*, que simboliza a forma de representação do saber, da ciência e do filosofar, manifesta: na *crença*, fenômeno que domina o mundo material e metafísico, postulado classificador entre as coisas materiais e imateriais ou o mundo cosmológico; na *arte*, ao retratar várias formas de expressões, tanto o modelo visual concreto quanto o abstrato; na *moral*, ao impor a maneira da conduta, do agir em categorias ou alegorias; na *lei*, ao impor direitos e deveres aos membros da sociedade; e, no *costume*, ao ordenar a conduta, os hábitos etc.

Nesse panorama, a ciência é um dos tipos de conhecimento a representar noções, informações ou explicações à classificação de elementos, substâncias ou fenômenos, similar ou equivalente a qualquer cultura mediante suas instituições – ou seus saberes tradicionais, quando ordena e categoriza o seu *habitat*. Há conhecimentos que possuem outra lógica em relação ao planeta, diversa da nossa racionalidade de controlar o espaço geográfico entre o domínio das águas, da terra, do ar e do fogo, análogo ao analisar a cultura Pemon defronte do *multinaturalismo*. Foucault⁵⁸ (2000: 10), por exemplo, já esboça em parte essa perspectiva conforme interpretação de Borges sobre a enciclopédia chinesa:

a taxinomia que ela propõe conduzem a um pensamento sem espaço, a palavras e categorias sem tempo nem lugar mas que, em essência, repousam sobre um espaço solene, todo sobrecarregado de figuras complexas, de caminhos emaranhados, de locais estranhos, de secretas passagens e imprevisas comunicações; haveria assim, na outra extremidade da terra que habitamos, uma cultura votada inteiramente à ordenação da extensão, mas que não distribuiria a proliferação dos seres em nenhum dos espaços onde nos é possível nomear, falar, pensar.

(Foucault, 2000: XIII).

Há, portanto, inúmeras visões de categorização. Como compreendê-las se torna o cerne da Antropologia, e para analisar, interpretar algo diverso do nosso universo cotidiano, pode-se recorrer ao novo recorte dado por Descola (2013) e Viveiros de Castro (2004) quando pesquisaram sociedades indígenas. O primeiro declara que, por exemplo, entre os Achuar: “[...] não era a utilização de categorias naturais para conceituar as categorias sociais, mas, sim, o inverso: ‘a utilização de categorias oriundas da prática social para pensar a relação com os objetos naturais’”. (Campos & Daher, 2013: 4).

Na presença desse dilema, espelha-se, por conseguinte, no conceito de cultura engendrado por Geertz⁵⁹ (2008), que facilitou o exame de aspectos socioculturais do circum-

⁵⁸ Filósofo e professor do Collège de France.

⁵⁹ Geertz define esse conceito como:

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma

Roraima, independentemente da visão interpretativa weberiana imersa nos parâmetros do método Cartesiano por ele edificada, também baseada em Propp.⁶⁰ *Tecer a teia*, com base em Geertz, não é fácil a manter a coerência e o equilíbrio a decifrar os conhecimentos tradicionais de Kapon e Pemon perante o meio escolar, especificamente quando examinaram-se as transformações advindas após o aprimoramento profissional de docentes realizado pela UFRR. Tal condição implicou aprofundamento diverso dos parâmetros do método Cartesiano. Para tanto, recorreu-se ainda ao suporte de Descola (2013) ao observar *perspetivismo* ameríndio – conforme cunhado por Viveiros de Castro (2004), ao especificar que:

[...] um sistema de relações não pode ser interpretado independentemente dos elementos que conecta, uma vez que estes elementos são entendidos não como indivíduos intercambiáveis ou unidades sociais já institucionalizadas, mas como entidades já dotadas, *ab initio*, de propriedades específicas que as tornem aptas ou não ao estabelecimento de determinadas conexões entre elas.

(Descola, 2015: 10)

Evitar-se-ia, com base nas análises do *perspetivismo* ameríndio, também, a unicidade de pensar a ciência, e propiciar-se-ia a diversidade epistemológica à construção dos saberes nas escolas, que engendra a riqueza de múltiplos sujeitos – donos de sua história, de seus conhecimentos, tão importantes para a ciência quanto o modelo Cartesiano. Essa sobrevivência da diversidade cultural no mundo pós-moderno enfrenta barreira disseminada nos meios de comunicação em massa, intensificada pela difusão da internet, entre eles, o telemóvel, nas comunidades indígenas. Para evitar tal situação, o apoio escolar é necessário desde a infância, análogo ao cenário descrito por Moreira e Cardoso (2017) sobre educação:

[...] que compete trabalhar pela realização da dimensão que assume a concepção do ser humano como ser livre, não formatado, independente, cooperante, sendo responsável pelo seu futuro, enquanto membro de um grupo e de uma comunidade. É, portanto, através da Educação que se pode libertar o homem de determinismos e da pressão a que é sujeito.

(Moreira & Cardoso, 2017: 103)

Nesse contexto, examinou-se a educação formal moldada pela ciência paradigmática nessa qualificação do PEA, que seguia seus pressupostos sem questionamento e sem averiguar o *perspetivismo* Kapon e Pemon. As mudanças educativas desse aprimoramento ocorreram dentro do meio científico com algumas inovações referentes aos saberes tradicionais, viabilizadas após discussões acaloradas promovidas pela academia com apoio dos movimentos sociais rurais, porque “o novo” ainda é incerto e carece de comprovação dentro de cânones disciplinados pela ciência. Somente depois de reconhecida a veracidade em argumentos *sólidos*

explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação.

(Geertz, 2008: 4)

⁶⁰ Ver https://pt.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Propp.

de acordo com a teoria científica, isso perpassava vários campos do conhecimento, principalmente o campo pedagógico. Independentemente de esse conhecimento científico suceder em múltiplos episódios não lineares ao longo da história, entre os quais se destacam as relações com os povos e as culturas diversas da matriz europeia, como os indígenas, que articulam a visão da natureza proativa, e, para compreender esse processo, advoga uma conceituação mais ampla no campo que considera como uma *mitologia implícita*, em vez do estudo do *mito* pelo *mito* nos seus aspetos estruturais, mas numa correlação com rito, sua práxis na vida social (Viveiro de Castro, 2004: 229-230).

Houve nessas qualificações assuntos temáticos relativos aos preceitos da *modernidade líquida*, numa abrangência maior do que o relacionamento afetivo inerente à pós-modernidade, englobando fenómenos relacionados à aprendizagem psicopedagógica, conforme os parâmetros observados por Bauman (2013).⁶¹ A referência quanto à fluidez momentânea dos conceitos tanto em relação à ciência quanto aos conhecimentos tradicionais em via de influências externas, mas a compreensão dessa dinâmica exige avocar aspetos atinentes ao multiculturalismo versus *multinaturalismo* e interculturalidade, ao reconhecer que vivemos num mundo com muitos saberes e vozes. Tal facto propiciaria até a ciência, e, conseqüentemente, o sistema educacional, rever seus paradigmas numa nova dinâmica em prol do conhecimento perante o avanço das pesquisas antropológicas, apesar das adversidades nesse sentido.

Esses cânones, quase imutáveis, engessaram a ciência e, por conseguinte, a educação presa ao modelo acadêmico, porque “[...] a ciência moderna conquistou o privilégio de definir, não só o que é ciência, mas, muito do que isso, o que é conhecimento válido” (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 1). Logo, havia necessidade de repensar a maneira eurocêntrica de conceber/elaborar/ engendrar a ciência (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 17), e, em regra, as perspectivas dessas qualificações fruto da academia aos(às) docentes, que, por sua vez, eram orientados(as) ao magistério na educação pública planeada às escolas do circun-Roraima. Nesse ambiente educacional pluriétnico, houve oportunidade de tratar dessa tensão acadêmica enumerada por Santos, Meneses, Nunes (2004), quando discorrem que “essa crise não reside apenas no inescapável reconhecimento de que há conhecimento para além do conhecimento científico” (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 13), mas também no *perspetivismo*

⁶¹ Filósofo e sociólogo.

ameríndio, uma alternativa de averiguar o aproveitamento dos saberes tradicionais nos módulos de formação e, subsequentemente, no conteúdo escolar.

Tal expertise decorre ainda do modelo Cartesiano, aliada à vontade da área científica municida pelo poder político à mudança, ao admitir que além de suas fronteiras acadêmicas há conhecimentos baseados nos saberes tradicionais, quando possuem outras conceituações, como *não humana* carentes de maior adequação segundo Descola (2013: 11), por abarcar categorias amplas, além da fauna, flora, animais, minerais, espíritos, artefactos, mas noções abstratas no campo filosófico, dos argumentos lógicos ainda intangíveis pela lógica do pensamento acadêmico. Seria uma categorização válida diante dos estudos existente na contemporaneidade, que abrem lacunas para averiguar uma epistemologia diversa do ordenamento científico e apresentam informações relevantes para arquitetar uma nova conceção em relação ao pensamento indígena.

1.1.1.1. A diversidade epistemológica da construção dos saberes

Assim que derrubaram Wayaka, o mundo escureceu. Dentro de seu tronco, havia um buraco com água e traíras. Decidiram cobri-lo com um cesto e avisaram: “Não mexam no buraco das traíras! Dele pode vir o dilúvio!”. Mas o macaco-aranha destampou o buraco. A água saiu do tronco e o mundo escureceu. Os irmãos dormiam. Siikë disse a Makunaimë: “Chegou o momento de amanhecer. Vou imitar o uru-corcovado: Tore! Tore! Tore!”. E Makunaimë viu que começou a amanhecer: “Já está amanhecendo! Já está amanhecendo!”. Então Siikë disse: “Vou cantar como o aracuã-pequeno quando estiver claro”. E cantou: “kakuwa, kakuwa, kakuwa, kakuwa”. E Makunaimë viu que estava claro.

(João Sales – Ingarikó da *Maloca* Manalai, traduzida pelo professor Samuel Camilo Williams – ISA, 2019)

A escolarização pode levar à preservação cultural ou ao epistemicídio (Santos, 1985/1986: 4). Em busca do primeiro pressuposto, de acordo com o *perspetivismo* ameríndio, faz-se necessário observar o espaço e o tempo cultural, conforme descrito por Pacheco⁶² (2013) ao apresentar o ensaio visual sobre o “Tiempo Pemón”, ao examinar que:

Tiempo Pemón significa para este pueblo que cada cosa tiene su tiempo: tiempo para comer, tiempo para reír, tiempo para amar, tiempo para pensar, para relacionarse entre ellos, tiempo para cocinar. El tiempo para este pueblo transcurre “despacio” donde la prioridad y la preocupación son diferentes al tiempo moderno y occidental; la preocupación para este pueblo es tener un tiempo para sembrar, para cuidar el cultivo, para preparar el alimento, para relacionarse entre ellos, en la preparación de su alimento.

⁶² Engenheiro agrônomo e mestre em fotografia. Esse artigo foi escrito quando realizou a investigação de mestrado sobre as “famílias indígenas Arekunas, Kumarakotos y Taurepanes ubicado al sur de Venezuela en el Estado Bolívar, municipio Gran Sabana”.

(Pacheco, 2013: 2)

Nessa perspectiva, a educação indígena deve observar a dinâmica sociocultural no circun-Roraima em relação ao tempo escolar e à cronologia de eventos comunitários (época do plantio, colheita e festividade tradicional).

Essa dinâmica do Pemon, igualmente a Kapon, revela “[...] un proceso en resistencia porque en cada paso se observa ritualidad, sacralidad, la importancia de lo lento, de lo simple, de lo artístico, de lo metódico” (Pacheco, 2013: 2) diversa do poder hegemônico predominante em volta do *Parque Nacional Canaima* na Venezuela, ou *Parque Nacional Kaieteur* na Guiana, ou terras indígenas no Brasil parte ecossistema do circun-Roraima. Assim, a escolarização pode indicar o novo caminho quando valoriza os saberes locais ao redimensioná-los nos seus aspectos transversais e interculturais até arquitetar novo tempo para a ciência, o que indica campos opostos em disputa desde o tempo colonial:

O argumento em favor do privilegiar de uma forma de conhecimento que se traduzia facilmente em desenvolvimento tecnológico teve de confortar-se com outros argumentos em favor da forma de conhecimento que privilegiavam a busca do bem e da felicidade ou a continuidade entre sujeito e objecto, entre natureza e cultura, entre homens e mulheres e entre os seres humanos e todas as outras culturas.

(Santos, Meneses, Nunes, 2004: 1)

Já a segunda presunção está mais presente no cotidiano escolar, onde vigora o modelo Cartesiano, que induz a perda de saberes tradicionais ao longo do tempo de escolarização, realizados pelos herdeiros coloniais que almejam se tornar emergentes, desenvolvidos. A questão na educação ultrapassa as diferenças em virtude das desigualdades impostas pelo domínio hegemônico pela acção retrógrada da monocultura do saber (Santos et al, 2004: 13). Essas disparidades expressam na história de quem fez a resistência: “A descoberta do Outro no contexto colonial envolveu sempre a produção ou reconfiguração de relações de subalternidades. Três delas revelaram-se particularmente resistentes: a mulher, o selvagem e a natureza” (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 8). Os primeiros serão a fonte de mobilização, e a natureza rebelde em seus cataclismos para lembrar à humanidade que pertence a este mundo, ao planeta. Há espaço ao respeito às diferenças e às desigualdades, pelo menos por parte da ciência, quando busca no processo educativo à preservação desses saberes tradicionais:

Os termos 'conhecimento local', 'conhecimento indígena', 'conhecimento tradicional' ou mesmo 'etnociência' têm surgido com frequência na última década como o objectivo de chamar a atenção para a pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo e para sua importância nos processos de desenvolvimento.

(Santos, Meneses, Nunes, 2004: 13)

Portanto, a despeito do panorama legado pelo colonialismo, existem outras perspectivas, inclusive Moreira (2004) possibilitou recursos a diagnosticar o processo de escolarização indígena por outras vias na experiência no ensino da Etnomatemática, numa alternativa em busca dos saberes tradicionais. Essa pesquisadora ainda explica a historicidade do termo “etno” que referencia a colocação de Santos, Meneses, Nunes, quando se trata de temáticas acadêmicas: “[...] O campo de estudos denominado Etnomatemática surgiu na década de 70 do século passado, sendo também desta época a Etnobotânica, a Etnoastronomia e, de um modo geral, a denominada Etnociência” (Moreira, 2004: 27). Nessa circunstância, ampliaram-se os conhecimentos científicos com base nos saberes tradicionais, aliás importante ao desenvolvimento da educação de grupos diversos do poder hegemônico, facto de extrema importância ao se rever os parâmetros até então vigentes. Moreira (2004), por possuir maior expertise nessa área disciplinar, especificamente ao tratar da formação docente à cultura diversa do padrão majoritário, por sua vez, salienta que foram “[...] a matemática Marcia Ascher e o antropólogo Robert Ascher conceptualizam a Etnomatemática como sendo ‘o estudo das ideias matemáticas dos povos sem escrita’” (Moreira, 2004: 27).

Tal conceituação permitiu averiguar outra possibilidade de ensino nessa área disciplinar, visto que uma das maiores dificuldades de sociedades ágrafas é o ensino da matemática diante do confronto da percepção nativa ao modelo imposto pela educação formal. Esse facto é usual entre os Kapon e Pemon, que possuem um sistema de contagem e de análise aritmética e geométrica – este último baseado na cosmovisão do universo –, diverso da escolarização nos estabelecimentos de ensino. Moreira, por sua vez, analisa essa questão com exatidão ao discorrer que:

[...] a uma concepção deste campo de investigação onde é fundamental o estudo da relação das práticas matemáticas com o sistema de conhecimento de determinada cultura, e de como essas práticas são integradas nos seus processos educativos e de transmissão de conhecimentos. Isto é, já não se trata apenas de descrever práticas culturais com os seus aspectos matemáticos específicos, mas também de analisar como estes se articulam no sistema de conhecimentos locais e, ainda, de pensar no seu enquadramento educativo e pedagógico.

(Moreira, 2004: 28)

Perante esse quadro e antecipadamente à verificação *in loco*, considerou-se que houve abertura e engajamento aos estudos relativos à temática etnodisciplinar, tanto na qualificação quanto no *aperfeiçoamento*, realizados em todo país, inclua-se a UFRR. Essa conclusão *a priori* se prende à análise de *Projeto Político Pedagógico* (PPP) de *Cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo* demonstrada por parte da academia, aquela responsável por institutos e universidades públicas à formação continuada tanto do PEA quanto da acção da

Escola da Terra, os quais evidenciaram conteúdos temáticos referentes à questão. Todavia, as dificuldades em inseri-los no currículo escolar se revelava em virtude da inoperância da mudança paradigmática no campo científico correlacionada à quantidade e à qualidade até de material didático, textos ou conteúdos etnodisciplinares relativos a esses saberes voltados ao ensino, facto presente até os dias atuais.

A educação deve cuidar das diferenças e desigualdades apresentadas em vários campos de acção adjunta aos conteúdos etnodisciplinares, tais como: cor da pele, sexo, opção sexual, idade, juventude, entre outros (Amâncio⁶³, 2003). Ademais, os esforços e as mudanças de cunho pedagógicos, a maior parte das atividades escolares, não apenas no meio rural, seguem o padrão habitual, no qual “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987: 37). Apesar de, nas últimas décadas, haver maior aproveitamento dos saberes tradicionais a facilitar o bem-estar dessas comunidades indígenas, e da preservação ambiental das terras tradicionais – facto temporariamente interrompido em terras indígenas brasileira, novamente, de 2018 a 2022, mas virão novos tempos.

Aprioristicamente, houve a humanização em conformidade com a *metodologia freireana* após a qualificação da UFRR. Também considera-se tal facto fundamentado no exame do “Projeto de Constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para professores da Educação Básica de Roraima” (UFRR, 2009a) e pelas atividades desenvolvidas pelo “Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena” dessa Instituição Pública de Ensino Superior nas Licenciaturas Interculturais – “[...] Áreas de habilitação: Comunicação e Artes; Ciências da Natureza e Ciências Sociais” (Freitas, 2017: 254), instituído em 2001, o Bacharelado em Gestão Territorial Indígena, em 2009, e o Curso Gestão em Saúde Coletiva Indígena, criado em 2012. Tais análises indicam a vontade político-pedagógica em conduzir o(a) docente indígena, ou de outro contingente rural, à seguinte conduta:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

(Freire, 1987: 40)

O inverso dessa argumentação sustentaria a *história única* (Adichie, 2009) e a da monocultura do saber (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 13), e induziria a renegar o

⁶³ Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

conhecimento tradicional do circum-Roraima. A alternativa a desviar desse caminho numa acção educativa, ou qualquer outra forma atuação, seria

[...] a necessidade de repensarmos seriamente o mundo atual, remete-nos para uma discussão sobre a importância de humanizarmos o mundo, através da forma como educamos e praticamos a educação, sobre de que forma abordamos as relações humanas no dia-a-dia.

(Moreira & Cardoso, 2017: 103).

Essa desatenção relativa à diversidade cultural e epistemológica foi sucumbida, principalmente, nos materiais didáticos, que retratam séculos em prol da ciência edificada sob o modelo Cartesiano. Essa divindade pedagógica deu sustentabilidade e justificativa à expansão territorial diante do colonialismo também no espaço geográfico do circum-Roraima. No entanto, houve algumas tentativas apesar dos esforços universitários a essa formação educativa “[...] como um dos principais ‘motores’ que favorecem o desenvolvimento humano, cultural e socioeconómico de um país. Possui um papel decisivo no desenvolvimento da sociedade e, em geral, através dela, se conquista a participação de todos os seus indivíduos” (Moreira & Cardoso, 2017: 102). Tal mudança paradigmática, também, induz a avanços muito além do bem-estar social e à preservação ambiental que mantém viva uma cultura, ou representa o inverso, quando há o declínio do conhecimento para dar sustentabilidade à *história única*, tão bem caracterizado por Adichie (2009), o qual é legado pela visão hegemónica.

Tal condição deu possibilidade de entender o *perspetivismo ameríndio* das etnias habitantes do circum-Roraima, com a finalidade de examinar a formação de professores(as) para que pudessem, nas atividades do magistério, atuar nas comunidades com o propósito de contruir no ambiente escolar meios a aproveitar os saberes tradicionais em prol de uma nova epistemologia edificada sobre o conhecimento indígena sem o dogmatismo ocidental, apesar da exigência imposta pelo sistema educacional. E, quais os mecanismos necessários a correlacionar os conceitos educativos à conceção do universo, em planos subpostos e relativo a um passado longínquo – *Piatai Datai* – que viviam os “[...] habitantes da região Circun-Roraima, o estado inicial da natureza do mundo era marcado pelo perfeito carácter comunitário da vida, bem como pela solidariedade e pelo pleno bem-estar dos seres humanos” (Carvalho, 2009: 3).

A análise do *programa* exigiu um recorte desse processo educativo, que representava um exame de aspetos pontuais, abrangia um facto selecionado a compreendê-lo dentro de um dado contexto social. Este estudo se limitou à formação sociocultural e académica da observadora, que selecionou *o que* examinar e definiu a linha de estudo. Portanto, o modelo de análise expressou duas circunstâncias: revelou, implicitamente, a estrutura teórica da

investigação sustentáculo aos fundamentos da proposição; e deu suporte ao aproveitamento dos trabalhos de terreno realizados antes a esta investigação. Diante dessas condições, identificou as “pistas” para “[...] a construção do modelo de análise” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 4), que se refere à “Etapa 4” na estruturação da investigação social. Perante essa declaração, faz-se necessário apresentar os arranjos do esquema conceitual, numa correlação entre a teoria e o desenvolvimento dos trabalhos de campo já realizados anteriormente.

Capítulo III - A Pesquisa de terreno

A pesquisa de campo é fundamental à elaboração da tese ao esboçar os meios à investigação *in situ* em conformidade aos pressupostos enumerados no enquadramento teórico a entender a dinâmica da vida social e o suporte essencial aos trabalhos de terreno edificados em atividades laborais. Então, a desenvolver essas ações, necessitou-se, preliminarmente, criar ou manter vínculos de cordialidade com os sujeitos intencional da pesquisa desde o primeiro contato, representava uma travessia dependente, às vezes, de intérprete a dialogar com a fonte de informação, sendo que a ponte pode ser segura, abrir caminho ao desconhecido; ou, o inverso, transfigurar numa metáfora ou encobrir dados ou noções diversas (Geertz, 2008).

Também, esse caminho é percorrido no trabalho de campo pelo antropólogo(a), muitas vezes pendente de interlocutor entre dois mundos, principalmente no início das atividades *in situ* e, *sem* cuidados devidos, pode acarretar visão individual transmutada como coletiva (Geertz, 2008). Situação vivida por esta Antrópologa em 1981, quando ainda não falava a língua Yanomami ao desempenhar pesquisa de terreno junto a esses indígenas na região do *Rio Toototobi* (AM) ou do *Posto Indígena Surucucu* (RR) - unidade administrativa da Funai àquela época. Nessa ocasião, dependia de terceiro a efetivar o contato, saber o que eles(as) diziam, e transmitir o que almejava falar, somente com apoios de antropólogo, de missionário ou de servidor da Funai havia comunicação razoável.

Essa primeira experiência em campo, diversa daquela em que foi socializada, possibilitou condições para averiguar meios à aprendizagem da língua. Contava com uma gramática fornecida pelo antropólogo, a qual deu subsídios a grafar os fonemas; mas, mesmo assim, escrevia similar ao português, fase difícil na conversação decorrente da língua coloquial desta proponente, que *africava* o “d” e o “t” antes da vogal “i”, que induzia uma palavra diferente ou incompreensível entre os Yanomami - isso provocava risos e alegria entre eles, quando considerava a fala da investigadora parecida uma criança. Num segundo momento de trabalho de terreno, anteriormente da ida a campo, estudou essa gramática com afinco, e prestou maior atenção nas palavras, além de contar com apoio de chefe de posto fluentemente em Yanomami, o qual auxiliava nas dúvidas relativas ao significado de expressões, de entonação entre outros aspectos linguísticos. Após esses seis meses de aprendizagem da língua, ainda fez curso técnico de línguas indígenas, que facilitou a comunicação para prestar atendimento a essa

população até 1984, depois ocorrendo mais esporadicamente por morar em Boa Vista até 1987, e, posteriormente, em Brasília.

A falta de comunicação verbal ou dependência de intérprete *sem* fluência verbal em português, também, ocorreu no levantamento fundiário da TIRSS, já mencionado pela proponente da tese, quando ficou presa às informações de algumas lideranças Ingarikó (Kapon) da Serra do Sol, que mantinham apenas contatos esporádicos com servidores da Funai, missionários, militares, alguns garimpeiros e outros “aventureiros” que passavam pela terra indígena até 1983 (Melo, 1977); só que as informações recebidas não inviabilizaram a finalidade da atividade laboral de identificar a ocupação tradicional. Contudo, foi complexa a interrelação entre a investigadora com os membros da *Aldeia Serra do Sol*, já numerosa em relação as outras comunidades Ingarikó (Kapon), sendo que o “Censo Populacional do DSEI Leste de Roraima” contabilizava 391 habitantes e 70 famílias⁶⁴ relativa à etnia de 1.652⁶⁵ no Brasil em 2022.

A fim de realizar esse trabalho de identificação dos limites da terra indígena, deslocou-se até essa região por meio de avião bimotor, sendo ainda o único meio de transporte para chegar ao local após 1h e 30min voo, por se assentar a cerca de 500 Km⁶⁶ de Boa Vista. De antemão, já sabia das dificuldades em obter informações dos indígenas em decorrência do contato esporádico, estava ciente da questão e consciente que: a comunicação entre dois mundos extrapola a oralidade, mas pode ocorrer a mensagem por outras vias: observação *in loco*, apoio de terceiros ou por outros meios. Havia, também, a vontade das etnias da TIRSS em garantir a terra de invasão de terceiros, por isso os Ingarikó(Kapon) souberam *sem* fluência em português, transmitir esclarecimentos relevantes a garantir os direitos sobre a terra de seus ancestrais também constitucionais⁶⁷ à época, como dados típicos de diligência etnográfica arguida pela Antropóloga.

Essa comunidade situada junto ao igarapé (riacho) abaixo da serra, e no alto localizava, outrora, o Posto Indígena da Funai, bem próximo ao Monte Roraima. Somente os homens falavam, elementarmente, o português, as mulheres mantinham distantes dos forasteiros; e as crianças, principalmente, os meninos buscavam desvendar os mistérios daqueles seres

⁶⁴ DSEI Leste de Roraima (2022) p. 10.

⁶⁵ DSEI Leste de Roraima (2022) p. 8.

⁶⁶ DSEI Leste de Roraima (2022) p. 7.

⁶⁷ Artigo 198 da Constituição de 1969 (Brasil, 1969) e Artigo 17 do Estatuto do Índio (PR, 1973).

estranhos nos seus aspetos físicos e culturais. Em razão do difícil acesso e do contato restrito dessa etnia até em relação aos seus vizinhos Makuxi⁶⁸), apoderou-se dos recursos apreendidos sobre a pesquisa de terreno na investigação social para aproximação mais cautelosa ao observar atividades da vida quotidiana para justificar a amplitude da terra ao longo da fronteira, ainda intocável pela sociedade envolvente, pois a paisagem era similar ao “Jardim do Éden”, de tamanha beleza a vegetação circunvizinha ao Monte Roraima do lado brasileiro.

Num contexto mais flexível pelo uso da língua portuguesa, o trabalho de terreno entre as outras etnias seguiu os mesmos procedimentos na busca de dados e informações etnográfica. Isso ultrapassava o poder de autoridade pública a definir o espaço de ocupação tradicional indígena; talvez, por tal condição o trabalho de terreno percorreu de 1984 a 1985, objetivamente com essa finalidade em buscar o consenso das numerosas comunidades em torno do limites, apesar de adquirir outros conhecimentos de domínio territorial e cultural dessas etnias. Primordialmente, a realização das atividades dependia de relação de confiança com os indígenas e as lideranças para se chegar às condições de averiguação acadêmica quando trata da TIRSS como um todo e, subsequentemente, da TI Fazenda São Marcos, esta última limite da região em estudo. Tal situação se deve ao fato de a investigação social em cultura diversa do(a) pesquisador(a) exigir ferramentas a compreender o outro, aquele sujeito a ser estudado, analisado, averiguado. Nesse caso, a melhor opção foi tecer uma etnografia, bem como aproveitar as experiências anteriores adquiridas pela ocupação funcional no cargo de antropóloga da Funai, quando desenvolvia atividades técnicas na população indígena do estado de Roraima.

Isto posto, este trabalho de terreno advém de um contínuo de pesquisas esporádicas realizada a partir de 1983, decorrente das atividades laborais específicas a resolver questões demandadas, predominantemente, pelas lideranças indígenas. Iniciou-se por exigência a elaborar “Laudo Antropológico sobre a Comunidade Indígena Santa Cruz” – *Xunu-e-étamu* – (Melo, 1983), localizada no município de Normandia/Roraima, à época sem qualquer referência oficial sobre sua existência e sem qualquer indício de identificação à regularização fundiária por parte da Funai. Nessa atividade, construiu a relação de confiança junto aos indígenas do lavrado, já difundida entre eles de laudo técnico de autoria desta investigadora

⁶⁸ Ao longo da leitura do texto “Índios de Roraima: Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana” de Amodio Et al (1989), subentende que ainda havia no circum-Roraima sentimentos entre as etnias por disputas territoriais antigas.

quando evitou a judicialização de liderança e indígenas da Terra Indígena Truaru. Esse caso ficou emblemático naquele estado ao comprovar a *indianidade* dos acusados injustamente arguido no laudo, acolhido pelo juiz ao arquivar o processo de fazendeiro, que alegava crime contra o patrimônio praticado por pessoas *não*-indígena ao referenciar aos Wapixana. O facto é que algumas cabeças de gado morreram ao beber água com timbó⁶⁹, porque o fazendeiro criava o rebanho solto que adentrou território tradicional nas nascentes do Rio Truaru.

As condições efetivas da pesquisa de terreno estavam abertas, dependiam somente da investigadora dar prosseguimento ao trabalho. Acrescida da convivência de poucos dias na *Aldeia de Santa Cruz*, que foi muito acolhedora, ocorreu maior entrosamento junto às mulheres indígenas, que participavam, silenciosamente, na reunião, quando falavam em Makuxi e o esposo traduzia o relato em português. Fora desse ambiente havia comunicação, oferta de comida típica e, naturalmente, caxiri⁷⁰ de caju. Havia observações das atividades cotidianas, sempre ao explicar o motivo de proceder assim, era um caminho a construir a observação participante num futuro próximo, que ainda era desconhecido de todos os envolvidos.

Nessa viagem passei por várias aldeias: *Cachoeirinha*, *Napoleão* e *Raposa*. O trabalho mais intenso ocorreria a partir de 1984 com a identificação da TIRSS, e outras diligências antropológicas contínuas até 1987. A pesquisa mais focal ocorreu na *Aldeia da Raposa* pela maior convivência junto à família do Tuxaua Caetano, casa onde dormia e fazia as refeições. Enquanto a equipa de levantamento fundiário realizava os laudos de vistoria das fazendas invasoras da terra indígena, havia tempo para conhecer os hábitos e costumes tradicionais dessa população. No início, tudo era muito formal, com o passar dos dias pode averiguar as atividades cotidianas do plantio na roça, da preparação do caxiri, das conversas sobre o Kanaimé, Makunaima, outros mitos e ritos.

Houve dessa forma a observação participantes nos eventos mais marcantes dessa aldeia, e de forma mais pontual nas Aldeias do *Maturuca* e *Surumu*. Esse trabalho foi fundamental ao atuar com outras comunidades indígenas do lavrado até 1987, e de maneira assistemática até janeiro de 1998, sendo mais intenso em 1991/92 com os pareceres de regularização fundiária de Roraima, mas por meio técnico em Brasília, houve apenas uma viagem a Boa Vista para reunião com os representantes do CIR, do governo de Roraima e da Prelazia de Roraima.

⁶⁹ Cipó massacrado na água represada para asfixia de peixes; tipo de pesca tradicional indígena.

⁷⁰ Bebida fermentada de mandioca, milho, abacaxi e outras frutas da região.

Esses anos de pesquisa em campo deram subsídios para atuar como consultora do PNUD e Unesco junto a Fundação Nacional de Saúde (Funasa) de maio de 1998 até janeiro de 2004, quando houve a transferência definitiva da saúde indígena a essa entidade, que possibilitou um subsistema indígena robusto junto ao Sistema Único de Saúde (SUS). Também deram subsídios às consultorias da OEI e Unesco junto ao MEC, quando houve retorno à área em situações circunstanciais para revisão etnográfica dos Cadernos Complementares do Piloto Indígena de Roraima do PEA no período de 2009 a 2013. Nesse momento, houve reuniões com os(as) professores(as) indígenas que elaboraram junto à equipa da FNDE esses cadernos, atuando como moderadora numa ação com base na observação participante na condução do evento, para isso contou com apoio das supervisoras das secretarias estaduais de Roraima e Amazonas (uma das elaboradora dos cadernos).

No entanto, nesta pesquisa foi necessário estabelecer, novamente, essa relação de confiança a analisar espaço focal das comunidades escolares indígenas apesar da distância física, predominantemente no enfoque dado à etnorregião do Surumu, com intuito de realiza maiores esclarecimentos ao propósito das pesquisas de terreno anteriormente feitas, tais como: enumerar os sujeitos (público-alvo) da investigação, a maneira e a forma de contato disciplinadas aos princípios éticos de respeito e convivência solidária; a construção dos elementos da temática, a elaboração do planeamento até a fase conclusiva das atividades desenvolvidas durante esta investigação. O detalhamento dessas etapas caracterizou a objetividade desde a documentação fotográfica, perpassando por observações, entrevistas até os diários de campos da década de 1980 ao apoio à investigação.

Tais empreendimentos deram condições a avaliar os procedimentos educativos do PEA frente à comunidade escolar indígena, destacando-se as reuniões realizada de seis a nove de dezembro de 2011, quando era consultora do MEC. Naquele momento, os(as) professor(as) indígenas apresentaram a necessidade de viabilizar a publicação dos cadernos do PEA para a alfabetização e a literacia da população escolar indígena da Região do Lavrado. Também diagnosticaram o processo de alfabetização por meio dos livros didáticos do PEA usuais, que facilitavam o aprendizado, mas seguiam o mesmo princípio dos outros materiais escolares; só que valorizaram o “Kit Pedagógico”, com base no material montessoriano, o qual facilitava o ensino da aritmética parecido com a maneira de contar Kapon e Pemon na socialização feitas pela família extensa sobre o domínio da matemática tradicional. Concluiu que: os livros do PEA eram moldados ao método Cartesiano.

Ressalta-se, porém, que a dificuldade de realizar a *pesquisa de terreno* durante o doutoramento ocorreu, inicialmente, em virtude da pandemia de *coronavírus* (covid-19) e, posteriormente, pelo estado de saúde da estudante, que não permitia contato frequente com crianças, idosos e pessoas vulneráveis a portadores de doença de origem fúngica. Em relação ao primeiro caso, diante da gravidade do cenário brasileiro, fez-se uma explanação rápida até a vacinação em massa, e destaca-se que a complexidade da inoculação entre os indígenas se apresenta mais complexa pela persuasão aos efeitos dos sintomas adversos após a vacinação, que induz a várias interpretações, sendo considerada, na maioria das vezes, como um agravo, o que os faz, conseqüentemente, evitar imunizações para várias doenças transmissíveis ou infectocontagiosas. Isso acarretou atraso a viabilizar o trabalho de campo após vacinação em massa, apesar de priorizado pelo SUS a esse contingente entre os mais vulneráveis em relação ao *coronavírus* no Brasil.

Em síntese, dados da covid-19, que direta ou indiretamente, foram influentes na área estudada: o quadro a seguir apresenta dados da covid-19 no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Leste de Roraima. As informações do site do Ministério da Saúde (MS) descritas no Boletim Epidemiológico da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), relativas aos casos atendidos pelo Subsistema de Atenção à Saúde Indígena do (SUS) repassados, diariamente, pelos trinta e quatro DSEIs subordinados ao Departamento de Atenção à Saúde Indígena (Dasi), estão assim discriminados:

Tabela 1: Saúde Indígena - Coronavírus

Cod. DSEI	DSEI	Suspeitos	Confirmados	Descartados	Infectados (atual)	Cura Clínica	Óbitos
16	Leste de Roraima	54	4.322	4.853	236	3.980	101
Total	Brasil	438	53.152	74.849	844	51.384	807

Atualização em: 15/9/2021 – 1h (MS, 2021)

A primeira vítima entre os povos indígenas no Brasil foi um Yanomami de 15 anos nessa unidade federativa (Mendonça, 2020). Também chocou os Makuxi a morte, por causa do *coronavírus*, da indígena Bernaldina José Pedro, de 75 anos, da comunidade Maturuca, no município de Uiramutã, localizada na etnorregião da Serra, distante 100 km da *Vila Surumu* (Dama, 2021). Entretanto, ressalta-se que houve campanhas do Conselho Indígena de Roraima (CIR) para amenizar a difusão da doença entre os indígenas,⁷¹ que continuaram enquanto não

⁷¹ Àquela época, informou o sítio do CIR que:

houvesse vacina para todos ou plano ao controle da pandemia (CIR, 2020b) ou imunização da maioria da população indígena.

Essa região possui característica singular ao trabalho de campo ao considerar tanto período de chuva quanto o de seca; estações inversas do restante do Brasil por se localizar no Hemisfério Norte. À época, almejava-se “a identificação do gesto etnográfico” descrito, posteriormente, por Pina-Cabral⁷² (2007):

A identificação da importância metodológica e intelectual do gesto etnográfico – esse desejo de ir “lá” ver, perceber bem, questionar, confrontar e voltar com a melhor compreensão possível – é sem dúvida um dos mais importantes pequenos passos que construíram a possibilidade da ciência moderna como um todo.

(Pina-Cabral, 2007: 193)

Ao seguir esse gesto, apesar da calamidade de saúde pública, bem como da enfermidade da investigadora, houve revisão da postura da pesquisa de terreno daquele primeiro momento por ser obrigada pelos factos enumerados entre a pesquisadora e os sujeitos representativos da investigação a não efetivar uma nova etapa em campo até rever pressupostos anteriores. Por conseguinte, já naquele tempo, as *primeiras impressões* adquiriram novo formato a realizar a *observação participante* pela distância espacial a presenciar o modo de vida das aldeias indígenas. E, à época das consultorias (OEI e Unesco) no Ministério, houve diálogos entre os participantes (formadores e cursistas) similar às *entrevistas etnográficas*, que adquirem configuração mais formal a diagnosticar o *programa* e a qualificação pedagógica ainda vigente nas escolas. Numa escola pública de Boa Vista foi realizada a reunião junto dos(as) professores(as) indígenas e as elaboradoras dos cadernos, tendo moderado o evento com celeridade e abertura aos participantes para tratar da revisão a fim de amoldar melhor textos e exercícios à percepção do mundo indígena, sem necessidade de reformular todo o conteúdo.

1. Primeiras impressões

As primeiras impressões revelam atitudes de ambos os lados, interpretada de acordo com “habitus” de cada sujeito diante do outro (Bourdieu, 1989: 60-67), que, equivalentemente, se encontram nas mesmas condições de referência: um em decifrar o enigma do forasteiro; ou,

A pandemia da Covid-19 chegou às comunidades e terras indígenas de Roraima. Desde 27 de março, o Conselho Indígena de Roraima (CIR), que representa 246 comunidades, realiza uma campanha emergencial para ajudar os povos indígenas do estado no combate à pandemia da covid-19. São distribuídos kits de higiene, frascos de álcool em gel, EPIs e cestas básicas. As comunidades também recebem cartilhas em línguas tradicionais.

(CIR, 2020a, s.p.)

⁷² Antropólogo e professor do Instituto Universitário de Lisboa.

o alienígena, em relação àquele *habitat*. Assim, desde o primórdio do contato com os indígenas, persiste a circunstância enumerada primeiro pelos portugueses sem comunicação verbal similar a outrem até os dias atuais (o não indígena brasileiro). Ressalta-se apenas que a maneira de estabelecer esse primeiro contato com os Tupiniquim continua, basicamente, equivalente, quando o responsável por instaurar algum tipo de comunicação com etnias isoladas conta com apoio, supostamente, de falantes de línguas correlatas (pertencentes às famílias ou aos troncos linguísticos), os(as) quais vivem na circunvizinhança do território pré-identificado ao grupo. O responsável, em geral, é um sertanista (raro atualmente) ou indigenista da Funai, ou missionário, ou agente de ONG. Ele é quem estabelece a interlocução com a etnia *sem* qualquer interação ou “ausência de relações permanentes” com o modo de vida ocidental, que representa [...] “cerca de 114 registros da presença de índios isolados em toda a Amazônia Legal” (Funai, 2021), mas aprimoradas as técnicas dessa atividade ao longo dos 523 anos de presença *não* indígena em solo brasileiro, esse contingente representa [...] “o maior número de povos não contatados em todo o mundo” (Phillips,⁷³ 2016).

Nessa interface entre dois mundos há, portanto, observadores de ambas as posições reveladas nos “*habitus*” da cada uma, segundo a lógica de Bourdieu (1989: 60-67). No caso do primeiro encontro preambular em terras brasileiras, houvera, evidentemente, dois pontos de vista sobre o acontecimento: os Tupiniquim olharam os intrusos advindos da direção do sol nascente navegando em ubás “gigantescos”⁷⁴ com homens de fisionomia completamente diferente: alguns altos, como Cabral;⁷⁵ ou atinente à tonalidade de pele indígena, com a tez mais “clara” (Portugueses), outros, mais “bronzeados” (intérpretes africanos); ou ao de *tipos de cabelos* lisos, ondulados, cacheados ou crespos – louros, ruivos, negros ou tons mesclados; ou aos *olhos* grandes e de várias cores – azuis, verdes, castanhos ou negros –; ou aos *pelos* faciais (barbas) e corporais; ou aos *enfeites* e indumentárias usados. E a parte relativa aos Tupiniquim pode-se concluir, de antemão que: tudo isso fora, posteriormente, analisado pelo *pa'ye* ou pajé – líder espiritual da comunidade.

Os membros da frota contemplaram o vigor e a beleza dos autóctones – principalmente das mulheres –, a exuberância da terra – praias, rios, fauna, flora. Admiraram a recepção calorosa e parcela deles estivera acostumada com a diversidade pelas expedições à África e à

⁷³ antropos.org.uk.

⁷⁴ Ao sair de Belém/PT em 9 de março de 1500, a expedição era constituída de “[...] 10 naus e três caravelas, era a maior e mais poderosa frota que Portugal jamais enviara para singrar o Atlântico” (Bueno, 1998: 17).

⁷⁵ Altura de 1,90 m, tal como o pai, o “Gigante da Beira” (Bueno, 1998: 112).

Ásia ou pelos relatos de compatriotas, mas se assustara perante a nudez indígena. Tudo isso fora descrito por Caminha ao Rei, numa observação perspicaz de outrem, num relato preciso e comovente de *cunho etnográfico das primeiras impressões* dos indígenas. Evidencia nessa Carta a proeza literária do autor, mas a precisão portuguesa adquirida após os ensinamentos de Cadamosto⁷⁶ aos navegantes, segundo Bueno (1998), por meio de descrições e narrativas essenciais à colonização e ao conhecimento enciclopédico do velho mundo. Só que os relatos eram passageiros, efêmeros, pelo curso temporário da viagem não havia, substancialmente, condições a um exame mais acurado dos factos. Esse aprendizado inaugural levaria à destreza portuguesa de que, à primeira vista, tem seu preço, embora realizada por contatos amistosos, conforme narrado por Caminha (1500), entre músicas, festejos e danças:

Além do rio, andavam muitos deles dançando e folgando, uns diante dos outros, sem se tomarem pelas mãos. E faziam-no bem. Passou-se então além do rio Diogo Dias, almoxarife que foi de Sacavém, que é homem gracioso e de prazer; e levou consigo um gaiteiro nosso com sua gaita. E meteu-se com eles a dançar, tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam, e andavam com ele muito bem ao som da gaita. Depois de dançarem, fez-lhes ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras, e salto real, de que eles se espantavam e riam e folgavam muito. E conquanto com aquilo muito os segurou e afagou, tomavam logo uma esquiveza como de animais monteses, e foram-se para cima.

(Caminha, 1500: 8)

Traçara-se, a partir daquele acontecimento, uma aliança (nem sempre perene ou duradora) com os Tupiniquim para abrir o processo de colonização – sem roteiro prévio dos portugueses – que, por sua vez, estabelecera o cenário junto a outrem que habitava o litoral, e talvez tudo fosse observado de longe pelos arqui-inimigos seculares deles: os Tupinambá. Logo, a disputa, a guerra pré-colombiana fora transferida aos forasteiros, que exterminaram, posteriormente, os Tupinambá – genocídio no qual houvera coparticipação francesa na luta pelo domínio da costa brasileira em busca do pau-brasil pela aliança com esses indígenas contra os portugueses na disputa europeia pelo Novo Mundo; considerados extintos pela guerra com os lusos, ressurgiram somente na etnogênese, no final do século XX. Aliás, as primeiras impressões se revelam, muitas vezes, traiçoeiras ou enganosas, escondem a subtileza do outro, como a dos indígenas não reveladas num contato inaugural que, nesse caso específico, era a prática da antropofagia, ato também praticado pelos seus inimigos; pormenorizadas na

⁷⁶ Segundo Bueno:

Embora nunca tenha avançado além do cabo Verde, Cadamosto iria inaugurar uma nova era nas viagens exploratórias ao redigir relatos minuciosos e empolgantes nos quais descreve os costumes tribais, a vegetação tropical e animais desconhecidos, como o hipopótamo e o elefante. Cadamosto dá origem à linhagem de cronistas que deságua no estilo preciso de Pero Vaz de Caminha.

(Bueno, 1998: 74-75).

expedição seguinte, após retorno dos degredados deixados na *Terra Nova*, quando fizeram o relato ao tabelião Valentim Fernandes, o que comprovara as narrativas de Colombo e dos navegadores de Castela, e tudo isso chocara a Europa.

Quem pesquisa representa esse(a) agente observador(a), como Caminha (1500), nessa contingência o método de pesquisa etnográfica expressa procedimento em duplo sentido: o investigador desvenda a máscara social, revela o outro em detalhes, até o desnuda em nome da Ciência; a busca desse conhecimento exige, por sua vez, que o pesquisador se liberte da socialização etnocêntrica, torne-se um apátrida diante do outro, também se desnude de seus preconceitos e pré-julgamentos. O professor Pina-Cabral (2007) conceitua essa circunstância como “gesto etnográfico”:

movimento tanto físico quanto intelectual que leva o cientista a descontextualizar-se socialmente para poder re-contextualizar-se no “terreno.” Esse movimento requer engenho, na medida em que cria uma ambiguidade processual entre identificação e diferenciação; exige, pois, uma criatividade na postulação do mundo estudado como um mundo humano possível face a outros. O etnógrafo defronta-se necessariamente com a questão da relevância dos detalhes de interação que observa para a compreensão da condição humana como um todo: um problema de escalas que exigem mediação.

(Pina-Cabral, 2007: 191)

Este arcaboço dá sustentabilidade a compreender o fenômeno social e a realizar as atividades do trabalho de terreno. Após selecionar o evento e a razão da investigação, o que corresponde à “Etapa 3 – A problemática” na perspectiva de Quivy e Campenhout (2005: 4), para tanto fez-se a averiguação das explicações conhecidas para atingir factos, ou esclarecimentos até então desconhecidos com base na etnografia. Tal opção atingiu todo o percurso da pesquisa, que representou um processo de aprendizagem da investigadora social na perspectiva de Moreira (2019). Essa dinâmica – entre quem indaga ou observa aqueles sujeitos, motivos da investigação –, talhada por essa antropóloga, encontra-se paralela à visão de Freire (1987) ao descrever o papel do educador com os seus educandos. Essa postura é retratada por Moreira e Cardoso (2017) quando descrevem as atividades realizadas na investigação etnográfica, que:

[...] o caminho previamente negociado com as participantes, segue uma direção acordada por todos e que contribui para o empoderamento e aumento da consciência crítica tendo como fim a resolução de problemas situacionais individuais e do grupo. O educador, aqui também investigador, promove espaços democráticos onde as participantes têm oportunidade de se autorrecriar, reconstruindo a sua história, reinventando-a.

(Moreira & Cardoso, 2017: 102)

Quando fez a investigação em campo na década de 1980 e, posteriormente, em consultoria entre 2009 a 2013, requeria condições assemelhada à busca de conhecimento da linguagem visual da cultura diversa do pesquisador, que abrangiam várias percepções da

imagem: a tecelagem, a cestaria e outros artefactos esboçados com base simbólica. Poder-se-ia fazer um paralelo com base ao trabalho de campo realizado por Collier. quando divide o estudo de campo em dois períodos:

- O primeiro período é relativo às percepções iniciais, o que significa contar com a colaboração de um(a) indígena a indicar ou informar hábitos, costumes e valores culturais da região ou localidade. Acontecimento paralelo à primeira viagem a campo na região do lavrado, quando averiguou conflito fundiário na Comunidade de Santa Cruz (*Xunu-e-étamu*) e, subsequentemente visitou as Comunidades de Cachoeirinha e Raposa, em 1983, quando contou com apoio das lideranças Makuxi expressa por Abel Viriato Raposo – então chefe do Posto Indígena (PI) da Funai –, e seu irmão Tuxaua Caetano Viriato Raposo.

Assim, o passo introdutório na etnografia significa obter uma visão global e descritiva nessa fase de orientação e educação do(a) pesquisador(a) em relação ao universo pesquisado. Representa mais acúmulo de fatos sobre o ambiente em estudo, essencial para obter uma visão mais ampla sobre particularidade nos enlances culturais, como ocorreu durante o trabalho técnico do levantamento fundiário, entre 1983 e 1985, quando visitou a maioria das comunidades indígenas da TIRSS, acompanhada em cada região à época pelos Tuxauas de cada etnoregião – Tuxaua Caetano (Raposa e Tuxauas Jacir José de Souza (Serra) e Terêncio Luiz da Silva (Surumu). Assim, adquiriu informações sobre a ecologia e a geografia cultural a facilitar esta investigação etnográfica (Collier, 1973: 11) nesse período relativo ao trabalho de campo a elaborar esta tese;

- O segundo período refere-se, subsequentemente, à avaliação do período anterior relativo aos procedimentos realizados em campo, equivalentes ao(à) fotógrafo(a), quando elaborou análise fotográfica após diagnóstico dos caminhos abertos pelo(a) informante, o(a) qual continuou a dar suporte na fase de investigação posterior, de acordo, naturalmente, com a cosmovisão local. Ampliaram-se as interações a construir um ambiente mais harmonioso procedente da fase anterior, o que evitou incidente de percurso ao realizar a pesquisa propriamente dita, o que contribuiu para esmiuçar a vida sociocultural sem ferir a suscetibilidade (Collier, 1973:11).

Em qualquer dos períodos da pesquisa, o planeamento indicava uma listagem de pontos substanciais sobre qualquer assunto tratado desde que se voltado ao interesse prioritário averiguado; caso contrário se alongaria a temática abordada sem chegar ao propósito almejado. Aprimoram-se os meios a realizar atividades laborais entre os membros da comunidade desde

as entrevistas à observação participante, a qual, segundo Moreira (2019), representa diligência essencial à Antropologia, porque esse tipo de pesquisa se reveste de pressuposto fundamental à compreensão do modo de vida de *outrem*, sem vínculo ao estilo de vida do(a) observador(a), quando afirma que: “a observação participante é o método mais importante da etnografia” (Moreira, 2019: s.p.).

2. Observação Participante

De antemão ao termo cunhado por Malinowski sobre a *observação participante*, faz-se necessário tecer comentários sobre o *ato da observação* de pessoas entre culturas diversas, que ocorre a partir dos primeiros contatos tanto por um lado quanto por outro. Volta-se, novamente, ao texto de Caminha (1500), no qual há indícios do comportamento dos habitantes da *Terra Nova* a observar os forasteiros, vigilantes a resguardar o litoral e curiosos por saber quem eram aqueles homens que chegaram do mar sem indicativo de terra a despontar a leste daquelas paragens. O primeiro autor, a descrever o território brasileiro sob a guarda e proteção de seus habitantes autóctones, ainda dera indicativo da necessidade da expedição em conhecer *hábitos e costumes* dessa gente, mesmo que momentaneamente, quando fora delegado pelo Capitão-mor a *Afonso Ribeiro* a identificar seu modo de vida e suas maneiras de agir.

Por conseguinte, a observação de *hábitos e costumes* alienígenas faz parte de qualquer cultura, até entre segmentos diversos dentro duma mesma sociedade, mas o componente metódico a esmiuçar o *modus vivendi* doutros fora do contexto europeu intensificou-se a partir das grandes navegações, tendo os ibéricos como protagonistas, mais fortalecido por parte dos portugueses ao desbravarem “mares nunca de antes navegados” (Porto Editora, 2017e). A busca por esse conhecimento relativo ao modo de vida de *outrem* adveio da formação da própria Península Ibérica por vários povos, e a experiência portuguesa em dominar e ser dominado: ora por celtas, que chegaram no século VI a.C. e deram origens a vários etnónimos, entre eles os Lusitanos; ora por romanos do ano 206 a.C. até o século V; ora por germânicos constituídos por “vândalos e suevos”, e, posteriormente, por visigodos de 585 a 589, esses últimos eram aliados dos romanos, inclusive adquiriram vários hábitos e costumes latinos; ora por mouros do século VIII até o século VIII. Essa convivência contínua de várias matrizes culturais, desde o norte da África até a população indo-europeia de latino e saxões, estruturara o *modus* português à formação do reino, primeiramente da Galícia, em 910, e, subsequentemente, à constituição territorial mais vasta em 1093 (Bezerra, 2019).

Esse *modus operandi* luso dera subsídio ao domínio do outro, em virtude da experiência em ser subjogado e do aprendido no convívio junto a *outrem* diverso do seu estilo de vida, aliás conjugado àquela população costeira, imposta pelas condições de sobrevivência ser aberta ao mundo, ao mar. Se retornasse ao tempo histórico, haveria a possibilidade de classificar esse tipo de averiguação sobre os *hábitos e costumes* de *outrem* desde a Grécia Antiga, num processo anterior ao primeiro país gerador da globalização: Portugal mediante a Coroa Portuguesa, que construía seu império e definira a força motriz inicial do *imperialismo ocidental*. Logo, mais amplo que o reino, a continuidade histórica do império se pende à *condição necessária* enumerada num dos princípios basilares da Antropologia: a procura de desvendar e conhecer o outro. Fora, assim, na Grécia Antiga quando houvera a exigência do Poder em conhecer *hábitos e costumes* de escravo, aliado e inimigo, semelhante à expansão do reino de Portugal, transformado em império advindo do domínio ultramarino no território africano e, subsequente em outros continentes. Tal noção de império corresponde aos pressupostos analisados por José das Candeias Sales,⁷⁷ o qual discorre que: “[...] O campo conceptual de ‘império’ afirma-se em parte por oposição ao de ‘reino’ e é por isso mais ou menos consensual, desde o século XVIII, que a definição se pode efetuar como ‘um Estado vasto, governado por um só titular e composto por vários povos’” (Sales, 2010: 38).

É notório que a expansão do Império Português se devera à condição estratégica, preliminarmente estabelecida e substanciada por três motivos inter-relacionados:

- A localização geográfica a oeste do continente numa posição peninsular a facilitar o acesso às ilhas oceânicas e o conhecimento dos movimentos das correntes marítimas no perímetro até o norte da África, que possibilitara o desbravamento do Atlântico em maior latitude e longitude que outros países europeus, inclusive os hispânicos;
- a saga do *infante* Dom Henrique, visionário, à época, a direcionar o avanço das conquistas marítimas portuguesas, que pela educação recebida, até religiosa, arquitetara a expansão do reino. Segundo Fausto (1995), não se pode “[...] ignorar o papel de Dom Henrique (1394-1460) e de sua lendária Escola de Sagres” (Fausto, 1995: 21). Essa escola de talento fora essencial ao aprimoramento das embarcações (caravela e nau), dos instrumentos (bússola, astrolábio etc.) e dos métodos de navegação e, primordialmente, ao conhecimento da Ciência Náutica:

⁷⁷ Professor da UAb.pt

A escola teria servido para a preparação técnica dos navegadores e pilotos que estavam ao serviço do Infante, constando de sábios nacionais e estrangeiros versados em astronomia, geografia e cartografia que dedicavam o seu tempo a um aturado estudo de todas estas matérias e a inventar toda a sorte de instrumentos de marear que pudessem vir a ser úteis à náutica.

(Porto Editora, 2017c)

Lendária, ou *virtual*, o centro de estudos náuticos não possuía vínculo a um espaço físico institucional na “Vila de Lagos” no Algarve. Representara um conjunto socioeducativo à construção do conhecimento propiciado pelos recursos da “Ordem de Cristo” – herdeira única europeia da “Ordem dos Templários” –, quando o infante (o grão-mestre da Ordem) engendrara a contratação de notórios e reunira, com apoio do irmão Dom Pedro, vasta biblioteca de livros, manuscritos ou textos desde *As Viagens de Marco Polo* até o *Atlas Catalão*. O ambiente proporcionara suporte aos marinheiros, pilotos, navegadores ou capitães, mesmo os mais experientes, que agregaram saberes adquiridos pelos estudos e pelas práticas náuticas trocadas entre si (Caldeira, 2019). Tal facto era admirado pelos adversários, incluso os espanhóis na negociação do Tratado de Tordesilhas:

O cronista espanhol das negociações, frei Bartolomeu de las Casas, invejou a competência da missão portuguesa. No livro *História de las Indias*, escreveu: ‘Ao que julguei, tinham os portugueses mais perícia e mais experiência daquelas artes, ao menos das coisas do mar, que as nossas gentes’. Sem a menor dúvida. Era a vantagem dada pela estrutura secreta da Ordem.

(Caldeira, 2019)

Portanto, essa escola ampliara e retransmitira os saberes entre os navegantes, aqueles responsáveis pela transformação de Portugal de *Reino* ao *Império* por desvendar outras terras pelo lema marcante do general romano Pompeu: “Navegar é preciso; viver não é preciso”. Frase de inspiração ao poeta Fernando Pessoa, mas naquele período induzira à ousadia, à aventura ou ao desafio e traduzira fonte de conhecimento ao navegante pelo “Diário de Bordo” ao descrever as técnicas náuticas, mas secundariamente relatos de *outrem*, noções de *hábitos* e *costumes* nativos que foram essenciais ao domínio Português. Doravante ao aprendizado em Sagres, o *mar tenebroso* se mostrara sem fronteira ao conhecimento entre aquele que mensurara a distância longínqua até a terra natal, soubera quanto, agora, pois, *que há léguas a nos separar – Tanto mar, tanto mar – ..., também, quanto é preciso, pá – Navegar, navegar* (Holanda,⁷⁸ 1975/1978);

- Agregado ao patrimônio financeiro da “Ordem de Cristo”, o reino luso recebera avultados investimentos de genoveses em decorrência do domínio náutico. Eles tiveram

⁷⁸ Compositor e cantor brasileiro.

interesses no comércio local na zona costeira, tanto em Porto quanto em Lisboa, principalmente pela expansão marítima a outras regiões.

Entre os três quesitos, o legado do infante pela Escola de Sagres fora fundamental a arquitetar a *Era das Grandes Navegações*, que reforçara trincheiras da investigação com objetivo de conhecer o outro, estruturado no processo colonialista Portugueses a partir da chegada ao arquipélago das Canárias (1336); a conquista de Ceuta (1415), até a derrota na Batalha de Tânger de 1437 e a tomada 1471; a ocupação do arquipélago dos Açores e da Madeira; ou a chegada de Diogo Gomes ao arquipélago de Cabo Verde (1460); São Tomé e Príncipe “[...] avistadas pelos navegadores João de Santarém e Pedro Escobar em 1471 ou 1472” (Porto Editora, 2017c); Ilhas de Bioco (1472) e Ano-Bom (1473); e, ao longo de décadas, a contornar o “périplo africano” até a chegada ao caminho das Índias, em 1498 (Wikipédia, 2020b).

E, concomitantemente, como o legado da Escola de Sagres fora o *Diário de bordo* – ao relatar as condições da viagem, do céu, da terra, da fauna, da flora, dos rios e lagos, dos *hábitos* e *costumes* nativos –, que aliado à engenhosidade entre “melhores cartógrafos e navegadores da Ordem de Cristo” (Caldeira, 2019), Pacheco Pereira escrevera com precisão, o *tratado* da astronomia até à geografia.⁷⁹ Os relatos desses homens do mar deram nova cor ao conhecimento de outrem, cheios de preconceitos impregnados pelo catolicismo vigente, mas ilustrativos de um mundo mais abrangente do que o espaço entre Europa, Ásia e África. O legado das expedições a controlar o continente africano engendrou a equipa de talentos da armada cabralina, entre eles os melhores navegadores lusos, mas também vários pilotos, como o experiente Pedro *Escobar*, desde sua viagem à Índia, o qual participou de exclusões à África, entre elas aquelas junto a Fernão Gomes e João de Santarém, “em que se procedeu à descoberta da Mina” (Porto Editora, 2017c; Wikipédia 2020b).

Toda essa experiência impunha ainda à vontade *post mortem* do infante Dom Henrique, que deixara o legado católico na gestão administrativa da Coroa Portuguesa. Logo, a forma de subjugar o indígena seria por meio da fé, mas desde que houvesse a comunicação inteligível, visto que naquele momento não transcorreria a interlocução verbal pela narrativa do escrivão:

⁷⁹ “No seu livro *Esmeraldo de Situ Orbis*, deixado incompleto, revela-se um dos melhores representantes da escola náutica portuguesa, ao mesmo tempo que, no espírito desassombrado de um verdadeiro cientista, afirma o primado da experiência como fonte do conhecimento, contra o saber livresco tradicionalmente aceite”. (Porto Editora, 2017b)

“[...] ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém” (Caminha, 1500: 5). Apesar da tentativa lusa por meio de intérpretes de línguas de origens fora daquelas proveniente do *filo* indo-europeu – africanas ou até com apoio do multilíngue, o cristão-novo Gaspar da Gama (JONJ, 2012).

Diante disso e da experiência luso em relação aos africanos e outros povos capturados, anteriormente, por emissários da Coroa – facto até vivenciado por um dos maiores navegadores portugueses, principal capitão da frota, Bartolomeu Dias (Britannica, 2021; Wikipédia, 2017b), explicara a afirmação de Caminha (1500) sobre o procedimento firmado entre capitães, que:

[...] Sobre isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque era geral costume dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que há ali de tudo quanto lhes perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam **dois homens destes degredados** (grifo nosso) que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser gente que ninguém entende. Nem eles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam, quando Vossa Alteza cá mandar.

(Caminha, 1500: 6)

Portanto, os lusos diversos da primeira viagem de Cristóvão Colombo, o qual levava seis Taino (língua Aruak) até aos reis de Castela optaram a não o fazer pela experiência africana – ou talvez pelo longo percurso até Calecute e o regresso a Lisboa, além de os espaços das embarcações terem sido reservadas às especiarias, objetivo primordial da viagem.

Fizeram, então, a posição mais adequada a obter o conhecimento de outrem – introduziram junto deles alguém a conviver naquele grupo ou sociedade, aprender a língua, a maneira de ser, pensar, averiguar as dependências de produção (alimentar ou material, a construção da casa, armas etc.) e, fundamentalmente, à época, se houvera religião entre eles. Quanto à questão, narra Caminha (1500) que: [...] “Creio, Senhor, que com estes **dois degredados** ficam mais **dois grumetes** (grifo nosso), que esta noite se saíram desta nau no esquife, fugidos para terra. Não vieram mais. E cremos que ficarão aqui, porque de manhã, prazendo a Deus, fazemos daqui nossa partida” (Caminha, 1500: 14). Portanto, partiram deixando quatro pessoas na *Terra Nova*, sendo dois marujos – provavelmente menores, dos quais não há qualquer referência posterior –, e dois degredados que retornaram a Portugal na próxima expedição de Gaspar Lemos (1501/1502) à Ilha de Vera Cruz – Terra de Santa Cruz, futura *América Portuguesa*, quando relataram a experiência adquirida em solo Tupiniquim conforme já mencionado, e bem especificado por Bueno (1998):

Vinte meses após seu comovente choro na praia, Afonso Ribeiro e seu companheiro foram resgatados pela expedição que D. Manoel mandara para reconhecer a nova terra – e na qual ia, como piloto, o florentino Américo Vespúcio. Levados de volta para o reino, os dois condenados tiveram

que comparecer perante o tabelião **Valentim Fernandes** (grifo nosso) para dar um depoimento minucioso sobre sua permanência de quase dois anos na Bahia.

(Bueno, 1998: 102)

Facto ratificado pela análise histórica sobre o “Ato Notarial de Valentim Fernandes”, realizado por Amado⁸⁰ & Figueiredo⁸¹ (1997), que recebeu o Capítulo: *A Certidão de Valentim Fernandes, documento pouco conhecido sobre o Brasil de 1500*. Esse estudo discorre que:

Em 1500, antes de seguir para a Índia. Pedro Alvares Cabral deixou no Brasil dois degredados (um deles, citado na carta de Caminha, chamava-se Afonso Ribeiro e dois marinheiros (ignoram-se seus nomes), com objetivo explícito de se instruírem com os indígenas, aprendendo suas línguas e costumes foram os primeiros habitantes brancos do Brasil. Desses quatro, dois (pelo menos um degredado regressaram a Portugal com a expedição de 1501 – 1502, prestando informações e testemunhando sobre as novas terras. É possível que eles tenham sido os informantes referidos na certidão de Valentim Fernandes.

(Amado & Figueiredo, 1997: 142)

Essa forma de *relato* significara a busca dos saberes nativos feita pelos lusos, aperfeiçoados a partir da colonização africana aparada pelos navegadores de Sagres. Por exemplo, Bueno (1998), quando aborda a questão de “Os degredados e os desertores” em seu livro, numa parte específica ao tratar da situação de Afonso Ribeiro e outros que ficaram no Brasil, reafirma essa postura de espionar o *modus videndi* de *outrem* feito pelos portugueses, ao mencionar que:

Não seriam eles os únicos degredados da frota de Cabral a prestar bons serviços para a Coroa: João Machado e Luís de Moura foram deixados em Melinde, com a missão de irem por terra descobrir o lendário reino de Preste João, o suposto rei cristão da Etiópia. O carpinteiro Antônio Fernandes seria deixado em Quiloa, no atual Quênia, onde em 1501 pôde dar muitas informações à frota chefiada por João da Nova.

(Bueno, 1998: 102)

Esse primórdio da construção de *saber* etnográfico *sem* qualificação, muitos dos quais não tiveram sequer alfabetização - natural a plebe àquela época-, possibilitaram aos letrados à construção da “Literatura Portuguesa de Viagens”, entre eles, o “Manuscrito Valentim Fernandes” de acordo com Carvalho (1964), quando realizou a periodização dessa literatura de viagens:

[...] a **Literatura Portuguesa de Viagens da Época dos Descobrimentos**, isto é, a Literatura Portuguesa de Viagens da segunda metade do século XV e primeiros anos do século XVI. Mais precisamente: a Literatura Portuguesa de Viagens que se estende de 1453, data de redação por Gomes Eanes de Zurara da **Crônica dos feitos de Guiné**, até 1508, data em que Duarte Pacheco Pereira abandonou inacabada a redação do seu **Esmeraldo de situ orbis**.

(Carvalho, 1964: 291)

Esses depoimentos eram simples e objetivos, em geral descritivos, sinalizaram muitos dados, factos e informações de *cunho etnográfico*. As compilações desses testemunhos geraram

⁸⁰ Professora titular do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB).

⁸¹ Pesquisador, jornalista, bacharel em Letras Clássicas e em Filosofia.

análises e exames feitos, às vezes, pelos próprios escrivães, notários ou tabeliões, como o caso de Fernandes,⁸² ao transcrever vários documentos juramentados doutros *modus vivendi* de paragens inimagináveis, que nunca as conhecera ou visitara, que fora assim descrito no Ato Notarial como a primeira fonte sobre a organização da estrutura social do Tupiniquim:

Os habitantes (desse orbe) não têm fé nem religião ou idolatria e nenhum outro conhecimento do seu Criador; nem se sujeitam a leis nem a algum domínio, a não ser ao conselho dos velhos. Nada possuem de próprio, e tudo e em comum, exceto as esposas; todos, homens e mulheres, andam totalmente nus; nem cobrem as vergonhas, salvo em certos dias festivos, quando alguns deles pintam os corpos de várias cores; outros, depois de tintar o corpo, cobrem-no com pequenas penas de aves, de diversas cores, e outros prendem ao corpo penas grandes para imitar as aves.

(Amado & Figueiredo, 1997: 138)

Nesse primeiro fragmento de caráter, proeminentemente dissertativo e, no final, com aspetos descritivos, realizado por um dos lados do contato, evidencia a exposição sucinta dessa sociedade indígena com paramentos essenciais à colonização a ser imposta pelo monarca. As condições propiciaram o objetivo primordial da Ordem de Cristo relativa à fé, que induz à importância de difundir o catolicismo tendo em vista o desconhecimento de um ou mais deuses. As vantagens apontadas indicaram a existência da família sob o domínio do homem e o apreço aos idosos no domínio da geração mais nova. Houvera desvantagem quanto à nudez, que poderia indicar a inocência ou ingenuidade, mas poderia induzir à solércia. Talvez a maior dificuldade fora indiferença à propriedade privada em vista de os bens serem de uso comum;

Os homens são de cor parda, de longos cabelos negros, e lisos, não crespos, como os etíopes que habitam no mesmo paralelo; de porte jovem, corpo robusto, rosto amplo, olhos pequenos, com orifícios no queixo e outros diversos (orifícios) na face, onde colocam pedras ou ossos, por motivo de beleza. Todos os homens são imberbes, pois as mulheres lhes extraem os pelos, e outros trazem barba pintada. Os homens copulam com as mulheres não em público e com exceção de dois graus, a saber: filho com a mãe ou pai com filha, nem irmão com a irmã, e não se acariciam.

(Amado & Figueiredo, 1997: 139-140)

O segundo fragmento de natureza descritivo-narrativa confirma os aspetos físicos dos indígenas, já realizado pela Carta de Caminha e ratificado no Ato Notarial pela presença dos capitães e pilotos da Frota cabralina na presença do Rei Dom Manuel no dia 20 de maio de 1504 (Amado & Figueiredo, 1997: 133). Essa equipa pressupunha primar a veracidade do depoimento do degredado, ou não, para que ele obtivesse o perdão da pena. E traz no último período a estrutura elementar de parentesco do Tupiniquim ao narrar o *incesto* manifesto naqueles consanguíneos proibidos ao acasalamento;

Comem carnes assadas ou cozidas de aves e também de todos os animais, e ainda humanas, dos inimigos, e de peixes e crocodilos; fabricam vinho do milho; todos os animais são diferentes dos nossos, com exceção dos porcos, e as árvores, as aves e as ervas. Encontram-se aí os maiores

⁸² Segundo Amado e Figueiredo (1997: 133) era “natural de Máhre, na Morávia”.

crocodilos, contudo menos ferozes do que os da Etiópia, que também comem homens; a presente pele mostra o corpo de um verdadeiro crocodilo.

(Amado & Figueiredo, 1997: 138-140)

O último fragmento descritivo informa dados sobre a fauna, a flora e a presença da agricultura. E reafirma a prática da antropofagia pelos indígenas, conforme já mencionado pelos colonizadores espanhóis e, posteriormente, por Vespúcio na primeira viagem ao continente, que “[...] ocorreu em 1499 com Alonso de Ojeda – que havia participado de expedições com Colombo” (Bezerra, 2021). Logo, tal facto justificara a imprescindibilidade da catequese àqueles gentios ao modelo eurocêntrico do século XVI.

A elaboração do depoimento fora viabilizada pela arguição do tabelião que, nesse caso, Fernandes soubera garimpar bem os dados relevantes ao interesse da Coroa Portuguesa naquele momento. Foram informações precisas, agregadas à Carta de Caminha e aos diários de bordo, as quais deram condições à tomada de decisões pelo Rei, para definir os percursos à colonização da *Terra Nova*. Vespúcio, por seu lado, aproveitara bem as informações de Afonso Ribeiro no retorno a Portugal, que o ajudara a concluir parte do texto do *Mundus Novus* com base nesse relato, um *best-seller* à época, cujo nome batizou o novo continente.⁸³

Esses relatos transformaram a visão de mundo desses pensadores presos pela socialização vigente ao catolicismo medieval ditado por Roma e pelos reis ibéricos, mas por sua vez, eles já pertenceriam a outra *Era* consolidada no decorrer do século, visto serem “[...] homens novos, vivendo num outro clima social e mental, homens com outros interesses, e tendo uma nova escala de valores para julgar as coisas e os acontecimentos” (Carvalho, 1964: 292). Acresce-se a isso a visão cosmopolita de Lisboa, de Porto e outros centros urbanos de porte médio, à época, a qual se modificara após as expedições lusas, o fluxo de escravos africanos a Portugal e os conhecimentos de povos completamente diferentes dos europeus que habitaram a África, a Ásia ou a América Portuguesa; esses doutos, instruídos viveram num ambiente multicultural desde “[...] a sua origem, o seu meio social, o seu gênero de vida” (Carvalho,

⁸³ Bueno (1998) avalia que:

De acordo com o historiador Jaime Cortesão, nenhum degredado iria desempenhar um papel histórico tão importante quanto Afonso Ribeiro. Segundo Cortesão, foi a partir do relato de Ribeiro que Américo Vespúcio redigiu a carta *Mundus Novus* – na qual rebatia frontalmente a tese de Colombo de que as terras recém-descobertas eram parte das Índias. De todo modo, como se verá, Vespúcio não baseou sua teoria apenas no relatório que obteve, em primeiríssima mão, desse degredado, mas serviu-se também da conversa que mantivera algumas semanas antes com o próprio Pedro Álvares Cabral.

(Bueno, 1998: 102)

1964: 292). Essa diversidade sociocultural, entre eles, impusera, ao longo desse percurso de 1453 a 1508 “[...] quatro gêneros suficientemente definidos, a saber: Crônicas, Descrições de terras, Diários de bordo, e Roteiros” (Carvalho, 1964: 293). Alguns tipos de gêneros ainda perpetuaram num estilo análogo aos roteiros de viagens terrestres, durante os desbravamentos lusos, a ultrapassar os oceanos e atingir as terras no “Brasil Colônia” pelos relatórios de missionários ou membro da Coroa Portuguesa a oeste do Tratado de Tordesilhas, e o discurso dessas descrições continuaram nos relatórios de viagem do Diretório dos Índios, de modo a perpassar pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e chegar aos dias atuais nos trabalhos técnicos indigenistas da Funai.

A somatória dessas experiências engendrou, na segunda década do século XX, os fundamentos com base objetiva de elaborar pesquisa com a finalidade de conhecer os *hábitos* e *costumes* diversos da sociedade ocidental; entre ele, a etnografia e, subsequentemente, a etnologia. Primordialmente, interessa aqui a primeira área de estudo, mas o que significa fazer uma etnografia? A resposta a essa questão representa levantar informações socioculturais determinadas com base nos princípios do método de investigação de campo, inicialmente, delineados nas pesquisas realizadas pelo antropólogo polonês Malinowski (1984) entre os aborígenes da Ilha de Trobriand na Melanésia, expressa no livro: *Argonautas do Pacífico Ocidental*.

Todavia, muitos contestam a validade de sua argumentação em defesa da “observação-participante”. Questionam, inclusive, se há condições de o(a) pesquisador(a) conseguir atingir a aceitação de outrem, conforme proposto por ele nessa técnica de pesquisa, por causa de ser alguém externo a essa organização ou estrutura social, alienígena ao contexto sociocultural. Independentemente disso, esse trabalho pioneiro é inegável em vista da contribuição desse cientista ao fazer antropológico, referenciada por Frazer perante os estudos das trocas do *Kula* e as averiguações sobre os motivos e sentimentos desse intercâmbio entre os aborígenes daquela região.

Após um século dessa experiência, houve avanço na acção antropológica na pesquisa de campo, mas esse repensar contínuo não assegura estratégia a fazer a investigação social. É atividade árdua, com dedicação exclusiva quando se está em campo, requer persistência, vigilância diária ao rever a atuação em relação aos sujeitos em contato cotidiano. Até na hora de dormir deve permanecer em plantão, ou velar durante esse tempo da atividade laboral. Nesse

trabalho de terreno não existe fórmula, bula ou receita para garantir uma etnografia sustentável ou singular, conforme expresso pelo professor Pina-Cabral (2007):

[...] Por isso é um desafio tão grande escrever boa etnografia; e por isso é tão difícil dar aos alunos uma receita pronta e fácil de como fazer etnografia; por isso, até, o recurso ao engenho e à serendipity (isto é, o acaso das descobertas circunstanciais).

(Pina-Cabral, 2007: 204).

3. A percepção indígena da investigação social

A percepção indígena do outro é similar à de Caminha (1500), *a priori* ao revelar dados dos recém-contactados por não encontrar no local qualquer tipo de habitação, e faz uma conclusão precipitada, apesar de observar os hábitos de higiene e a formosura de seus corpos, comparando essa beleza salutar à de outros animais da natureza; induz, subliminarmente, à noção futura do *bom selvagem* depois da *Era das Grandes Navegações*, imortalizada por Rousseau. Todavia, refez essa percepção inicial, a partir das informações de três degredados e Diogo Dias após o retorno à visita que fizeram à aldeia indígena, discorrendo que:

Foram-se lá todos, e andaram entre eles. E, segundo eles diziam, foram bem uma légua e meia a uma **povoação** (grifo nosso), em que haveria nove ou dez casas, as quais eram tão compridas, cada uma, como esta nau capitânia. Eram de madeira, e das ilhargas de tábuas, e cobertas de palha, de razoada altura; todas duma só peça, sem nenhum repartimento, tinham dentro muitos esteios; e, de esteio a esteio, uma rede atada pelos cabos, alta, em que dormiam. Debaixo, para se aquecerem, faziam seus fogos. E tinha cada casa duas portas pequenas, uma num cabo, e outra no outro.

(Caminha, 1500: 9 e 10)⁸⁴

Repassaram outras referências sobre os Tupiniquim relativas aos alimentos e víveres capitais à manutenção física do ser humano, assim descrita:

Diziam que em cada casa se recolhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os achavam; e que lhes davam de comer daquela vianda, que eles tinham, a saber, muito inhame e outras sementes, que na terra há e eles comem. Mas, quando se fez tarde fizeram-nos logo tornar a todos e não quiseram que lá ficasse nenhum. Ainda, segundo diziam, queriam vir com eles.

(Caminha, 1500: 10)

Essa concepção preliminar sobre vida indígena, por nossa parte, percorre desde 1500, e transformou-se, ao longo do tempo num *mito*, por um lado, que transversa em aspetos *verídicos* ou *impróprios*, conforme o discurso proferido relativo a populações pré-cabralinas. Carvalho (2009) expressa tal perspectiva ao tratar desde o discurso de Caminha (1500) até a nacionalidade inerente aos(as) brasileiros(as), numa análise dissertativa sobre o fenómeno:

Desde a “Carta”, documento por meio do qual o rei de Portugal é informado sobre a descoberta da Nova Terra, a figura do indígena tem ocupado um lugar de destaque na cultura e nas letras do

⁸⁴ Bueno (1998) num português hodierno reescreve essa noção: Esse equívoco Caminha logo corrigiria, pois, naquela mesma tarde, Afonso Ribeiro seguiu os Tupiniquim até sua aldeia, que ficava a uns 10 quilômetros da praia, e viu suas choupanas cobertas de palha. Mas, outra vez mais, não lhe permitiram pernoitar lá (Bueno, 1998: 94).

Brasil. No movimento de descoberta do Novo Mundo, de estabelecimento do projeto de fixação e de construção de um processo civilizatório, viajantes, pensadores e literatos europeus, bem como cientistas e escritores brasileiros, oriundos de diferentes campos e com orientações teórico-metodológicas as mais diversas, se apropriaram da figura do indígena com o intuito de apreender o que há de específico na civilização brasileira.

(Carvalho, 2009: 1)

Da mesma forma, os indígenas tecem, também, por meio de narrativas, a concepção sobre o alienígena de origem europeia, africana ou mameluco – aquele(a) brasileiro(a) sem origem pré-colombiana. Ora como vilão, ora como o herói, como os africanos – escravos fugitivos e refugiados na Terra Indígena Xacriabá, facto investigado pela proponente da tese no primeiro trabalho de terreno, realizado em 1981. Atividade efectuada como agente da equipa de Antropologia da Funai, que investigou essa interação multiétnica na recriação indígena do contato em relação aos escravos, que adentraram esse espaço geográfico, equivalente ao município de Itacarambi, no extremo norte do estado de Minas Gerais, à época de Dom Pedro II.

Tal facto também pressupõe a percepção Pemon desta investigação sobre a escolarização, que perpassa da catequese até as mudanças advindas do protagonismo indígena. Uma imposta pela religião, à época com anuência plena do Estado, a consequência dela adveio a escolarização, numa interface entre ambas a promover o(a) índio(a) – o ser, a pessoa, o indivíduo –, a *assimilação social* ao modo de vida nacional, atenuado após a promulgação da Carta Constitucional de 5 de outubro de 1988. Pode-se, de antemão, periodizar tal atitude em três momentos, que diagnosticam a percepção indígena sobre a atuação do(a) profissional – professor(a) ou pesquisador(a) religioso(a) ou leigo (a) – com relação à comunidade escolar: a catequese, a escolarização e o protagonismo dos naturais do circun-Roraima por uma autêntica *educação escolar indígena*, quando efetuar no contexto da escolarização indígena a junção do conhecimento do processo enculturação nativa por meio da valorização da língua materna e da “mitopoética Pemon” – facto também almejado pelos Kapon.

Nos três momentos enumerados, apesar do protagonismo indígena anterior até algumas décadas ao texto constitucional, ainda vigoram, *grosso modo*, os parâmetros enunciados por Melià (1997) sobre os internatos vigentes desde a época dos jesuítas, assim analisado:

Os famosos internatos de outros tempos preparavam o indivíduo mais para si do que para a comunidade, acarretando a saída dos jovens da comunidade. Ainda hoje, a escola é, em muitos casos, a ponte e a estrada que levam para o individualismo. E aí acabam tanto a alteridade quanto a diferença. Um índio ou uma índia individuais tornam-se um índio ou uma índia, algo genérico, sem passado, presente nem futuro.

(Melià, 1997: 16)

Logo, o(a) investigador(a) se torna um(a) refém desse legado histórico por representar algo externo ao mundo indígena e ao pertencimento ao mundo externo – envolvente àquela sociedade; assim, a pesquisa permeia dois focos de atuação, num mesmo contexto sociocultural, a responder às demandas coletivas e individuais, somente a última delas reforçado por Melià (1997). Evidentemente, a percepção Pemon passa no âmbito social o discurso que priorize o ambiente coletivo, mas a pressão quotidiana da investigação incide sobre a pessoa, o sujeito da averiguação a responder ou esclarecer a pergunta da pesquisa.

Apesar do descaso do Estado na condução de políticas educacionais indígenas, houve avanços nas últimas décadas pelo protagonismo da Organização de Professores Indígenas de Roraima (Opir), que contou com apoio do Conselho Indígena de Roraima (CIR), perante as três esferas do Poder Executivo brasileiro a mudar essa situação. Contudo, *a priori*, segue os passos de Caminha (1500), como o PEA, elaborado pelo gestor nacional da educação brasileira (MEC); e, por ser uma pesquisa educacional, os indígenas calculam que se trata de mais uma pesquisa com finalidade acadêmica sem resultados efetivos para as comunidades, independentemente das relações de cordialidade entre a antropóloga e as lideranças contemporâneas da década de 1980, quando ainda exercia as atividades desenvolvidas na Funai.

**2ª Parte: Historiografia educacional e indígena
brasileira**

Capítulo IV - Breve histórico da escolarização no Brasil

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

(Freire, 2000: 31)

A história da educação indígena brasileira entrelaçada à nacional, inaugurada após quase cinco décadas da chegada da frota de Cabral, quando estabeleceu a primeira escola jesuíta nos arredores de Salvador – primeira Capital do país.⁸⁵ Segundo Freire (2000), ao tratar desse fenômeno, quando em “resposta à ‘Encuesta’ realizada pela Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular, Buenos Aires, sobre V Centenário do Chamado ‘Descobrimento da América’ (Freire, 2000: 34), analisa que:

Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório do chamado Velho Mundo.

(Freire, 2000: 34)

Esse acontecimento histórico foi definido, precisamente, pelo escritor Caldeira (1998)⁸⁶ quando trata das [...] “dimensões mundiais da expedição de Cabral, a primeira a ligar Europa, América, África e Ásia num único percurso – e a humanidade num conjunto de contatos imediatos entre seres humanos que até então haviam vivido isolados entre si” (Bueno, 1998: 11). Nessa mesma perspectiva, com base também em Bueno, o Cacique Zeca Pataxó (2009) – José Valério Silva Matos, *guerreiro na cidadania* e diplomata no ambiente interétnico no litoral baiano, dentre esse espaço: a aldeia de *Coroa Vermelha* –, no seu *blogspot* analisa que: “[...] o primeiro contato dos portugueses com os nativos que habitavam o Brasil há 500 anos atrás, é talvez, o grande divisor de águas na história dos povos” (Pataxó, 2009: s.p.); e, ele vive no cotidiano os efeitos do domínio eurocêntrico realizado pelos portugueses, independentemente de manter sua identidade cultural e seguir as tradições de seus ancestrais.

⁸⁵ Essa região circunvizinha, pela extensão do Brasil, onde instaurou o marco temporal entre indígenas e representantes do futuro Império Portugueses – reforça que se trata da primeira nação da *Era da Globalização* –, gente que dominava o mar e impregnaria o *modus vivendi* tradicional reinante até então, mas consolidado, somente, após a catequese e, subsequentemente, pela escolarização.

⁸⁶ Na apresentação do livro de Bueno: *A viagem do Descobrimento* (1998).

Após a quebra do insulamento pré-colombiano brasileiro, ainda foi da Bahia que partiu o processo de colonização, ademais a criação de feitorias em outras áreas litorâneas, inclusive, do contingente jesuíta à fundação da cidade de São Paulo, centro do caminho do “Peabiru”, rota seguida à interiorização da Colônia. Salvador – Capital da *América Portuguesa* –, pela posição estratégica da localização da Baía de Todos os Santos,⁸⁷ manteve a influência no espaço político colonial até o século XIX, por causa, dentre outros motivos, do intercâmbio comercial do pau-brasil, mas, principalmente, de escravos africanos. Entretanto, o processo colonial deixou sequelas em Salvador, no estado e no país, porém foi de lá que surgiram no meio acadêmico da UFBA atitudes pedagógicas a engendrar o primeiro curso de “Licenciatura em Educação do Campo”, bem como a qualificação do PEA e o aperfeiçoamento da acção da *Escola da Terra*. Entre o quadro docente está uma das maiores expressões na vanguarda dessa atividade no Brasil: a professora Celi Taffarel.

Em seguida a esse cenário histórico, sintetiza-se e descreve-se essa epopeia educacional fundamentada nas vertentes pedagógicas. Com esse propósito, destacam-se as investigações efetivadas por Saviani⁸⁸ (2007; 1994) e Libâneo (1994: 64-71), referências sobre a temática e já foram mencionados anteriormente:

- O primeiro expressa esse estudo no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2007) no capítulo sobre “A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira” (p. 57-74), bom como no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1994), quando defende a sua concepção educacional:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(Saviani, 1994: 6);

- O segundo teórico, no capítulo 3, subcapítulo “Tendência pedagógica no Brasil e a didática”, publicado em seu Livro *Didática*, também mencionado anteriormente, admite que há nessa perspectiva uma dinâmica ao perceber os factos históricos em decorrência da estrutura social, a qual determina os marcos normativos educativos em conformidade com a elite preponderante em cada época. Por isso, admite Libâneo (1994), em regra, que:

[...] os autores, em geral, concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e tecnicismo educacional; as de cunho progressista – Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

⁸⁷ Maior baía marítima brasileira e a segunda do mundo.

⁸⁸ Filósofo, pedagogo e professor, um dos principais teóricos da “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

(Libâneo, 1994: 64),

Nessa última divisão, pode-se acrescentar, seguindo o mesmo pressuposto de Libâneo, a Tendência Progressista Libertária (Silva, 2021). Isso não significa aderir plenamente às visões desses teóricos, visto que em cada linha pedagógica há aspectos relevantes à formação básica, só que há possibilidade maior de transformação individual, ou social, em algumas delas.

Essa análise torna-se importante, neste estudo, em virtude das metodologias de várias tendências pedagógicas que foram apoderadas na elaboração do material didático, ou nos módulos de formação de professores(as). A razão da multiplicidade de metodologia visava adequar melhorias à educação básica por meio de recursos à aprendizagem e aos livros do PEA e aos kits pedagógicos – com base, principalmente, no material didático montessoriano, este último também parte da acção da *Escola da Terra* – voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental a classes unidocentes, bem como pela elaboração dos planos de aulas e de outras atividades educativas. Na *Escola da Terra* houve maior liberdade de escolha de metodologia de ensino de “cunho progressista”, como a linha “Libertadora”, mediante a atuação educativa e filosófica de Paulo Freire e seguidores(as), entre eles(as) a “Libertária”, por meio de vários pesquisadores(as) e educadores(as), tais como: Arroyo, Molina, Caldart e outros pensadores nacionais da educação do campo.

Diante desse quadro, efetuam-se os seguintes passos a fim de compreender adequadamente aos acontecimentos fundamentais à execução do aprimoramento de docentes pelo MEC no período de 2009 a 2014: *breve histórico da escolarização no país*, com ênfase em classes multisseriadas da alfabetização até ao 5º ano da educação básica, ao salientar a influência escolanovista que representa linha mestra na condução dessa acção promovida pelo PEA, e ideário essencial nas políticas educacionais brasileira a partir de 1930; apresenta sucintamente aspecto da educação rural, como ênfase sobre as *licenciaturas de educação do campo*, em virtude de essa experiência acadêmica da *alternância pedagógica* possibilitar a formação dos(as) educadores(as) nos módulos do aprimoramento e no *curso de aperfeiçoamento*; e discorre sobre o histórico do *Programa Escola Ativa*, da *Escola da Terra* e da *educação escolar indígena*.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das

aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

(Azevedo et al., 1930: 188)

A história da educação brasileira percorre um longo caminho desde a chegada dos jesuítas a estabelecerem o ensino formal, mas o marco temporal ocorrera só 383 anos mais tarde mediante *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* e, após 100 anos desse evento memorável, o lema expresso no preâmbulo desse *documento político* continua necessário ao país a desenvolver a cidadania plena. Este histórico elabora-se com base em Saviani (2008), e as análises e estudos realizados, ao longo de sua vida como educador e pesquisador, revelam sua perspicácia em racionalizar as transformações históricas decorrentes dos fenômenos sociais, sobretudo quando tratam de

[...] mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. É um estudo que não se move sob o acicate das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico: é, como diria Gramsci, uma tarefa *für ewig*, isto é, de caráter duradouro e que justifica toda uma vida.

(Saviani, 1994: 2)

Assim, a análise elaborada por Saviani (2008) facilita a compreensão dos factos históricos fundamentais às mudanças sociopolíticas na educação, expressa ao abordar aspetos relevantes à condução das políticas públicas à temática e, conseqüentemente, à periodização da “história das instituições escolares brasileiras”. Salienta-se, ao seguir o raciocínio desse pesquisador, que, anteriormente ao “primeiro período”, ocorreram outras duas fases à escolarização que, sobremaneira, influenciaram, subliminarmente – a catequese indígena e o domínio do contingente ameríndio, ainda vigente nos dias atuais:

a) Período pré-colonial (1500-1531): quando os portugueses se estabeleceram, precariamente, no litoral por meio de vínculos frágeis com algumas etnias de língua Tupi – cenário do confronto tradicional indígena constituído por alianças, com os Tupiniquim (Centro-Sul) e os Tabajara (Nordeste), e por confrontos com inimigos, representados pelos Tupinambá, Tamoio (Centro-Sul) e Potiguara (Nordeste) – também garantiram a posse territorial em relação a outros europeus por meio das feitorias, que, por sua vez, asseguraram o escambo do pau-brasil (Toda Matéria, 2019).

b) Período de (1531-1548): se o período anterior fora caracterizado pela historiografia brasileira como “pré-colonial”, a partir de 1530 fora propiciadas medidas imperiais a manter a posse da colônia diante das invasões europeias à busca do pau-brasil, principalmente de

franceses, desde 1504. Por isso, Dom João III instituiria o regime de capitânicas hereditárias em virtude da experiência nos Arquipélagos dos Açores e Cabo Verde e na Ilha da Madeira⁸⁹ (Bezerra, 2023). A concretização das capitânicas ocorreria no período de 1534 a 1557, quando houvera a divisão das terras destinadas à pequena nobreza⁹⁰ e criadas quinze capitânicas a doze donatários⁹¹ (Bezerra, 2023), os quais receberam lotes de aproximadamente de 350 km ao longo do litoral *sem limite rumo a oeste*⁹² e, sem ajuda financeira do Império, deveriam fundar vilas e promover o desenvolvimento económico da região sob sua guarda e proteção. Instituiu-se o cargo de Capitão Donatário, “autoridade máxima” que, a cumprir a missão, podia escravizar indígenas e explorar os recursos naturais desde que assegurasse parte deles à Coroa⁹³ (Bezerra, 2023).

A partir dessa época, estabeleceu-se a estrutura agrária do Brasil. Portanto, o país era muito mais do que o maior país africano fora daquele continente, porque de lá exportara a experiência portuguesa em domar a terra e a humanidade por meio das capitânicas hereditárias, quando o donatário distribuía lotes extensos, denominados *sesmarias* aos seus aliados em troca de tributos (Bezerra, 2023). Surgiu desses actos o primórdio do coronelismo brasileiro⁹⁴ – homens *sem lei e sem ordem* a tirar todo o proveito da terra por meio dos indígenas escravizados.

⁸⁹ Segundo Bueno (1999):

O modelo de colonização utilizado no Brasil já era bem conhecido pelos portugueses fora testado anteriormente não só nas ilhas do Atlântico mas, quase dois séculos antes, no próprio território luso, especificamente no Alentejo e no Algarve, após essas regiões sul de Portugal terem sido tomadas aos mouros durante a Reconquista cristã.

(Bueno, 1999: 5)

⁹⁰ Ainda, segundo Bueno (1999): “Os 15 lotes, perfazendo 12 capitânicas, acabaram nas mãos de membros da pequena nobreza: militares ligados à conquista da Índia e da África e altos burocratas da corte, até então vinculados à administração dos longínquos territórios do Oriente” (Bueno, 1999: 11).

⁹¹ “Dos 12 donatários, somente quatro já haviam estado no Brasil anteriormente e, ao todo, apenas oito iriam tomar contato pessoal com as terras que receberam” (Bueno, 1999, 6).

⁹² Afirma ainda Bueno (1999):

Na América, esses lotes eram enormes: tinham cerca de 350 km de largura cada, prolongando-se, em extensão, até a linha estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas, em algum lugar no interior ainda desconhecido do continente. As capitânicas brasileiras possuíam, dessa forma, dimensões similares às das maiores nações europeias.

(Bueno, 1999: 11)

⁹³ Segundo Bezerra (2023): A despeito de possuírem grande poder, as capitânicas não pertenciam aos donatários e sim à Coroa Portuguesa que cobrava um imposto denominado ‘dízimo’, ou seja, 10% da produção da capitania (Bezerra, 2023: s.p.).

⁹⁴ O apogeu do coronelismo ocorreu durante a Primeira República, de 1889 a 1930; e, segundo Bezerra (2023): a herança do sistema de capitânicas hereditárias pode ser sentida até hoje por meio do coronelismo e das famílias que seguem mantendo o poder em certos estados (Bezerra, 2013).

Ainda, assim, continuara o desinteresse da Coroa Portuguesa pela região – o comércio com a Ásia era mais promissor, não havia encontrado ouro e o pau-brasil era o maior bem de valor económico. Continuara a vigir o mercantilismo – busca pela acumulação primitiva do capital.⁹⁵

Daqui em diante, a “Capítulo de hipótese de trabalho”, subdivide-se em seis períodos a historiografia brasileira com base em Saviani (2008). O autor sintetiza essa periodização na palestra proferida sobre a *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*.⁹⁶ Nessa historiografia, as classificações desses períodos foram desenvolvidas em conformidade com a “história das instituições escolares brasileiras”, estruturada com base na função do Estado em promover a formação ao trabalho, e, conseqüentemente, à cidadania construída, tardiamente e morosamente, após a “Proclamação da República”. Saviani (2008) apresenta essa divisão assim discriminada:

a) Primeiro período (1549-1759): quando se inaugurou a educação formal nesta Colônia Portuguesa, o processo pedagógico foi “[...] dominado pelos colégios jesuítas” (Saviani, 2008: 2). Por conseguinte, a história da educação brasileira iniciou-se após a chegada dos seis jesuítas em Salvador (Bahia), primeira Capital da Colônia (1549 a 1763). Os membros da Companhia de Jesus vieram nas embarcações compostas por naus, caravelas e bergantim na viagem de Lisboa a Salvador realizada pelo Primeiro Governo-Geral, Tomé de Souza (1549-1553). Sua incumbência seria cumprir o *Regimento de 17 de dezembro de 1548*.⁹⁷

O modelo educacional dessa congregação, fundada pelo padre *Inácio Lopes de Loyola*, *impregnou* a instrução didática advinda do *modus parisiensis*, e suas características preponderantes atingiram o ensino público após a laicidade do Estado. Essa marca colonialista foi mais evidente nessa fase, mas continuou agregada até os dias atuais, visto que “a educação brasileira se desenvolveu, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação religiosa), com os jesuítas, que, praticamente, exerceram o monopólio da educação até 1759, quando foram expulsos por Pombal”⁹⁸ (Saviani, 1994: 76). Essa

⁹⁵ Só que esse capital fora transferido à Inglaterra nas relações comerciais, quando o vinho era de menor valor que os produtos industrializados no início da Revolução Industrial. Ver Marx (1980).

⁹⁶ Apresentada na “Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares”, organizado pela Universidade Nove de Julho (Uninove), em 27 de agosto de 2008.

⁹⁷ Assinado por Dom João III, considerado, por muitos historiadores, como a “Primeira Constituição do Brasil”, redigida em 17 de dezembro de 1548.

⁹⁸ Especificamente na publicação do decreto em 3 de setembro daquele ano.

metodologia de ensino ainda vigora na maioria das salas de aula do país em pleno século XXI. Segundo Libâneo (1994), a “Pedagogia Tradicional” se caracteriza como:

[...] a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõem-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno ‘preste atenção’, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória, o aluno é assim um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta, o professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e seqüência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la.

(Libâneo, 1994: 64)

Esse primeiro governador-geral estabeleceu duas condições para a população indígena: garantiu a liberdade dos aliados, que consistia em remuneração e propriedade coletiva da terra, e, aos jesuítas, a educação e a escravização indígenas por resgates prisioneiros de etnias inimigas entre si ou pelas guerras justas pela catequização ou ataques indígenas aos portugueses. A Igreja Católica – única religião central lusa, à época –, também, recebia provisões e benefícios para manutenção das suas congregações religiosas em territórios ultramarinos.

Apesar do banimento dos jesuítas (facto também ocorrido em Portugal e suas colônias), essa ordem religiosa marcou presença na formação da elite mediante *o colégio*, parte dos 800 estabelecimentos de ensino espalhados pelo mundo ao ensinar cientificidade mediante o raciocínio (matemática) e análise da natureza (por ser criada por Deus) e na catequização indígena. Essa acção, impulsionada pelo *Ratio Studiorum (Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu)*, atingiu “[...] a somados alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (Saviani, 2008: 2).

As análises sociológicas da expulsão da Companhia de Jesus nessa região sul-americana possui, grosso modo, duas vertentes:

- Fernando de Azevedo⁹⁹ argumenta que “[...] desconstruiu a memória educativa do Império caracterizando-o como um período de descaso para com a educação em

⁹⁹ Seminarista jesuíta e, posteriormente, sociólogo/educador e escolanovista.

continuidade com a fase pombalina que teria destruído o sistema jesuítico sem nada colocar em seu lugar” (Saviani, 2008: 8); e,

- Gilberto Freyre¹⁰⁰ (1987) considera que os jesuítas deram sustentáculos à elite – todavia, sem agradar aos senhores de engenho, na formação de quadro nos colégios –, e destruírem as culturas indígenas por *não* respeitarem suas crenças, hábitos e costumes nas missões religiosas. Esse pesquisador descreve ainda que:

Em oposição aos interesses da sociedade colonial, queriam os padres fundar no Brasil uma santa república de ‘índios domesticados para Jesus’ como os e só trabalhassem nas suas hortas e roçados. Nenhuma individualidade nem autonomia pessoal ou de família. Fora o cacique, todos vestidos de camisola de menino dormir como num orfanato ou num internato. O traje dos homens igualzinho ao das mulheres e das crianças.

(Freyre, 1987: 23).

Por isso, a preferência desse sociólogo pela colonização franciscana em detrimento dos jesuítas, mas reconhece sua importância para a unidade nacional brasileira:

Os jesuítas foram outros que pela influência do seu sistema uniforme de educação e de moral sobre um organismo ainda tão mole, plástico, quase sem ossos, como o da nossa sociedade colonial nos séculos XVI e XVII, contribuíram para articular como educadores o que eles próprios dispersavam como catequistas e missionários.

(Freyre, 1987: 45)

Em síntese, os religiosos inauguraram o processo educativo brasileiro, visto que dominavam as técnicas pedagógicas de facto e de direito até a chegada da República, quando ocorreu maior incentivo ao ensino público, que ainda ficou pendente basicamente do catolicismo no tocante à metodologia de ensino. Ademais, essa racionalidade colonialista propiciada jesuítas inverteu a estruturação da construção de um sistema de educação no Brasil similar a outros países ocidentais. Nesse ponto, ressalta Saviani (2008) que:

[...] contrariamente ao que é sugerido pela lógica da organização institucional, a implantação dos sistemas educacionais nos diferentes países não se desenvolveu da base para a cúpula, ou seja, da escola primária passando pela média ou secundária para atingir o nível superior. Na verdade, o caminho histórico foi percorrido em sentido inverso, pois as universidades se organizaram em primeiro lugar, já a partir da Idade Média, desde o século XI. Posteriormente foram organizadas, a partir da segunda metade do século XVI e ao longo dos séculos XVII e XVIII, as escolas secundárias, das quais são exemplos característicos os colégios jesuítas. E foi somente no decorrer do século XIX que se pôs o problema da organização da escola primária que se procurou resolver mediante a implantação dos sistemas nacionais de ensino.

(Saviani, 2008: 11-12)

b) Segundo (1759-1827): caracterizado pelo ensino laico, que foi [...] “representado pelas ‘Aulas Régias’ instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do

¹⁰⁰ Sociólogo – considerado um dos maiores nessa área acadêmica no Brasil.

despotismo esclarecido” (Saviani, 2008: 2). O desempenho do marquês de Pombal¹⁰¹ impulsionou as reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais por meio do “Alvará de 28 de junho de 1759”. Entre as medidas, o documento imperial estabeleceu as “Aulas Régias” ao constituir o ensino público oficial e laico em Portugal e nos domínios ultramarinos. Dessa forma, a herança dos ideais da escola pública retoma a história desta colônia por influência de Lisboa, quando se instaurou a [...] “polêmica ‘educação pública *versus* educação confessional’ ... em nosso país” (Saviani, 1994: 76). Essa contenda gerada na “Reforma Pombalina” se evidencia na revanche entre cada chefe do Executivo nas três esferas do Poder em valorização, ou não, da escola pública até os dias atuais; outro aspecto desse dilema educacional se revela na estrutura das classes sociais: a escola pública moldada aos *sem-recursos* à instrução da prole e as escolas confessionais, a formar os abastados. Lembra, ainda, que: essa *polémica* se engendrou com base nos parâmetros da “[...] interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico” (Saviani, 1994: 76), porém valorizou a laicidade do Estado em relação à educação pública. Portanto, há de se reconhecer “[...] o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a instrução pública... Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio” (Saviani, 1994: 76). Por outro lado, criaram-se as “Aulas Régias” e nomearam-se professores sob outro cenário desconstruído um sistema, mas sem vínculo a outro:

As Aulas Régias eram sinônimo de escola, aulas avulsas e isoladas. Assim, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois não havia articulação entre elas. Entrevê-se nesse processo o início da escolarização por meio do **sistema multisseriado** (grifo nosso), considerando que não havia um programa específico para cada estágio de desenvolvimento dos alunos.

(Almeida et al.,¹⁰² 2013)

Entretanto, as nomeações de docentes não foram suficientes, e *a falta de* professores para alfabetizar acarretou o estabelecimento da sala de aula unidocente numa atividade leiga *sem* apoio explícito metodológico a partir dessa época, segundo a historiografia elaborada por Castro¹⁰³ (2018),

A realidade **multisseriada** (grifo nosso) começou a se instalar no Brasil tempos após a expulsão dos jesuítas, quando, com ou sem o apoio do Estado, professores passavam de fazenda em fazenda

¹⁰¹ Considerado um dos grandes símbolos do “Reformismo Ilustrado”, um dos maiores estadistas das nações de língua portuguesa e ministro de Dom José I no período de 1750-1777.

¹⁰² Diagnosticado por estudantes e professores(as) (Almeida, M. L. P., Locks, G. A. & Pacheco, S. R. em 2013) no artigo “Educação do Campo e a Escola Multisseriada na História da Educação Brasileira”, apresentado na *Publicações do Seminários do GEPEC*.

¹⁰³ Especialista em Gestão Escolar e Educação do Campo, mestre em Ciências da Educação; e professor na Prefeitura Municipal de Quixabeira.

ensinando crianças a ler e escrever. Tempos após, essa forma ambulante de ensinar se estende aos povoados quando pessoas já experientes convocavam crianças das vilas para ensiná-las a ler, escrever e fazer cálculos.

(Castro, 2018: 44)

No Brasil, ainda se destacaram as seguintes medidas da “Reforma Pombalina”, que refletem, indiretamente, na escolarização da população:

- A **proibição da escravização dos indígenas** pelo “Decreto de 1755”, ordenamento mais humanitário executado na gestão da *Era Pombalina*. Tal ato almejava a incorporação e integração dos indígenas a este território ultramarino, anteriormente sob o domínio jesuíta, e, assim, assegurar a demarcação das fronteiras estabelecidas no Tratado de Madrid, em 1750, sobretudo nas terras do Grão-Pará (território, na atualidade, da Amazônia Legal) cobiçada, sobretudo, pelos franceses, e nas missões na Região Sul, disputadas pelos espanhóis;

- A primeira iniciativa nesse sentido ocorreu em 3 de maio de 1757, quando a Coroa mandou estabelecer o Diretório dos Índios no Pará e no Maranhão, substituindo a administração antes submetida às ordens religiosas e determinando a abertura de escolas públicas para meninos e meninas em todas as povoações. Mais tarde, o alvará de 28 de junho de 1759, o qual expulsou os jesuítas, também ordenou a criação de aulas régias compreendendo os estudos menores, ou seja, o ensino de primeiras letras e humanidades, em substituição às classes e escolas dirigidas por essa congregação.

A história da escolarização no Brasil representava esse contínuo dos domínios ultramarinos, contudo havia peculiaridades em relação às outras colônias após o estabelecimento da Corte Portuguesa na região do atual estado do Rio de Janeiro, no período de 1808 a 1821. A colônia foi elevada a *Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves*, em 1815, também nesse ano sucedeu “a introdução do método Lancaster... em Portugal” (Castanha,¹⁰⁴ 2012: 3), o qual apresentava para educação em massa como o método “[...] mais moderno na prática pedagógica da época” (Castanha, 2012: 13). Conseqüentemente, houve aderência à metodologia pela Província Cisplatina (Uruguai) durante a anexação desse território à Coroa Portuguesa em 1821; e, no restante do território ultramarino no continente americano.

A base desse ordenamento instrutivo foi divulgada nos documentos oficiais de língua portuguesa como “ensino mútuo”, também conhecido como método monitorial, que permitia

¹⁰⁴ Pós-doutor em história e professor.

acesso feminino ao estudo com separação de sala de aula por sexo. Alicerçava-se na orientação (comunicação) diretiva e sob a inspeção de um professor aos monitores (discípulos), que recebiam as ordens precisas para repassar ao grupo de alunos predeterminados (Conde, 2005: 121); além disso, o docente examinava o desempenho dos monitores, controla o movimento de entrada e saída dos estudantes, a mudanças de exercícios. O monitor possuía melhor domínio da leitura, da escrita e do cálculo no programa a ser ministrado, por isso repassava ao grupo de dez alunos alinhados pelo grau de conhecimentos ou habilidades aquele ensinamento; ele, ainda, era o emissário do professor e classificava o desempenho escolar dessa “decúria” (Wikipédia, 2020b).

Esse tipo de sala de aula não possui tipo de divisão de estudantes enfileirados – sentados lado a lado ou atrás um do outro pelo grau de instrução, assemelha-se às classes multisseriadas; apesar da comunicação, após o término do “ensino mútuo”, ser direta pelo professor, os alunos continuam no mesmo ambiente separados em grupo pelo conteúdo programático de cada série ou ano. Desde aquela ocasião, continuam em vigência implícita alguns princípios gerais do método Lancaster secularizados nas escolas rurais. Segundo Conde (2005)¹⁰⁵ a “bases de educação” e “bases de instrução” dividiam em “cinco parâmetros”:

- (i) o respeito mútuo e a aceitação de um **encadeamento sucessivo de poderes e precedências, estabelecidas entre todos os intervenientes no processo educativo, desde o professor até ao aluno mais atrasado** (grifo nosso);
- (ii) **a economia de gastos** (grifo nosso);
- (iii) o aproveitamento rigoroso do tempo, correspondendo a cada tarefa específica uma duração determinada;
- (iv) o incentivo, utilizado desde tenra idade, para o cumprimento das obrigações próprias do ‘homem honrado e **do cidadão útil**’ (grifo nosso); tão ao gosto liberal;
- (v) um sistema justo de prémios e castigos, como meio de estimular o amor-próprio e a emulação entre os discípulos”.

(Conde, 2005: 121)

Contudo, alguns autores afirmam que havia maior estímulo que o castigo, facto que representava uma vantagem do método diante das punições vigentes no ensino ministrado pelos jesuítas. Seguiu à risca a “Pedagogia Tradicional” quanto às “bases de instrução”: “a aprendizagem pela imitação e pela repetição constantes; o encadeamento progressivo e natural das matérias, partindo do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo” (Conde, 2005: 121).

¹⁰⁵ Conde (2005), no artigo: *O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras. Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista*, publicado na Revista Lusófona de Educação (2005).

Foi nesse período que houve a “Proclamação da Independência”, em 7 de setembro de 1822, pelo Imperador Dom Pedro I.¹⁰⁶ Durante essa fase, não ocorreram alterações substanciais na educação, continuava o modelo imposto pelas normas luso-brasileiras, mas eclodiu a alfabetização e a literacia mediante as classes multisseriadas, apesar da continuidade pelo número insuficiente de professores. Tal situação foi propiciada na “[...] abertura dos trabalhos da Assembleia Geral Constituinte, em 3 de maio de 1823, quando o Imperador manifestou preocupação com a difusão de escolas, especialmente pelo método lancasteriano” (Castanha, 2012: 3-4).

Dava-se continuidade à educação popular engendrada em Portugal pelo baixo custo económico ao Império, tanto ao manter as instalações quanto ao manter os estabelecimentos escolares, visto que:

- (i) com um único professor ensinam-se, em simultâneo, centenas de crianças;
- (ii) o mobiliário é feito com tábuas de madeira de fraca qualidade; a mesa de areia tem uma manutenção economicamente insignificante;
- (iii) pela primeira vez nas escolas, são usadas as pedras ou ardósias para os alunos efectuarem os trabalhos escritos e quadro negro para os exercícios nas “curvas”;
- (iv) os livros de estudo são quase totalmente substituídos por tabelas, possibilitando a rentabilização de um único exemplar por vários discípulos.

(Conde, 2005: 121).

Todavia, houve avanços formais na literacia expressa nessa primeira Constituição, facto fundamental, independentemente da vigência da escravidão, que impedia o acesso da maioria da população à escolarização. Essa temática foi diagnosticada por Almeida et al. (2013), quando discorrem que:

A Constituição Federal de 1824 preconizou a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. É na pretensa disposição do governo em “instruir” no sentido de amenizar a ignorância, que se institui de fato o **sistema multisseriado** (grifo nosso) e adota-se o princípio do ensino mútuo, ou seja, as classes eram heterogêneas e os mais adiantados ajudavam os que encontravam dificuldades na aprendizagem.

(Almeida et al., 2013: 1).

Entretanto, a eficácia legal só ocorreu quando “[...] o governo imperial criou oficialmente as **classes multisseriadas** (grifo nosso)..., pela Lei Geral do Ensino de 1827, artigo primeiro, afirmava que ‘em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias’”. (Castro, 2018:45). Alfabetizava-se pelo “método Lancaster” expresso no artigo 4 dessa lei: “As escolas serão de **ensino mútuo** (grifo nosso) nas capitães das provincias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas”. Logo, independentemente das mazelas do ensino no Brasil, a sala unidocente percorreu

¹⁰⁶ Filho de Dom João VI. O *Primeiro Reinado* ocorreu entre 7 de setembro de 1822 e 7 de abril de 1831, quando o monarca abdicou ao trono e retornou a Portugal.

uma jornada escolar desde a expulsão dos jesuítas e, oficialmente, desde 1827 até os dias atuais, o que possibilitou aos filhos de portugueses, pelo domínio da escrita, continuarem a travessia de Camões ao serem poetas numa terra sem lei, ou descreverem as belezas naturais, ou narrarem as aventuras e os obstáculos dos sertões no desbravamento das intempéries do desconhecido.

c) **Terceiro período (1827-1890):** marcado ao preparar os fundamentos preliminares da criação do sistema da educação nacional, que “[...] consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias” (Saviani, 2008: 2). Há mudanças entre 1831 e 1840, segundo Martins¹⁰⁷ (2012) decorrente da

[...] proposta de descentralização do ato institucional de 1834, cada província tornou-se responsável pela organização dos seus sistemas de ensino primário e secundário. Assim, criou-se uma grande diversidade no incremento da instrução elementar e secundária, porque somente as províncias com recursos financeiros e projetos voltados para a implantação da instrução primária e secundária dariam um passo à frente na efetivação desses graus de ensino. Nas províncias de poucos recursos a instrução elementar e secundária permaneceu uma quimera.

(Martins, 2012: 177)

Para Saviani (2008: 93), esse ato para a “instrução primária” foi abdicado pelo Império e delegado às “províncias”: “O Governo Central, portanto, desobrigou-se da chamada educação popular, ou seja, da educação elementar, que era o ensino primário que começava já a se definir como destinado ao conjunto da população, tendo, pois, um caráter universal” (Saviani, 2008: 93). Essa descentralização foi mantida até 1932, apesar dos debates no parlamento na época do Império ou da “Proclamação da República” sobre a importância da educação fundamental para incrementar o desenvolvimento do país.

Nessa fase, fundou-se a escola fluminense : a “primeira Escola Normal das Américas” (Martins, 2012: 6); e adotou-se a metodologia lancasteriano (Castanha, 2012: 1-2). No ano seguinte, foi inaugurada a da Bahia (1836), e na próxima década a do Ceará (1845) e a de São Paulo (1846) (Martins, 2012: 4). Logo, a escravização nas atividades agrícolas não permitia a menção da educação rural no texto constitucional de 1824 (MEC/CNE, 2002: 3).

Ressaltaram-se, nessa fase, as ações de Rui Barbosa¹⁰⁸ ao introduzir as ideias escolanovistas à escolarização pública (Hamze, 2020) por influência de John Dewey. Apesar da influência desse político ou outras diligências a valorizar a escola pública, houve precária eficácia governamental após a administração pombalina até “[...] o início do século XX, quando

¹⁰⁷ Núcleo de Estudos em Educação Brasileira – NEB/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

¹⁰⁸ Personalidade pública brasileira, escreveu o primeiro Código Civil do país, “jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador” (Wikipedia, 2019e).

se torna forte a influência da Escola Nova, que se inspira naquilo que chamo de concepção humanista moderna de filosofia da educação” (Saviani, 1994: 76). Por isso, a atuação política sobre a educação nacional de Rui Barbosa refletiu na perspectiva educativa a partir de 1920.

d) Quarto período (1890-1931): representado ao dar continuidade à organização do sistema educacional, principalmente, “[...] marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano” (Saviani, 2008: 2). Apesar da “Proclamação da República” com o estabelecimento dos grupos escolares, não houve alterações na formação educativa ao contingente escolar rural; na Constituição de 1891, a situação educacional foi similar à de 1824. Apesar do ato formal imperial da “Abolição da Escravatura”, em 13 de maio de 1888, a vontade do latifúndio continuava expressa nessa Carta Republicana. Em ambos os textos constitucionais evidenciou-se “[...] o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (MEC/CNE, 2002: 3).

No entanto, houve incentivos à educação rural na perspectiva da oligarquia agrária: “[...] a partir dos anos de 1910, foram criados os patronatos agrícolas” (Araújo, 2011: 238). Essa política da educação rural tinha como finalidade desenvolver as atividades no sector naquela ocasião, e buscava acção do que viria a se caracterizar o agronegócio na atualidade brasileira. A base desse ideário oligárquico consolidou-se a partir de 1920 na “[...] efetivação de reformas educacionais em vários estados brasileiros, com o objetivo de resolver o grave estado educacional do país quanto ao nível cultural de sua população” (Araújo, 2011: 238). Houve, conseqüentemente, a reestruturação e a ampliação da rede de ensino com maior extensão nos estados de São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e no DF (antigo estado da Guanabara, hoje parte do estado do Rio de Janeiro) em decorrência dos movimentos reformistas (Araújo, 2011: 238). No início do século XX, havia oposição entre a industrialização urbana e a oligarquia rural, que possuía maior poder e a influência ainda nas décadas subsequentes a ditar as normas da política educacional ao sector:

O ruralismo pedagógico – ideia em ebulição desde os anos de 1920 – encontrou terreno fértil para a proliferação de seu ideário no período pós-movimento de 1930, haja vista a expansão do ensino brasileiro, motivado por uma fase mais consolidada do desenvolvimento urbano-industrial da sociedade brasileira. É neste contexto que ocorre a criação das Escolas Normais Rurais, projeto de formação docente influenciado pelas ideias nacionalistas e ruralistas.

(Araújo, 2011: 238)

Paralelamente, numa concepção cosmopolita, ainda na década de 1920, ampliaram-se os sustentáculos do sistema educacional e a construção da visão escolanovista nas ações educacionais. Iniciou-se a trajetória dessa perspectiva educativa, que cumpriu seu papel àquela época, como vanguarda em decorrência do papel histórico desses acadêmicos e intelectuais, que marcou uma etapa na educação brasileira:

O Modelo da Escola Nova chegou ao Brasil na década de 1920, influenciando um importante movimento social e político no âmbito da educação. Envolveram-se neste movimento intelectuais como Anísio Teixeira, influenciado pelas idéias de John Dewey (pragmatista estadunidense), **Fernando de Azevedo** (grifo nosso) e Lauro de Oliveira Lima.

(MEC, 2010a: 13)

Saviani (1994), por exemplo, descreve minuciosamente as nuances desse momento histórico para a educação do país, e apresenta os antagonismos na arena política entre a defesa da escola pública e confessional, que ditou os rumos da política educacional até os dias atuais:

A década de 1920 é muito fértil nessa influência do escolanovismo. Nós sabemos que, em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que reunia os principais representantes das novas ideias em educação. A Igreja católica também se organiza e entra em polêmica com os Pioneiros da Educação Nova. Esta organização ocorre por meio da Associação dos Educadores Católicos (AEC), que se contrapõe à ABE.

(Saviani, 1994: 76)

Houve, então, aquiescência de eruditos ao “Modelo da Escola Nova” a facilitar a aprendizagem nos aspectos motivacionais, lúdicos ou inovadores para superação das aulas expositivas vigentes na “Pedagogia Tradicional”. Segundo Libâneo, essa concepção pedagógica considera

[...] o aluno como sujeito da aprendizagem. O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A idéia é que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando às capacidades individuais dos alunos.

(Libâneo, 1994: 65-66)

Apesar do cenário de mudanças no final desse período, a educação ainda era voltada à elite, formada, principalmente, pela aristocracia rural, ou famílias de alto poder aquisitivo. Segundo Saviani (2008), nas primeiras décadas do século XX

[...] o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920.

(Saviani, 2008: 2).

Logo, durante esses [...] “quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos” (Saviani, 2008: 2).

[...] Se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes..

(Azevedo et al., 2006: 188)

e) Quinto período (1931-1961): frisado pela estruturação do sistema educacional, que “[...] se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador” (Saviani, 2008: 2). Apesar dessa oposição subtil da educação confessional, alicerça-se, a partir da década de 1930, a democratização da escola pública ocorrida pela vanguarda escolanovista, que impulsionou a criação desse sistema. Essa atuação fortaleceu-se pelas mudanças políticas, e, conseqüentemente, na educação com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública,¹⁰⁹ que possibilitou a centralização do sistema de educação pública. Ainda, segundo Saviani (1994):

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Por ocasião da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), essa polêmica foi retomada, no final da década de 1950, assumindo novos contornos quando da discussão e votação da Constituição de 1988.

(Saviani, 1994: 76)

O facto que desencadeou esse período ocorreu mediante esse “Manifesto” escrito por Fernando de Azevedo e assinado pelos intelectuais do país. Aprimorou-se, naquele momento, o protótipo de eixo educativo do que viria a consagrar o PEA, quando foi elaborado a partir de 1997, notadamente nos papéis exercidos pelo professor e pelo aluno. Esse manifesto significou um marco da educação brasileira. Os parâmetros de aprendizagem eram ditados pela “Pedagogia Renovada”, com inspiração mais humanista. Segundo Libâneo (1994)

A Pedagogia Renovada inclui várias correntes: a progressivista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva (principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras . todas de alguma

¹⁰⁹ Conforme Decreto nº 19.402, em 14 de novembro de 1930, emitido pelo presidente Getúlio Vargas.

forma, estão ligadas ao **movimento de pedagogia ativa** (grifo nosso) que surge no final do século XIX como contraposição a Pedagogia Tradicional. Entretanto, estudo feito por Castro (1984), os conhecimentos e a experiência da Didática brasileira pautam-se, em boa parte, no movimento da Escola Nova, inspirado principalmente na corrente progressivista.

(Libâneo, 1994: 65)

As investigações sociopolíticas sobre essa visão educativa ocorreram após a efervescência dessa fase, e seriam analisadas noutras expectativas em relação à dinâmica do capitalismo. Destacam-se entre elas, as

[...] pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 procurou, inspirada no marxismo, construir uma memória crítica da educação brasileira, desconstruindo a memória escolanovista ao evidenciar seus vínculos como liberalismo e sua crença na revolução social pela revolução educacional, magistralmente expressa na frase de abertura do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’: ‘Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional’.

(Saviani, 2008: 9)

Apesar dessas ponderações, aliadas ao facto de não erradicar o analfabetismo no país, houve evidência de maior abrangência na formação básica à população escolar, quando propiciou “[...] a partir da década de 1930 a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998” (Saviani, 2008: 2). Portanto, esse período chancela o acesso à educação pública, independentemente de parcela da população pela hipossuficiência econômica continuar entre os excluídos, entre eles o que caracteriza o contingente rural em idade escolar. Não obstante, houve melhorias na educação urbana, uma vez que “[...] somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa” (Saviani, 2008: 2).

e) Sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais: estabelece o sistema nacional de educação por meio dos entes federativos, com responsabilidade específica para cada nível de ensino, quando houve “[...] a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola” (Saviani, 2008: 2). Nesse último ciclo, ampliaram-se as garantias sobre o direito à educação ao estabelecer as responsabilidades e os percentuais de financiamento público, bem como metas para elevar a qualidade do ensino por cada ente federativo (União, estados/Distrito Federal e municípios) que aconteceu após promulgação Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, posteriormente, deu continuidade ao sonho da democratização do ensino, num espaço adverso no Brasil consolidado por interesses econômicos, e possibilitou diretrizes a estabelecer uma base comum curricular no território nacional por meio de entes públicos. Houve, conseqüentemente a essa lei, adequação do calendário escolar micro e macrorregional às peculiaridades culturais do meio rural e às especificidades de gênero, étnicas, religiosas, simbólicas, entre outras.

*O ideal da democracia que, – escrevia Gustave Belot em 1919, – parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; **o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação** (grifo nosso) que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.*

(Azevedo et al., 2006: 203)

Nesse último período, consolidou-se o ordenamento jurídico à educação como *direito público subjetivo* em virtude da responsabilidade estatal em propiciar o ensino fundamental obrigatório e gratuito de forma mais eficaz que as fases anteriores. Ampliou-se a singularidade entre a cultura e a educação inerente à unicidade da gênese humana, que perpassa por todas as sociedades, sejam elas complexas ou não. Trata-se de *direito social* revelado na concepção pedagógica.¹¹⁰ Salienta-se, nesse contexto, as ideias desenvolvidas por Paulo Freire (1987; 2000), ao longo da vida, dedicada à educação, ou melhor, à filosofia educacional. Análogos a esse maior pensador da educação brasileira, há muitos pesquisadores mais voltados, propriamente, ao processo educativo com base na Antropologia, Filosofia, Psicologia e Sociologia educacional, como Libâneo (1994) e Moreira (2009; 2019) que, também, dão suporte a esta investigação.

Só que tal presunção representa fenômeno jurídico formal, ou insere-se no contexto do direito *consuetudinário* das crianças e dos adolescentes à educação, de forma semelhante ao

¹¹⁰ O modelo eurocêntrico perpassa desde Homero – autor de *Ilíada* e *Odisseia* –, até chegar a Iohannes Amos Comenius na “Didática Magna” e outros pensadores ao longo da história.

expresso nos três incisos do artigo 26 da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948. Logo, esse ordenamento possui valores *universais, imprescritíveis, inalienáveis, irrenunciáveis, invioláveis* a qualquer pessoa, e é equiparada ao rol dos direitos humanos onde haja respeito à democracia. Essa *Declaração* foi fundamental após a redemocratização do país, sobretudo no último período antiautoritário, e há termos similares expressos, ou implícitos, ao longo do texto da “Constituição Federal da República Federativa do Brasil”.¹¹¹

O cumprimento desse inciso se resguarda de acordo com os limites impostos ao uso do *monopólio da violência* por parte do ente estatal, ou então por avanços democráticos das relações económicas, sociais e políticas numa sociedade, comunidade ou qualquer outro tipo de organização. Fundamentado nesse artigo, podem-se averiguar esse direito e documentos vinculativos ou instrumentos de proteção por parte dos entes governamentais após 1948, até mesmo em período autoritário no Brasil, quando se discorre sobre o papel das organizações sociais, inclusa a família, a garantir esses dispositivos legais.

A última Constituição brasileira seguiu essencialmente esse princípio ao resguardar o direito e garantia à escolarização mediante o inciso I no artigo 208:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
(Constituição, 1988: 124)

Esse artigo garante o direito à educação mediante ato formal do Estado a assegurar aos seus administrados meios a exercer a plenitude da cidadania. Nessa perspectiva, o processo educativo se torna um *direito social* definido por norma constitucional de *eficácia plena e aplicabilidade direta, imediata e integral* quando determina à administração pública o dever ágil a cumprir essa missão entrelaçada à sociedade e à família. Tal acto representa meio a proporcionar os fundamentos precípuos ao desenvolvimento da dignidade da pessoa humana, da cidadania, dos e valores do trabalho e da livre iniciativa.¹¹² Essa visão transversal da Constituição brasileira se equipara ao segundo inciso do artigo 26 dessa *Declaração*:¹¹³

¹¹¹ O inciso primeiro desse artigo expressa que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

(ONU, 1948)

¹¹² Expressos nos incisos do artigo 1º associados ao inciso IV do artigo 3º predispõe a:

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

(Constituição, 1988: 11)

¹¹³ Esse artigo reza que:

Após 1948, ao longo do tempo, instrumentos legais contruídos de modo similar ao contexto brasileiro desses princípios fundamentais da pessoa humana, adquiriram força política interna a garantir, grosso modo, efetivação perante os Estados-Membros da Organização da Nações Unidas (ONU); mas essa *Declaração* não estabeleceu órgão jurisdicional internacional (similar ao Tribunal Penal Internacional) para assegurar a eficácia ou a efetividade de qualquer dos seus dispositivos. Logo, a indução ao processo educativo se torna dependente das iniciativas de organismos internacionais, quando almejam concretizar tal ensejo nos Estados signatários por se tratar de preceito material, e não há obrigação jurídica em fazer ao versar sobre *Declaração não convencional* (Moraes, 2003: 37); e, no entanto, deve ser conjugada ao terceiro inciso do artigo 26,¹¹⁴ subjugados aos preceitos familiares. Portanto, esse acto em países democráticos induz à educação, e pode sinalizar o inverso em locais onde há restrição ao ensino à mulher ou a outras minorias, bem como em espaços étnicos, ou religiosos, internos ao território nacional de alguma nação, mesmo signatária; porém, há a obrigação moral e ética em defender a escolarização como princípio basilar.

Por conseguinte, o ordenamento jurídico brasileiro à educação perpassa por várias etapas até se configurar nas garantias atuais de acesso ao saber formal, e representa percurso de 523 anos de história desde a Carta de Caminha (1500). A instrução a esta terra era a catequese, o que demonstra o descaso da educação formal da herança colonial Portuguesa, que também ocorreu em outros territórios ultramarinos e, também, no berço da língua materna portuguesa, segundo Silva¹¹⁵ (1993) relativo à educação básica, quando revela que: “[...] Há cerca de cem anos (1890), 76% da população portuguesa maior de 7 anos não sabia ler nem escrever. Os dados apurados pelo Censo de 1991 indicam a percentagem de 12,7% para o analfabetismo em Portugal” (Silva, 1993: 101). Há similaridade das taxas de analfabetismo entre Portugal e Brasil, apesar de este apresentar índice 9% mais elevado ao correlacioná-lo às fontes a partir do ano seguinte à “Proclamação da República”: “em 1890 o Brasil tinha 85% de analfabetos

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
(ONU, 1948)

¹¹⁴ O terceiro inciso do artigo 26 reza que:

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

(ONU, 1948).

¹¹⁵ Professor-doutor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

em relação à população total (12.213.356 de analfabetos para uma população de 14.333.915)” (Saviani, 1994: 96), e a taxa de analfabetismo de 7% da população brasileira em 2017, que totaliza 11,5 milhões de pessoas sem saber ler e escrever, e esse índice triplica acima de 60 anos. Tais dados conjugados ao *analfabetismo funcional*, que atinge “[...] cerca de um terço de jovens e adultos de 15 a 65 anos, o que significa 38 milhões de brasileiros, segundo a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro” (Bezerra, 2020: s.p.).

Pode-se concluir, de antemão, que a herança colonial Portuguesa continua viva nesta terra, onde a disparidade defronte do aparato legal e a situação, de facto, expressa tal sucessão em relação ao ato educativo promovido na escola, apesar da expansão educacional a partir da promulgação da Carta Magna de 1988. Ainda há reflexo da expulsão dos Jesuítas em 1759 – responsáveis pela educação àquela época – e a retomada educativa aflora os curtos períodos de redemocratizações. Foram cinco séculos a edificar o “Estado Democrático de Direito”, anos de escravidão mesmo após a Independência tardia, consolidado na República em construção permanente, que possibilitou a atual organização administrativa da educação compartilhada por três estruturas do Poder Executivo: federal, estadual/distrital e municipal.

No âmbito da administração pública federal, essa responsabilidade se encontra distribuída entre o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura, o Ministério do Esporte e o novo Ministério dos Povos Indígenas, numa pulverização de ações e recursos fragmentados pela burocracia estatal, que se reproduz noutras duas esferas administrativas (estados e municípios), apesar de a Carta Magna especificar no “Capítulo III: DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO”¹¹⁶ acto indicativo do constituinte original de almejar um “único” espaço administrativo a essas ações governamentais, também ao explicitar a vontade de construir uma nação com base na formação educativa à cidadania.

Nesses três dispositivos constitucionais há uma reflexão universalista dos direitos fundamentais, bem como um espaço ao particularismo nas práticas desportivas, manifestações culturais e metodologias educativas adaptadas às condições do estudante, ou ao seu meio social.

¹¹⁶ Assim expresso na CF/88:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um.

(Constituição, 1988: 123, 126-128)

Há, dessa forma, o intuito *relativista estatal*, nem sempre aceito por políticos conservadores, que almejam alterar esses avanços sociais a cada governo com viés autoritário. São zonas de conflitos desses fenômenos incidentes aos desdobramentos jurídicos, que visam temáticas universalistas/cosmopolitas até àquelas de interesses focais/locais. Para entender tal facto, apela-se, novamente, a Santos (1997):

[...] a intensificação de interações globais pressupõe outros dois processos, os quais não podem ser correctamente caracterizados, nem como localismo globalizados, nem como globalismo localizados. Designo o primeiro por *cosmopolitismo*. As formas predominantes de dominação não excluem aos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial.

(Santos, 1997: 17)

A Constituição do Brasil foi elaborada dentro dos princípios normativos do mundo globalizado, dentre eles o aparato relativo aos direitos humanos na redemocratização do país. Por isso, o Estado deve cumprir o artigo 214, por meio de Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, que apresentam os seguintes objetivos:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

(Constituição, 1988: 125-126)

Logo, em consonância com a Carta, foi publicada nova LDB, em 1996, que revogou a anterior, defronte de princípios mais democráticos iniciados desde a infância, passando da alfabetização e da literacia até o pós-doutoramento. Houve até maior acesso à educação para a população na linha da pobreza, apenas por vários motivos em decorrência das desigualdades sociais.

Esse arcabouço legal possibilitou implantar esse sistema de forma pactuada, no qual cada ente federativo assumiu a responsabilidade sob a formação continuada dos professores, inclusive das classes multisseriadas, mais acuradamente a partir de 1997 por meio de incentivo federal iniciado pelo Fundescola, que engendrou o PEA até a implantação da acção da *Escola da Terra*. As Resoluções/CD/FNDE nº 56/2009, nº 35/2010 (PEA) e nº 38/2013 (Escola da Terra) expressam consequência desse processo, e possibilitaram a formação continuada e o controle ao cumprimento das normas e dos procedimentos legais adequados à administração pública na execução de metas orçamentárias e financeiras. Portanto, a proposta pedagógica do PEA e, posteriormente, da *Escola da Terra* foram construídas ao longo do tempo, a partir da

Constituição Cidadã.¹¹⁷ Em síntese, a legislação educacional brasileira apresenta ampla base legal para a instituição de políticas diferenciadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem no meio rural (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010), só que o esse aparato não garante o acesso escolar pelas diferenças económicas e culturais.

Nesse caso, outro aspeto preponderante se prende à legislação de a educação inclusiva advir de vários dispositivos normativos a edificar políticas públicas, até anterior à Constituição Cidadã, a qual possibilitou melhor promoção à educação básica e à continuidade dos estudos até a universidade. Esses documentos infralegais foram fundamentais ao tecer o texto constitucional, marco que induziu novas possibilidades a minimizar as disparidades educativas no país, criando-se um novo tempo, ou melhor, um espaço a sonhar na transformação da realidade social imposta pela estrutura de classes desde a colonização. Posteriormente, a nova LDB, num espaço adverso dessa sociedade consolidada por interesses econômicos, mas com caráter mais democrático, estabeleceu uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, visto que noutras leis de diretrizes e bases tratava-se desses parâmetros de conteúdo disciplinar comum. Assim, deu continuidade à eficácia da escolarização, ao calendário escolar ou às peculiaridades culturais brasileiras no âmbito urbano e rural, indígena ou qualquer outra especificidade sociocultural.

Também, a partir da Constituição de 1988 se aprimoraram os mecanismos administrativos na gestão tripartite dos serviços públicos, entre eles o da educação. Houve, num primeiro momento, o incentivo já programado na Carta – as descentralizações da União por meio das transferências de recursos no âmbito estadual e municipal mediante a desconcentração ou descentralização na delegação de autoridade aos administradores públicos, sejam eles no âmbito federal ou de outras esferas do Poder Público. Deu-lhes autonomia a resolver pendências administrativas e burocráticas ou soluções de problemas focais com ênfase na busca do atendimento às demandas do cidadão; incentivaram-se as gestões mais flexíveis, com pouca estrutura hierárquica e multiplicidade de ações, empenhadas na confiança pública, ainda que limitada; houve a definição de objetivos por indicadores de desempenho quantitativos – em vez de qualitativos por enquanto –, constituído no gerenciamento administrativo por controle de resultados em detrimento do controle rígido anterior existente.

¹¹⁷ Enumerada no artigo 214 e, posteriormente, pelas Leis nº 9.394/1996 (LDB), nº 10.172/2001, nº 11.273/2006, nº 11.768/2008, nº 11.897/2008 e Resolução nº 3/97 do CNE.

Essa dimensão formativa¹¹⁸ abrangia a rede de ensino brasileira composta pelo MEC, pelos estados/DF e pelos municípios, que determinava ainda a responsabilidade de cada ente federado e, à época, acrescidas as Ipes pelo Projeto Base de acordo com as resoluções do FNDE (nº 56/2009 e nº 35/2010).¹¹⁹ Nesse intuito, houve bolsa de estudos do FNDE para professores(as) e outros(as) agentes públicos durante esse período, e metas prioritárias a serem atingidas.

1. A educação do rural

Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação?

(Azevedo et al., 2006: 189)

A busca por equidade entre espaço urbano e rural se revela constante em todo o planeta. A dicotomia educacional é minimizada em algumas regiões onde os camponeses conseguiram impor sua lógica sociocultural em virtude da organização interna em relação às imposições externas ao modo de vida local. Apesar do avanço circunscrito nesse ambiente restrito decorrente da organização camponesa, ou, então, pela vigência de gestões democráticas, há

¹¹⁸ Expresso no artigo 211 da Constituição brasileira e Capítulo IV (Da Organização da Educação Nacional) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

¹¹⁹ As resoluções rezam que:

- I - melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo;
- II - apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas classes multisseriadas das escolas do campo, oferecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- III - fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- IV - proporcionar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em propostas pedagógicas e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- V - adquirir, publicar e distribuir materiais apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica;
- VI - atender as escolas do campo de todos os municípios que aderiram ao Programa Escola Ativa no Plano de Ação Articulada (PAR - Decreto nº 6.094, de 27 de abril de 2007 e alterações posteriores) ou que estejam incluídos nos Territórios da Cidadania (Decreto nº 38, de 25 de fevereiro de 2008).

(FNDE, 2009; 2010)

diferenças entre o acesso, ou condições do processo ensino-aprendizagem ou quaisquer outras modalidades de ensino rural em relação à educação ministrada no meio cosmopolita.

As diferenças se dão em vários sentidos que ultrapassam as comodidades urbanas, e envolvem metodologias, ou informações fundamentais ou meios necessários a obtê-las. No caso brasileiro, a tentativa inicial sucedeu com os *patronatos agrícolas*, que objetivava tornar o campesino “cidadãos úteis” de acordo com a ótica dominante, assim o “intuito de formar” almejava a produção ao mercado (Araújo, 2011: 238). Nessa perspectiva, a formação de professores(as) se tornou elemento imprescindível a direcionar a escola em relação aos interesses dominantes da produção, além de transmutar a agricultura tradicional (*rudimentar* à elite, à época) de manter a prole e o excedente voltado à comunidade rural e ao seu entorno. Revivem os pressupostos das *escolas normais*, quando ocorreu sua “institucionalização, foram importantes ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores” (Martins, 2012: 2).

Entretanto, as transformações mais relevantes na educação rural foram decorrentes das reivindicações dos movimentos sociais rurais e dos(as) professores(as) a partir das últimas décadas do século passado, quando revisaram esse paradigma institucionalizado pelo *patronato agrícola*, ao buscar a equidade educacional diante das diferenças da escolarização entre o meio urbano e o agrário. Para minimizar essas circunstâncias, destacam-se as *Licenciaturas em Educação do Campo e Indígena*, quando houve financiamento ministerial dessas formações a partir de 2006,¹²⁰ após anos de reivindicação social perante a administração pública. Apesar de os efeitos serem auferidos a longo prazo, representava ação afirmativa a escolarização rural por meio do aprimoramento técnico-educativo aos(às) educadores(as).

Daquela ocasião até ao momento atual, persistem incertezas políticas que interferem na qualidade das licenciaturas, quando há discriminação de quem pretende transformar essa situação secular por meio da educação numa formação crítica. Assim, parte das entidades acadêmicas organizou as licenciaturas nesse intuito, com a finalidade de aprimorar a qualidade de ensino aos(às) professores(as), e, conseqüentemente, à população escolar rural. A busca por essa modalidade de formação visava mitigar a demanda reprimida decorrente da situação histórica vigente desde a colonização, na qual a esse contingente populacional foram negados

¹²⁰ Todavia, já havia essa iniciativa no âmbito estadual: Em 2001, foi implantada pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) a primeira licenciatura indígena do país, de forma intervalar.

seus direitos básicos, entre eles o direito à educação. Tal facto foi consequência da escravização, seja por meio da:

- *diáspora indígena*, interna ao território brasileiro na fase dos “descimentos, regates e guerras justas”, fenómeno que atingiu diversas etnias capturadas e forçadas a se deslocarem dos territórios tradicionais, subjugadas aos desbravadores dos sertões aos atos de conquista da Coroa Portuguesa, que contava com apoio de religiosos (padres ou frades, principalmente jesuítas). No Brasil executadas por sertanistas, paulistas ou *bandeirantes*, à revelia dos missionários, mas no Grão-Pará e no Maranhão, pelas embarcações ao adentrar os grandes rios, acontecimento, predominantemente, na Amazónia brasileira (Moreira Neto, 1988), que contavam com apoio de religiosos até a época do Marquês de Pombal, que proibiu a escravização indígena (ato de direito, mas não facto); e

- *diáspora africana*, que representou o maior contingente de mão de obra dos ciclos económicos, quando o Brasil se tornou o maior país africano fora da África por causa da maior migração forçada da humanidade até 1850: “[...] 4,8 milhões de africanos foram transportados para o Brasil e vendidos como escravos, ao longo de mais de três séculos. Outros 670 mil morreram no caminho” (Rossi, 2018). Durante esse longo período, a mão de obra escrava foi o sustentáculo das *plantations* (cana-de-açúcar/algodão/café) e da mineração, logo era quem produzia e gerava a riqueza do país.¹²¹ Esse comércio foi um dos mais lucrativos em relação aos ciclos econômicos brasileiro, quando os lusos protagonizaram esse empreendimento no século XVI, revelado por Arlindo Manuel *Caldeira*,¹²² ao informar que possuíam um sistema contábil a gerir o negócio, cuja operação [...] os escravos eram uma mercadoria, registrada na entrada e saída dos portos, sobre a qual incidia cobrança de impostos” (Rossi, 2018).

No século XX, a esse contingente foram agregados outros *sem terra* por causa da expansão da fronteira agrícola, inclusive, muitos deles de origem europeia.

Assim, as *Licenciaturas em Educação do Campo* atingiam/atingem esse contingente rural, promovidas pelas Ipes, sejam elas institutos ou universidades, visavam/visam formar docentes que exerciam/exercem atividades de magistério sem a qualificação académica, e por essa experiência institucional puderam atuar nos cursos do PEA e nos aperfeiçoamento da Escola

¹²¹ Por isso, os “[...] navios portugueses ou brasileiros embarcaram escravos em quase 90 portos africanos, fazendo mais de 11,4 mil viagens negreiras. Dessas, 9,2 mil tiveram como destino o Brasil” (Rossi, 2018).

¹²² Historiador e pesquisador analisa esse fenómeno no livro *Escravos e Traficantes no Império Português* (Rossi, 2018).

da Terra. Essas graduações foram iniciadas no âmbito federal, em 2006, sendo precursora a UFBA, já mencionado anteriormente, seguida pela Universidade de Brasília (UnB), no *campus* de Planaltina (região administrativa do DF), em 2007, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2009, e pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Parcela dos(as) professores(as) dessas universidades atuava e influenciava os movimentos sociais rurais por almejem à equidade social no processo educativo. Apesar desse esforço em reverter essa situação, as pesquisas educacionais ainda apresentam “diferença acentuada entre os indicadores relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades” (UFBA, 2008: 15).

Desde o começo dos cursos, houve a organização das atividades educativas por meio de *Pedagogia da Alternância*, revelada como experiências exitosas de acordo com os projetos políticos pedagógicos de cada unidade acadêmica e atingia a maior parte das *licenciaturas da educação do campo*. Havia, também, diversas alternativas no formato da *alternância* a melhor adaptar as condições de produção rural de acordo com a sistematização de dados realizada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo),¹²³ entre 2008 e 2012. Esse programa foi fundamental à consolidação das licenciaturas financiadas com recursos públicos como incentivo à educação básica a esse contingente escolar, visto que essa formação reflete diretamente na qualificação do ensino ministrado pelos professores(as) em sala de aula.

A prática pedagógica de cursistas possibilitou melhorias educacionais na rede estadual e municipal pelo aproveitamento de conhecimento adquirido nas licenciaturas, onde esses(as) acadêmicos(as) trabalhavam nas atividades desenvolvidas no *Tempo-Comunidade*. Essa modalidade de ensino flexível abriu espaços ao estudo *in loco* do aprendizado no *Tempo-Escola* na atuação profissional, e, internamente, na comunidade desses(as) estudantes/educadores(as) em repensar a importância da escola como alternativas econômicas ao indivíduo, ou ao grupo, e, paralelamente, à preservação cultural e do ecossistema; formato aproveitado nos cursos do PEA e no aperfeiçoamento da Escola da Terra. Dessa forma, assegurou o aprimoramento à qualidade de ensino-aprendizagem das redes públicas de educação básica por esses(as) docentes, inclusive a repensar o fazer pedagógico quotidianamente.

¹²³ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais (<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>).

A expansão dessa iniciativa pelas entidades acadêmicas objetivava atender às exigências já mencionadas dos movimentos sociais rurais, reforçadas pelo conjunto das organizações da sociedade civil em prol da educação, os quais atuavam como grupo de pressão no MEC. Essa atuação impulsionou a qualidade de aprendizagem nas escolas rurais por meio de formulações de políticas públicas a esse contingente de docentes *sem* a qualificação em licenciatura. Tal facto transformou a concepção educacional por políticas que respondessem às necessidades daqueles que vivem de trabalhos agrícolas, seja ligados à agricultura familiar, seja qualquer outra forma de assalariamento rural – incluem-se nessa categoria, afora os assalariados diretos, os indiretos: meeiros, ou parceiros, ou assentados. Houve, ainda, exemplos promissores em unidades federativas distantes do poder central, tais como:

- A UFRR implementou as licenciaturas a suprir as necessidades dos(as) docentes que atuam em agrovilas¹²⁴ com vista a assegurar a qualificação profissional. Essa formação desempenhou papel imprescindível na construção de projetos educativos a esse contingente, a fim de que quem vive do trabalho campestre pudesse adquirir conhecimento formal à preservação cultural e a combater as desigualdades sociais manifestas nos diversos espaços externos à comunidade. O Projeto, primordialmente, aplicado aos educadores(as) das agrovilas, atingiu até os assentamentos de movimentos de trabalhadores(as) rurais daquela unidade federativa (UFRR, 2009a: 17);

- Outro exemplo similar foi desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá (Unifap), também no Norte do país, região da Amazônia brasileira. As licenciaturas foram elaboradas após a experiência no *Curso de Educação Indígena*, que legou fundamentos ao PPP das *Licenciaturas em Educação do Campo*, no “eixo norteador a formação de profissionais compromissados à construção de uma sociedade igualitária” (Unifap, 2009: 17);

Dessa forma, as instituições acadêmicas responderam às exigências dos movimentos sociais rurais, representantes da parcela organizada dessa população em prol de valorização da diversidade e promoção da equidade à educação. Almejavam, também, atender a essas reivindicações, conforme expresso, por exemplo, no PPP da UFMG: “A formação e titulação ofertadas objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais

124 Implantada durante a Ditadura Civil Militar, num migração intencional do Estado a mitigar a situação agrária do sul do país; ou, em outras palavras, evitar o conflito pela terra latente à época, e já manifesto em determinadas regiões.

que existem e que podem vir a existir” (UFMG, 2009: 11). Por conseguinte, até 2023, essa modalidade de ensino respeita o princípio constitucional de gratuidade e de igualdade de condições ao acesso ao ensino público superior.

Outrossim, essas licenciaturas induziram estudos e pesquisas relevantes à diversidade e aos saberes do campo, bem como viabilizaram alternativas de organização acadêmica e pedagógica. Um dos resultados foi a *conscientização* dessa formação nos arranjos administrativos desses cursistas perante as secretarias educacionais estaduais e municipais, quando atuaram para ampliar a oferta da educação básica nos estabelecimentos de ensino rural e evitar o processo de *nucleação escolar*.¹²⁵ Essa nucleação, geralmente, ocorre em lugares onde a maioria das escolas é unidocente e carente de maior apoio governamental à população rural, muitas vezes representa um espaço de interface comunitária ao mundo externo, por isso a existência do estabelecimento de ensino é defendida por educadores(as) rurais engajados aos movimentos sociais:

Hoje a escola multisseriada vem sendo objeto de disputa no campo das políticas educacionais. Quando milhares delas nas últimas duas décadas tem sido fechadas, o Movimento Nacional da Educação do Campo reivindica sua permanência, particularmente, na sua avaliação, por se constituir em uma modalidade de educação adequada às peculiaridades, complexidade e diversidade dos povos do campo.

(Almeida et al., 2013: 2).

Dentro desse contexto, o MEC, perante as entidades acadêmicas, impulsionava as licenciaturas e buscava disponibilizar medidas a viabilizar a educação básica. Segundo Gonçalves (2009: 41), ao analisar o *Manual do Fundescola*, apresenta as razões práticas e econômicas dessa decisão governamental em relação ao PEA, mas que também se aplica à acção da *Escola da Terra*:

ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos do que a nucleação; atender o aluno em sua comunidade [...]; promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade/série dos alunos; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries – ofertado nessas escolas.

(FUNDESCOLA, 2005: 44 *apud* Gonçalves, 2009: 41)

Nesse horizonte, os projetos dessas licenciaturas alinharam-se aos debates em eventos acadêmicos e às reivindicações dos movimentos sociais rurais e agregaram as ações pontuais, que geraram condições para as habilitações por áreas de conhecimentos específicos (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática,

¹²⁵ Esse fenômeno é caracterizado quando aglomera “[...] alunos das escolas desativadas, fechadas, geralmente em áreas rurais, deslocando-os para centros maiores. Concentra-se o maior número de alunos em uma única escola, seja ela da cidade ou do campo” (Andreis & Pavani, 2017: 2).

Matemática, Ciências Agrárias ou da Terra) nas localidades carentes de professores(as) qualificados(as) em cada região país. Para tanto, as outras Ipes aprimoraram, constantemente, o formato das primeiras licenciaturas dentro dos princípios democráticos, o que facilitou a consolidação nacional das diretrizes da *Licenciatura de Educação do Campo*. A socialização dessas experiências dos primeiros quatro projetos-pilotos foi em decorrência do Procampo, com destaque para a gestão da institucionalização do programa, a organização curricular, a formação por área de conhecimento e a organização do trabalho pedagógico (MEC/Secad, 2010c: 1).

No início, houve priorização aos cursos voltados à formação de Humanidades, mas havia carência nas habilitações de Ciências da Natureza (conjunto multidisciplinar, tais como: Física, Química e Biologia, entre outras), facto trivial também no meio urbano, inclusive das grandes metrópoles brasileiras. Apesar dessa situação, as Ipes apontaram melhorias da qualidade de ensino rural (do campo) após essa medida, bem como amplitude dessa acção em âmbito nacional. Os efeitos refletem-se, em longo prazo, ainda em processo de desenvolvimento escolar e comunitário, mas já ocorreram resultados nas microrregiões, bem como amenizou-se o anseio da família em viabilizar a permanência das crianças e dos jovens estudantes a frequentar escolas próximas à residência, ou à comunidade. Consequentemente, houve estabilidade na condução dos estudos nas escolas rurais, sem haver deslocamento do núcleo familiar a outra localidade a dar continuidade à escolarização da prole, visto que havia professor(a) qualificado(a) a lecionar disciplinas além da alfabetização básica e da literacia.

Dessa forma, houve valorização desse profissional, respeito à especificidade a essa modalidade de ensino e à diversidade cultural dessa população. Assegurava-se, também, a interiorização das instituições acadêmicas, numa interface de apoio e desenvolvimento de linhas de pesquisa a esses segmentos culturais. Portanto, ao formar e habilitar esses profissionais, propiciavam-se melhores condições ao Ensino Fundamental (anos finais) e ao Ensino Médio, compatível à situação sociocultural de cada região (UFBA, 2008: 15-17).

Independentemente da democratização das licenciaturas, havia procedimentos administrativos que exigiam formalização e burocratização do ensino. Isso impunha uma relação ao poder entre a instituição acadêmica e os cursistas, numa conexão vertical expressa nas ações dos agentes administrativos ou corpo docente. Essa interface existia com base no PPP de cada unidade de ensino, que delineava e delimitava a acção dessa atividade pedagógica à

imposição de poder da entidade educativa relativa ao(a) estudante. Apesar dessa adversidade inerente à educação formal, houve avanços acadêmicos nas últimas décadas e desburocratização dessas licenciaturas, e ambos aspectos se prenderam à sistematização desse aprendizado coletivo, inclusive espaço à construção do curso do PEA e do aperfeiçoamento da Escola da Terra relativos à alfabetização e à literacia solicitada pelos estudantes-professores. Nesse caso, pondera Molina (2017 apud UnB, 2008a), professora da UnB e expoente que engendrou as *Licenciaturas em Educação do Campo* no MEC, ao explicar esse desempenho em decorrência de “[...] “maximizar a capacidade de diálogo, multiplicar a articulação entre as universidades, encontros por áreas, encontro dos estudantes, a articulação e capacidade de atuação em rede” (UnB, 2008a: 1).

Essa ação afirmativa vem possibilitando a correção histórica decorrente da desigualdade dessa população ao acesso à educação básica, e, conseqüentemente, a elaboração de políticas de expansão da rede escolar rural pelos novos conhecimentos de educadores(as) em inserir nas secretarias estaduais e municipais de educação novas expectativas nas atividades educacionais. E, proporcionalmente a cada região, houve influência perante o Gestor Nacional de Educação para que o quadro administrativo (técnicos(as), analistas, consultores(as) e agentes políticos) pudesse compreender a nova dinâmica social rural e atender às demandas dessa população, das entidades da sociedade civil, dos movimentos sociais e sindicais (UFMG, 2009: 10).

Por outro lado, permanece a complexidade e os desafios nessa formação pela especificidade do magistério em compreender os múltiplos saberes, os fundamentos e os princípios pedagógicos diante da dimensão da diversidade cultural brasileira, facto inerente ao curso do PEA e aperfeiçoamento da Escola da Terra. É uma extensão continental, constituída por diversos territórios de conhecimentos (ciganos, extrativistas, indígenas, remanescentes quilombolas, ribeirinhos, entre outros), revelados na vida comunitária, nas relações à produção interna e externa – intercultural e/ou interétnica –, no domínio da natureza e nova dinâmica do espaço entre a cidade e o meio rural. Logo, essa modalidade de curso ainda representa nova “[...] concepção filosófica e teórica que permita articular o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo” (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, 2008: 14-15).

Aliás, há situações decorrentes das diferenças geopolíticas de cada região, ou microrregionais, onde a graduação foi viabilizada, o que pode garantir a qualidade nas

licenciaturas,¹²⁶ e, também, deram sustentabilidade aos programas ou ações macroestruturais do MEC (PEA/Escola da Terra). As lições apreendidas, expressas em vários PPPs, similares às da UFMG, entre outras instituições acadêmicas, manifestavam a necessidade de formação desses (as) docentes inerente à especificidade voltada aos alunos, sujeitos numa comunidade, ou população, que precisava de apoio da escola, que seria beneficiada, indiretamente, por esse processo formativo. Essas licenciaturas habilitavam a qualificação por considerar as especificidades do meio rural, as características presentes, o modo de vida e de produção desses povos diverso da matriz cultural dominante no país. Logo, existiam as semelhanças no formato acadêmico desses cursos, mas se tornava imprescindível às diferenças entre eles os ajustes para compreender o processo dialético, no qual as instituições acadêmicas possuíam autonomia a realizar seus projetos fundamentados nas realidades locais, microrregionais ou regionais.

As diferenças entre os PPPs decorreram dos desafios políticos e metodológicos revelados na dimensão pedagógica relativa ao acompanhamento e à avaliação, que em cada instituição se apresentava nos aspectos que tangem à visão emancipadora e/ou participativa. Assim, essas entidades acadêmicas, geralmente, viabilizaram as ações a suprir essas carências de apoio intercultural ao longo das licenciaturas, da mesma forma nas propostas advindas do âmbito ministerial (PEA/Escola da Terra, entre outros). Nessa trajetória, destacam-se a prática avaliativa e a busca emancipadora de sujeitos, na qual os(as) educandos(as) e os(às) professores(as)/orientadores(as) procuram alternativas para melhorar a aprendizagem e realizam a autoavaliação, com o objetivo de crescimento mútuo e coletivo. Essas experiências exitosas trouxeram resultados às próprias instituições para ampliarem conhecimentos, vivências da interculturalidade ou do multiculturalismo, experiências nas articulações sob dois regimes acadêmicos (o momento de realização das aulas e o momento de convívio na comunidade), e maior amplitude no trabalho de campo, que envolve a prática profissional, o

¹²⁶ Conforme descrito no PPP da UFMG (2009):

As necessidades presentes na escola do Campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade. Neste sentido, a demanda de formação do *Docente Multidisciplinar* exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades brasileiras, centrado em licenciaturas específicas, no curso de Pedagogia ou no Normal Superior, pois nem as clássicas licenciaturas nem a Pedagogia ou o Normal dão conta desta realidade. As licenciaturas baseadas num modelo de especialização, não permitem que este educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. Por outro lado, nem o Normal Superior nem o curso de Pedagogia preparam este educador para coordenar o processo de formação de seus alunos nos últimos anos de ensino fundamental.

(UFMG, 2009: 14)

ambiente escolar e as investigações sustentadas por referenciais teóricos mediadas pelo desafio da análise crítica.

Nesse prisma, as pesquisas promovidas pelas Ipes, ao longo dos cursos, representam resgate dos saberes produzidos pela comunidade, da práxis dos movimentos sociais rurais, da ação educativa ao respeitar as outras culturas e a identidade de sujeitos, bem como da dinâmica em promover projeto sociopolítico (IFPA, 2008: 4-5). Assim, o legado do método dialético empregado na *Alternância* implica reflexão sobre as ideologias presentes nos processos pedagógicos e na organização social, de modo a oferecer capacidade argumentativa a desconstruir a ordem opressora e formar hábito da indagação e da redescoberta. Por conseguinte, os dados disponibilizados pelas instituições acadêmicas perante o MEC apontam a prática dessas licenciaturas bem-sucedidas ao atender aos pressupostos essenciais da educação rural e ao contemplar a realidade e as expectativas desses(as) estudantes/docentes em relação à formação recebida durante o curso.

2. A história do Programa Escola Ativa

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo.

(Azevedo et al., 2006: 196)

A concepção do modelo do PEA construiu, preponderantemente, as metodologias pedagógicas no campo escolanovistas, as quais se contrapuseram à “Pedagogia Tradicional”: essas concepções didáticas representavam avanços na alfabetização e na literacia no Brasil, onde vigia uma educação arcaica, sendo eficiente o ensino privado dos estabelecimentos de ensino confessionais católicos até a década de 1930. Público, ou não, o domínio do conhecimento pertencia ao(à) professor(a), o(a) qual determinava o rumo do aprendizado. Logo, essa mudança representou alteração paradigmática da posição passiva do(a) aluno(a) à postura *ativa* em sala de aula e outras atividades estudantis; situação ainda vigente no final do século XX no meio rural, afora as tentativas esporádicas, muitas advindas do movimento social rural.

Essa retomada desses ideais escolanovistas ocorreu por meio do Projeto Nordeste, célula inicial do que viria a ser o PEA. Assim, houve continuidade à experiência de longos anos no país, que percorre desde a elaboração das legislações educacionais a partir de 1930 até os dias atuais. A retomada dessa concepção, no âmbito ministerial e nas instituições vinculadas,

ocorreu pela influência dos organismos multilaterais, principalmente da (OEI), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), da Unesco e da (Unicef), com objetivo de alcançar a universalização da alfabetização e da literacia no país, meta até de caráter mundial. Apesar da utopia decorrente das incertezas econômicas, políticas, culturais, e até em locais inóspitos, tornou-se uma finalidade de extrema importância a construção da cidadania.

A partir da década de 1990, ampliaram-se debates e iniciativas a mitigar a defasagem escolar. Entretanto, havia posição dissonante a imposição externa de organismos multilaterais à condução interna de políticas educacionais, em geral o argumento apresentado considerava que algumas medidas se travestiam de “progressistas”, mas reproduziam a estrutura social vigente, inclusive quando incentivavam tais formações continuadas de professores(as), até mesmo aquelas que fossem fora do eixo dominante. Gonçalves (2009), por exemplo, ressalta essa dinâmica ao analisar o PEA, quando destaca a interface advinda do PEN em virtude da experiência colombiana:

Inicialmente, é importante entender como o PEN constituiu-se, nos anos 90 como um modelo internacional de reforma para a educação no meio rural. Naquela década, ocorreu um debate internacional amplo sobre o direito à educação, destacando-se a importância da educação no meio rural como meio para alcançar as metas de universalização da educação básica estabelecidas em Jomtien, Tailândia, 1990, e ratificadas no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 2000. Simultaneamente a este movimento, foram surgindo documentos que atribuíam ao PEN um caráter de modelo de reforma educacional para o meio rural.

(Gonçalves, 2009: 45)

Nessa conjuntura global, houve mudança significativa na condução das políticas educacionais. Havia ainda condições internas propícias após a democratização do país da promulgação do texto constitucional e de eleição ao presidente da República. O clima de mudança e inovação favorecia repensar várias atividades fundamentais à cidadania, à equidade e outros valores essenciais ao desenvolvimento humano, dos quais a educação seria o elo condutor. Outrossim, o eixo de desenvolvimento brasileiro reviu preceito voltado ao Centro-Sul a acomodações de iniciativas ao Nordeste, tais como:

A partir de 1991, a preparação do Projeto de Educação Básica para o Nordeste foi retomada de forma contínua; alcançou-se um tratamento sistemático e com caráter prioritário por todas as entidades envolvidas, chegando-se à definição de seu conteúdo básico: objetivos gerais e específicos e a necessária parceria entre as esferas federal, estadual e municipal. Foram, ainda, estabelecidos os passos necessários para elaboração de um diagnóstico dos problemas gerenciais da educação básica, nos respectivos Estados, e para detalhamento dos planos de ação em cada uma das Unidades da Federação envolvidas. Tais estudos foram financiados com recursos do PNUD e do Governo Japonês, da ordem de US\$ 1,59 milhão.

(MEC, 1994: 5-6)

Surge, posteriormente, o Projeto de Educação Básica para o Nordeste (NEB), em 1994, que, na apresentação do documento realizado pela Secretaria, refere que ainda continua

existente em todo território nacional: “[...] “o maior problema do ensino fundamental não é propiciar o acesso à escola, mas garantir a permanência e o aproveitamento das crianças, elevando os índices de aprovação” (MEC, 1994: 5). Herdeira dessa concepção nasceu o programa Fundescola, em 1995, estimulando as parcerias com as secretarias de educação estaduais e municipais, financiadas pelo Banco Mundial (BM), com objetivo de promover medidas para melhorias ao ensino básico (fundamental), ampliar o acesso à educação, evitar a repetência e a evasão escolar mediante atendimento prioritário em áreas carentes de recursos públicos com a finalidade de viabilizar a permanência de estudantes nos estabelecimentos de ensino das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, baseados nos dados do IBGE.

Entre os incentivos do Fundescola estava a formação de docentes “leigos” e a promoção da *Escola Ativa* a atender, predominantemente, ao contingente rural com salas unidocentes. O protótipo gerou mudanças nos estabelecimentos educacionais públicos atingindo, inclusive, áreas centrais, quando houve debate interno a identificar deficiências e preparar plano de ação escolar, denominado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Esse plano adquire características nacionais, sendo referendada a escola pública pelo MEC:

[...] O PDE Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola.

(MEC, 2021: s.p.).

3. A Escola da Terra

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO, OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição.

(Freire, 1987: 39)

A Escola da Terra¹²⁷ engendrou-se pela junção dos movimentos sociais rurais, dos(as) acadêmicos(as) com predomínio das instituições públicas e do MEC. Conforme já mencionado,

¹²⁷ Atualmente, são treze universidades com curso de aperfeiçoamento do *Programa da Escola da Terra* segundo o MEC:

1. Universidade Federal do Amazonas – UFAM: <http://www.ufam.edu.br/>
2. Universidade Federal do Pará – UFPA: <https://www.portal.ufpa.br/>

parcela dos movimentos e da academia não aceitava o protótipo do PEA, pois considerava como uma imposição externa e interna, a que os Governos Lula e Rousseff deram continuidade; apesar de as Ipes e de as representações de movimentos ou de sindicatos receberem recursos públicos durante 2004 a 2013, com a finalidade de realizar as atividades educativas, exclusivamente, a essa população. No âmbito ministerial, parcela dos agentes públicos¹²⁸ também era favorável à mudança, e ajudaram a concretizá-la, mas os(as) parlamentares(as) mais ligados aos movimentos impulsionaram esse processo por indicar cargos de confiança nas estruturas administrativas de vários ministérios, destacando-se nessa questão o MEC a efetuar essa nova reestruturação pedagógica à educação rural (do campo).

A Escola da Terra foi estabelecida pelo Pronacampo,¹²⁹ o qual, por sua vez, unificou os programas a essa população rural (do campo),¹³⁰ ato fundamental a facilitar o acesso às políticas públicas educacionais. Houve, assim, dinâmica no alcance das medidas administrativas a essa população, como maior agilidade da escola rural em obter recursos pedagógicos ao transporte escolar. Tal situação é comprovada na continuidade dessa acção governamental subsequente no Poder, contrária à política agrária formulada nos Governos Lula e Rousseff; evidentemente,

-
3. Universidade Federal da Bahia – UFBA: <https://www.ufba.br/>
 4. Universidade Federal do Ceará – UFC: <http://www.ufc.br/>
 5. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: <http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/>
 6. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: <https://www.ufpe.br/ufpenova/>
 7. Universidade Federal do Maranhão – UFMA: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf>
 8. Universidade Federal de Alagoas – UFAL: <http://www.ufal.edu.br/>
 9. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>
 10. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: <http://ufsc.br/>
 11. Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS: <http://www.uffs.edu.br/>
 12. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: <https://www.ufmg.br/>
 13. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: <http://www.ufes.br>

(MEC, 2023b)

¹²⁸ Técnicos ou consultores.

¹²⁹ Em conformidade ao Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, foi elaborada a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que definiu os eixos do Pronacampo de acordo com o artigo 4º:

- I - Gestão e Práticas Pedagógicas; I
- II - Formação de Professores;
- III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e
- IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

(MEC, 2013a)

¹³⁰ Faz parte do atendimento do Pronacampo e, conseqüentemente, da Escola da Terra, a seguinte população de acordo com Inciso I, do parágrafo 1º, do artigo 1º do Decreto nº 7.352, de 2010:

- I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

(Brasil, 2010)

Definição retificada na Portaria nº 86, de 2013, no Art. 2º.

houve pressões dos movimentos sociais rurais a manter as conquistas públicas adquiridas até aquele momento.

Todavia, não houve ruptura na acção de formação,¹³¹ mas avanço em relação ao PEA por propiciar aos(às) educadores(as) curso de pós-graduação em nível de *aperfeiçoamento*, bem como possibilitar formação mais específica à população de remanescentes quilombolas – talvez esse seja o maior mérito dessa medida governamental. Também representou uma proposta macroestrutural similar ao PEA, apesar das nuances adaptativas de cada Ipes, com os seguintes atributos:

Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino.

(MEC, 2023c: s.p.)

Em 2013, ainda foi utilizado o kit pedagógico do PEA, o material subsequente é similar a esse. Mudou-se o contexto do outro material didático, também macroestrutural, em virtude do aproveitamento dos livros didáticos recebidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); sem um fim específico como do PEA, mas em determinados aspetos similar a esse por valorizar o conteúdo da cultura universal, porém houve/há maior dedicação aos temas transversais¹³² e valorização da cultural focal/local.¹³³ Nesse caso, considera-se que todas as treze entidades académicas, que desenvolvem atualmente o programa da Escola da Terra, já possuíam a experiência desse tipo de acção por participar do PEA, o que representou

¹³¹ Em conformidade ao Item II do artigo 6º da Portaria nº 86, de 2013, que reza que:

II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

(MEC, 2013a)

¹³² A Prefeitura Municipal de Manicoré/AM (2022) informa no sítio a realização do curso de aperfeiçoamento da Escola da Terra viabilizado pelo UFAN, com apoio da SEDUC e SEMED, com o seguinte objetivo geral:

Contribuir na formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas da Educação Básica do campo, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolverem estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo.

Prefeitura Municipal de Manicoré/AM (2022)

¹³³ Idem ao anterior, tratando do objetivo específico:

1. Estudar o processo do mundo do trabalho do campo e suas alternativas;
2. Conhecer os fundamentos dos tempos e espaços formativos do campo e seus pressupostos, princípios, currículo e sua relação com a cultura, trabalho, e a identidade do sujeito do campo;
3. Experimentar os fundamentos pedagógicos e as práticas educacionais do campo centradas no tratamento de respeito à diversidade.

Prefeitura Municipal de Manicoré/AM (2022)

um contínuo ao programa com melhorias pedagógicas pelo maior incentivo aos adeptos da pedagogia de Freire, apesar de a adesão aos cursos de aperfeiçoamento ocorrer gradativamente a partir de 2013/2014.

Já o objetivo da Escola da Terra possuía um recorte semelhante ao PEA esboçado no Projeto Base (2008/2010), mas se tratou de uma reconfiguração mais elástica quando buscou atender distintamente aos remanescentes quilombolas – facto já mencionado anteriormente. Nessa continuidade de política macroestrutural do MEC em atingir a literacia das crianças e dos adolescentes do meio rural ao manter sua permanência na escola, quando traçou o objetivo da Escola da Terra, assim discriminado:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

(MEC, 2023c)

Outra questão advinda do Pronacampo em relação à Escola da Terra foi a unificação de acesso aos programas ministeriais as escolas rurais (do campo). Os programas encontravam-se pulverizados em várias secretarias ministeriais, e com a unificação houve maior alcance tanto individual quanto à escola para o obter os recursos ou as medidas protetivas.

4. Da catequese à escolarização indígena

A escolarização indígena foi estruturada num sistema escolar próprio após a publicação do Decreto nº 26, de 1991. Até a elaboração desse dispositivo legal houve um longo processo a partir da chegada dos jesuítas a Salvador a catequizá-los, torná-los dóceis aos empreendimentos da Coroa Portuguesa. Anteriormente a essa congregação religiosa, houve tentativa de catequese, prognosticada por Caminha (1500), mas sondada doravante à Expedição de Gonçalo Coelho (1503), quando dois frades franciscanos menores – “Capuchos” – da “Província de Portugal Observante” se estabeleceram em Porto Seguro (ANTT, 2021b; Bacelar, 2017). Nessa feitoria, os religiosos junto a colonos e militares foram massacrados pelos Tupiniquim em 19 de junho de 1505, e reestabelecida em 1515, por outros dois missionários também franciscanos italianos (Bacelar, 2021; OFM, 2021).

Só que o impulso à conversão ao cristianismo se estabeleceu sob a ordem missionária do Padre Manuel da Nóbrega, que recebeu essa incumbência de Dom Manoel I, arquitetada a facilitar a subordinação indígena. Os jesuítas foram eficazes – após quinze dias da chegada a esta Colônia (no Arraial do Pereira), instituíram a primeira “escola elementar de ler, escrever,

contar e cantar, dirigida pelo estudante jesuíta Vicente Rodrigues, de 21 anos de idade, o primeiro mestre-escola do Brasil” (Rede Jesuíta de Educação, 2021: s.p.). A eficiência na catequese determinou o domínio português desta Colônia, demonstrando a efetividade por mais de dois séculos, perpassando de 29 de março de 1549 até 3 de setembro de 1759, quando a congregação foi expulsa por Alvará do Marquês de Pombal.

A catequese, logo, era a porta de entrada ao domínio étnico, ademais os jesuítas estabeleciam relações diversas a chegar ao propósito da conversão, inclusive aproveitavam-se da interface com os duplamente degradados – por serem filhos de *Eva* e pela Coroa Portuguesa – junto aos(às) indígenas no intuito de manter o domínio em vários sentidos (econômico e religioso); inclusive, “esses portugueses aventureiros representavam a afirmação integradora dos dois mundos: o bárbaro, dos índios, e o civilizado, dos europeus” (MultiRio, 2021: s.p.). Esses degradados serviam de intérpretes, cada um com sua história de vida, mas essencial à colonização do Novo Mundo, como *Diogo Álvares Correa*, procedente de Viana de Castelo, o Caramuru.¹³⁴

Este tornou-se uma lenda, como o “Bacharel de Cananeia” – seu percurso se iniciou como náufrago salvo pelos Tupinambá, aliados dos franceses e arqui-inimigos dos portugueses pela condição gerada no princípio da *Nova Era*, na *Terra Nova*, pela cordialidade estabelecida com os Tupiniquim, naquele cenário aborígine, pela disputa europeia pelos recursos naturais. Só que ele se tornou coligado ao cacique, ou morubixaba, *Taparica* daquela localidade próxima aos recifes do rio Vermelho, vindo a estreitar esses laços pelo casamento com a filha dele, *Paraguaçu*. Logo, mito e lenda andam juntos ao descrever o primeiro enredo do romance brasileiro na *Era Colonial*, vivido por intenso amor no litoral baiano entre 1510 e 1557 (MultiRio, 2021), o qual foi retratado mediante matrimônio na *cidade dos corsários*.¹³⁵ Esse primeiro enlace oficial representou marco na história do continente; surgiu, assim, a primeira família no modelo vigente da igreja cristã, o que permitiu o batismo e o registo da prole, constituída por quatro filhas: Genebra, Apolônia, Graça e Madalena. No entanto, a paixão de Caramuru por Paraguaçu não o proibiu às práticas poligâmicas, visto

¹³⁴ Significa *moreia* em Tupi (Bezerra, 2017).

¹³⁵ Segundo Bezerra (2017):

O casal viajaria para a França, em 1528, onde ela seria batizada na igreja de Saint-Malo. A índia adotaria o nome de Catarina do Brasil ou Catarina des Granges, em homenagem à sua madrinha Catherine des Granges, esposa de Jacques Cartier, o explorador do Canadá. O casal também contraiu matrimônio nesta cidade francesa.

(Bezerra, 2017: s.p.)

que assumiu a cidadania indígena quando “[...] teve 16 filhos(as) com outras indígenas” (Bezerra, 2017: s.p.), entre eles uma filha com Moema, chamada Madalena, que foi a primeira mulher alfabetizada no Brasil (Correios, 2001).

No litoral, os jesuítas aprenderam também com os Tupi inclusive a “língua geral” (*Nheengatu*) e pela “Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil” (Anchieta, 1595), escrita pelo Padre José de Anchieta. Essa gramática, assimilada não só pelo clero, mas também pelo colonizador letrado – raro, à época –, possibilitou a origem duma “língua indígena crioula”, estruturada após modificação até a servir de língua comum sobre duas variantes linguísticas: uma no *Brasil* e a outra no *Grão-Pará e Rio Negro* (Amazonas brasileira). Apesar das alterações linguísticas, houve uso geral pelos indígenas da família de língua Tupi-Guarani, e até pelos Tapuias (geralmente, filiação do tronco Macro-Jê, que habitavam o Planalto Atlântico, acima da Serra do Mar – a oeste numa vasta região do Nordeste ao Sul do país), que eram considerados de “língua travada” pelos indígenas do litoral, basilarmente após a catequese (MultiRio, 2021). Assim, a catequização pela língua nativa se tornou mais eficaz na colonização, e esse processo foi sintetizado por Melià (1997), outro jesuíta do século XX, quanto analisou a dinâmica da catequização até a escolarização indígena ao expor que:

A resposta contra essa modalidade educativa se fez mediante uma luta que muitas vezes acabou em conquista. As conquistas estiveram duplicando, por contraste, o que tinham sido as grandes derrotas: livros e cartilhas em língua indígena, prévia conquista da escrita de cada uma dessas línguas, currículo adaptado à realidade indígena, principalmente no que tange aos saberes tradicionais, preparação, incorporação e contratação de professores indígenas por parte do Estado e das instituições. São esses passos suficientes para remontar a corrente da perda da alteridade e recuperar as diferenças? Hoje sabemos perfeitamente que não!

(Melià, 1997: 14)

Assim o domínio jesuíta da língua indígena possibilitou outros desdobramentos na expansão territorial no Centro-Sul do país, quando o Padre José de Anchieta, baseado na informação dos Tupiniquim sobre o caminho de Peabiru, alcançou o planalto ao subir a serra, no lugar estabelecido, estrategicamente, pelos indígenas como *centro das rotas*, ponto que levava concretamente à supremacia da região até o antiplano da Cordilheira dos Andes, que representava, portanto, as veias abertas da América do Sul à escravização indígena, trilhas que transformaram nas rodovias brasileiras e transnacionais e local onde se fundou a Vila de São Paulo.¹³⁶

¹³⁶ Em 25 de janeiro 1554 – hoje *a cidade da solidão*, o “[...] principal centro financeiro, corporativo e mercantil da América do Sul. É a cidade mais populosa do Brasil, do continente americano, da lusofonia e de todo o hemisfério sul” (Wikipédia, 2019h).

Esse feito contou com a ajuda de João Ramalho, proveniente de Vouzela entre 1508 e 1515. A história registra a existência desse português, mas não há referência verossímil se era náufrago ou degredado. Casou-se com Bartira ou *M'bicy* (Wikipédia, 2017d), filha do cacique Tupiniquim Tibiriça, estabeleceu aliança interna a essa etnia e externa a outras da região de São Vicente, inclusive de língua do tronco Macro-Jê. Fundou o povoado de Santo André da Borda do Campo de Piratininga, primeira vila fora da faixa litorânea (Wikipédia, 2018f; MultiRio, 2021). Tal feito se deu pela aliança com os Tupiniquim, que lhe indicaram a rota para atravessar a Serra do Mar ao planalto paulista, depois percorrida pelo jesuíta José de Anchieta, por isso o trajeto ficou conhecida como “Caminho do Padre José”.¹³⁷

A expansão portuguesa se acentuou após a União Ibérica, entre 1580 e 1640, em que a colonização se estendeu a Oeste, ao Sul e ao Norte; esta última seguiu o percurso da maior bacia fluvial do mundo: o Rio Amazonas ou *Maranhão*¹³⁸ – nome de origem Tupi, que significa mar grande, mar que corre. Consolidou-se o domínio jesuíta sob a jurisdição de uma vasta região. Além da conquista territorial, a situação geopolítica adquiriu nova dimensão da unicidade da Coroa, que englobava espanhóis e portugueses a expandir o espaço continental latino-americano.

4.1. A educação escolar indígena

*Acabada a missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta; e nós todos lançados por essa areia. E pregou uma solene e proveitosa pregação da história do Evangelho, ao fim da qual tratou da nossa vinda e do **achamento** (grifo nosso) desta terra, conformando-se com o sinal da Cruz, sob cuja obediência viemos, o que foi muito a propósito e fez muita devoção. Enquanto estivemos à missa e à pregação, seria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como a de ontem, com seus arcos e setas, a qual andava*

¹³⁷ A infraestrutura do Peabiru está, assim, descrita:

O caminho era uma estrada primitiva, porém muito bem ordenada rumo ao desconhecido, que possuía oito palmos de largura, ou seja, cerca de um metro e meio de largura e um rebaixamento de 40 centímetros. Alguns dizem que o percurso era coberto por uma espécie de gramínea que não permitia que arbustos, ervas daninhas e árvores crescessem em seu curso, e evitava também a erosão, pois ele era intensamente utilizado. O Caminho propiciava uma troca cultural e mercantil muito rica entre os povos. Além disso, atendia à necessidade desses povos em terem um caminho e uma forma de comunicação.

(SEED/PR, 2021: s.p.)

¹³⁸ Dicionário Etimológico (2021): a partir da grafia hispânica *Marañón*, cognato de *mpará-nã* (em tupi, “rio largo”, ou seja, mar), em referência ao Rio Amazonas, tão largo que de uma margem não se avista a outra. *Marañón* era como os espanhóis se referiam a toda a bacia amazônica no período colonial. Em português também se apelida o Rio Amazonas como “rio-mar”. Apesar de o atual Maranhão não abranger o Amazonas, o nome recai sobre o estado porque, entre 1621 e 1709, todo o Norte do Brasil foi agrupado sob o estado do Maranhão, com capital em São Luís, a partir de uma iniciativa da administração espanhola sob a União Ibérica.

folgando. E olhando-nos, sentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina, e começaram a saltar e dançar um pedaço. E alguns deles se metiam em almadias — duas ou três que aí tinham — as quais não são feitas como as que eu já vi; somente são três traves, atadas entre si. E ali se metiam quatro ou cinco, ou esses que queriam não se afastando quase nada da terra, senão enquanto podiam tomar pé.

(Caminha, 1500: 5-6)

O paraíso descrito por Caminha seguira outros rumos também previstos por ele, quando indicara a apropriação da *terra nova* pela Coroa Portuguesa e o instrumento de domínio se deu pela catequese, que se reveste, como o *Kanaimé*, a sugar o espírito vital dos Kapon e Pemon, e, posteriormente, por meio da “educação bancária”. Após o domínio da catequese propiciada pelo Estado até as determinações pombalinas à expulsão dos jesuítas, adveio profunda reforma educacional sem resultados plausíveis ao contingente indígena em contato frequente com os portugueses ou seus descendentes no país.

Após o Decreto nº 26, de 1991, a educação escolar indígena passou a ser de responsabilidade do MEC em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação com a anuência, inspeção ou fiscalização da Funai, que, anteriormente, detinha essa prerrogativa advinda do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A partir desse marco legal, houve diversas mudanças nessa área, a exemplo do Parecer nº 3, de 1999, que estabeleceu, no âmbito da Educação Fundamental, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, ao reconhecê-las com o ordenamento jurídico próprio, e instituiu as diretrizes curriculares do ensino intercultural e incrementou a educação bilíngue, ao valorizar a cultura numa ação afirmativa a propiciar o processo de enculturação no espaço da educação formal por meio do conteúdo das disciplinas de forma transversal aos saberes indígenas mediante o etnoconhecimento. Tornou-se fundamental a etnomatemática, que aproveita de outros raciocínios lógicos diversos do modelo Cartesiano, similar aos existentes entre os Pemon e Kapon, que possuem um sistema de contagem além do conhecimento geométrico do universo, onde habitam Makunaimã e seus irmãos.

Além da dimensão territorial e da diversidade cultural do Brasil-indígena, deve-se considerar que são cerca de 440.000 indígenas divididos em 220 sociedades e 180 línguas, distribuídos por 26 unidades da Federação e o Distrito Federal. A situação sociolinguística se apresenta bem diversificada, na qual há grupos ou aldeias monolíngues, outros falam somente a língua portuguesa. Apesar da identidade étnica, outros compartilham duas ou mais línguas

indígenas ou falam várias línguas indoeuropeias – português, espanhol, inglês, francês ou holandês – são aqueles que vivem próximos às fronteiras.

4.2. A comunidade escolar indígena

A comunidade escolar e parte da escolarização indígena, decorre da transformação advinda da colonização pela catequese e continuada na escolarização estatal, num recorte de um dos países da tríplice fronteira. Representa também o mais imponente dos estados nesse espaço pluriétnico, em que a unidade federativa apresenta em 13º lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre a totalidade de 27 dos entes federados no país, conforme dados consolidados pelo IBGE em 2010, que, em virtude da pandemia, ainda, apresenta as estimativas. Encontram-se em alguns municípios do Circum-Roraima (em negrito na tabela a seguir), bem como na comparação com outros municípios, que apenas parcelas territoriais fazem parte desse espaço geográfico, conforme análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao Censo de 2010 e estimativas posteriores, os quais estão disponibilizados ao público.

Tabela 2: Municípios do Circum-Roraima

Localidade	Território	População Estimada*** (2020)	Densidade populacional (2010)	IDH	IDEB (2019)	
Alto Alegre	25.454,297 km ²	15.380	0,64 hab./km ²	0,542	- *	3,8 **
Amajari	28.473,450 km ²	13.185	0,33 hab./km ²	0,484	-	3,9
Boa Vista (Capital)	5.687,037 km ²	419.652	49,99 hab./km ²	0,752	5,9	4,3
Bonfim	8.079,914 km ²	12.557	1,35 hab./km ²	0,626	4,4	4,1
Cantá	7.664,831 km ²	18.799	1,81 hab./km ²	0,619	-	-
Mucajaí	12.337,851 km ²	18.172	1,19 hab./km ²	0,665	4,5	4,1
Normandia	6.959,868 km ²	11.532	1,28 hab./km ²	0,594	3,9	3,1
Pacaraima	8.025,045 km ²	18.913	1,30 hab./km ²	0,650	-	-
Uiramutã	8.113,598 km ²	10.789	1,04 hab./km ²	0,453	-	-
Estado de Roraima	223.644,527 km²	631.181	2,01 hab./km²	0,707	5,5	4,1
IBGE (2010)						
* Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública)						
** Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública)						
*** Os dados são estimativas a partir de 2020, pois devido à pandemia não houve Censo em 2020.						

As escolas indígenas do nordeste de Roraima receberam, ao longo dos anos, propostas educativas advindas dos âmbitos federal, estadual e municipais, ora voltada, exclusivamente, à educação inclusiva, ou não. O PEA enquadra-se neste último caso, em virtude das características gerais a todo o contingente rural brasileiro quanto à preparação dos livros didáticos, ou do kit pedagógico, apesar da tentativa da elaboração dos *Cadernos Complementares do Piloto Indígena* sem viabilidade de revisão final e publicação até o término dessa medida governamental. Nessa conduta, houve alinhamento na construção de múltiplos saberes na tentativa da elaboração do material didático-pedagógico à população escolar indígena e ribeirinha e, com aproveitamento do conhecimento tradicional, conforme referenciado por Moreira e Fantinato (2016):

Uma vez que as práticas estão embutidas em contextos e ambientes de natureza diversa, envolvendo diferentes tipos de conhecimento e dinâmicas, e considerando ainda que existem diferenças nos objetos e utensílios usados nas práticas, certas práticas serão mais bem compreendidas na relação dialética com o campo de conhecimento em que se inserem.

(Moreira & Fantinato, 2016: 72)

A busca dessa tentativa de elaboração livros didáticos específicos ocorreu pelos esforços de intelectuais, ou técnicos, responsáveis pela elaboração do texto do “Projeto Base (MEC, 2010a) que nutriram ponderada abertura a compreender outras vias de conhecimentos em oposição à formação acadêmica, que privilegiou, ao longo dos anos, a monocultura do saber (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 13).

A sobrevivência da integridade étnica no circum-Roraima decorre de várias razões, mas, imprescindivelmente, pela estratégia indígena na *luta a garantir a terra tradicional* expressas nas *narrativas* de protagonistas nessa área de fricção interétnica, apesar das disputas históricas, inclusive guerras, pelo domínio da região entre falantes de língua Aruak e Karib. Houve, por parte das escolas situadas na TIRSS, aproveitamento das técnicas do PEA relativas ao *cantinho de aprendizagem*; ao *colegiado Estudantil*; ao entrosamento entre *escola e comunidade indígena*; e à *organização de microcentro*. Da mesma forma, houve aproveitamento do material didático-pedagógico para o educando, tais como: Alfabetização e Letramento 1º ao 3º ano; Língua Portuguesa 4º e 5º ano; Matemática 1º ao 5º ano; História 1º ao 5º ano; Geografia 1º ao 5º ano; Ciências Naturais 1º ao 5º ano; e, principalmente, dos kits pedagógicos.

Entre as comunidades indígenas, privilegiou-se a do Barro e Surumu pela peculiaridade de formar uma única aldeia sob a primeira designação. Mas, por influência externa, houve a cisão interna quando se efetivou a regularização fundiária da TIRSS. A opção da comunidade

original manteve perseverante a garantir os direitos à terra tradicional para assegurar a proteção à família e a seguridade na socialização Pemon (Karib) – Makuxi e Taurepang – e algumas famílias Wapixana da “jovem geração pela geração adulta” (Durkheim, 1978: 51).

Investigar a escolarização na Comunidade do Barro retorna ao processo de catequização por meio do “Internato da Missão de São José” ou “Escola Surumu”, que se transformou em Centro Indígena de Formação e Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS), em virtude do apoio da reformulação missionária do Instituto da Consolata ao CIR. A história dessa área de fricção interétnica se inicia com os Carmelitas, mas concretiza-se pela Missão Beneditina de Roraima, segundo as pesquisadoras Ramalho e Ramalho (2017) que, ao examinar os documentos do “Arquivo da Diocese de Roraima”, afirmam que:

Neste período inicial da missão dos beneditinos no rio Branco os religiosos se dedicaram, sobretudo, a **educação e a catequese** (grifo nosso) dos povos indígenas através das chamadas viagens de desobriga. No campo educacional, foi fundada na região do Surumu uma escola para atender os indígenas. No ano de 1912, os missionários mudaram novamente de residência, indo morar na região da Serra Grande, local próximo de Boa Vista. O principal motivador da mudança teria sido o assédio das doenças como a febre amarela, que levaram a morte dois missionários.

(Ramalho & Ramalho, 2017: 3)

Essa congregação chegou a Boa Vista em 1909 e, por a falta de missionários, levou as irmãs beneditinas ao ofício da catequese entre os Wapixana (Aruak), inicialmente propensas a realizar os serviços de saúde e educação das meninas (Ramalho & Ramalho, 2017: 5). Ainda de acordo com as pesquisadoras Ramalho e Ramalho (2017), “[...] conforme registrado no Anuário do Rio Branco, as primeiras missionárias da Congregação Beneditina chegaram a Boa Vista em 1922” (Ramalho & Ramalho, 2017: 3), nas aldeias “mais acessíveis”, e assim “[...] catequizavam ‘muitos índios ensinando-lhes ao mesmo tempo as primeiras letras’” (Ramalho & Ramalho, 2017: 5).

Essa congregação propiciou uma mudança no processo de catequese, indo além do aprendizado ao ensinamento do catecismo, que poderia ser apreendido sem o uso da alfabetização mediante a memorização de rezas e ladainhas, mas aprimorou desde a alfabetização até a literacia. Desta época até a atualidade, houve mudanças na escolarização indígena quando privilegia a oralidade, que se torna um aspeto ponderável por meio da qual há a transmissão de vários conhecimentos por especialistas mais idosos que usam extensamente e exclusivamente recursos do discurso oral. Nessas sociedades, a escrita não pode ser apresentada como uma “concorrente” a esse importante mecanismo sociocultural.

3ª Parte: A educação continuada

Capítulo V - As metodologias-pedagógicas

Ali veréis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim nos corpos, como nas pernas, que, certo, pareciam bem assim.

Também andavam, entre eles, quatro ou cinco mulheres moças, nuas como eles, que não pareciam mal. Entre elas andava uma com uma coxa, do joelho até o quadril, e a nádega, toda tinta daquela tintura preta; e o resto, tudo da sua própria cor. Outra trazia ambos os joelhos, com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas, que nisso não havia nenhuma vergonha.

Também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum.

(Caminha, 1500: 7)

Este capítulo refere-se a dois momentos distintos que organizam os fundamentos pedagógicos das qualificações: um elaborado na vigência do (PEA), de 1997 a 2013; e outro relativo à *Escola da Terra* – após o Pronacampo, publicado em 2013 e implantado em 2014 até atualidade (2023). Os fundamentos estratégicos de opções metodológicas da qualificação do PEA e as metodologias da acção da *Escola da Terra* seguem percursos diferentes quanto à decisão estatal na condução mais apropriada das melhorias à *Alfabetização* e à *Literacia*: o primeiro, por imposição externa e o segundo, por pressão interna na condução das políticas educacionais com o anseio académico ou os movimentos sociais rurais. Isso não significa um rompimento *sem* vínculos às decisões do MEC, houve acomodações por inúmeros fatores e algumas posições mais radicais durante a vigência do PEA, como da UnB, porém as instituições académicas dependem de recursos orçamentários-financeiros governamentais a manter as Licenciaturas de Educação do Campo.

Assim, busca-se entender esse percurso inter-relacionado ao momento político *sem* rutura histórica advinda de características determinadas pelo meandro das inter-relações internas ministeriais ou mobilizações externas, bem como as acomodações aos recursos públicos de parcela académica e dos movimentos sociais rurais. Nesse panorama, apresentam-se os arranjos de diversas metodologias desde ideais escolanovistas até a metodologia problematizadora referenciados no *Programa Escola Ativa* e, em seguida, os ideias mais voltados à tendência de cunho progressista, com a “Libertadora” agregada à “Libertária” da *Escola da Terra*.

1. As opções metodológicas do Programa Escola Ativa

Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento.

(Azevedo et al., 2006: 196)

A base da proposta pedagógica do PEA abarcou diversas opções metodológicas à valorização do(a) aluno(a), o que implicava mudança da atitude do docente em sala de aula, mas, fundamentalmente, das práticas didáticas da “Pedagogia Renovada”, que, segundo Libâneo (1994), “inclui várias correntes” educativas, entre elas, as “ligadas ao movimento da pedagogia ativa” (Libâneo, 1994: 65). Além dessa postura metodológica, agregavam-se outras opções pedagógicas, e todas as alternativas exigiam a valorização à qualificação do(a) professor(a) a elevar a qualidade de ensino rural com ênfase nas classes unidocentes. Essa estratégia na seleção de diversas metodologias pedagógicas visava minimizar os índices de reprovação, abandono e evasão escolar rurais e, ao mesmo tempo, seria mais adequada ao processo de aprendizagem nas classes multisseriadas.

A análise dessas escolhas pode ser mais acurada na dimensão sociológica conforme os conceitos de “capital”, “campo” e “habitus”, elaborados por Bourdieu¹³⁹ (1989). Basicamente, quando se examina o sistema de privilégios, hierarquicamente, organizado a garantir o poder da estrutura econômica, social e cultural, porque “[...] os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (Bourdieu, 1989: 9). A abordagem desse autor permite analisar o poder político-administrativo educacional quanto a esse *programa* sobre esses três sustentáculos da sociedade:

- O “capital” expresso no papel da União da República Federativa do Brasil – por analogia à condição individual tecida por Bourdieu –, possuidora de recursos quando delega vantagens e privilégios aos outros entes federativos dependentes dessa ação redistributiva educacional; contudo, numa interface entre os Executivos nas três esferas do poder instituído

¹³⁹ Filósofo, antropólogo, sociólogo e professor da *École de Sociologie du Collège de France*. no livro *O Poder Simbólico*.

pela regra constitucional dos Artigos 212¹⁴⁰ e 212-A¹⁴¹ (Constituição, 1988). Portanto, as escolhas respaldavam o compartilhamento da União à gestão tripartite, mantendo a sintonia das concepções pedagógicas e metodológicas sem “viés ideológico” de acordo com a visão do poder hegemônico, e mais propícia à aceitação de governantes das unidades federativas. Deduz-se que esse “capital” foi promulgado pela “quantidade de força simbólica” no ato do Poder Constituinte, que “sob a proteção de Deus” (Constituição, 1988) legitimou, por sua vez, o “capital econômico”, o “capital social” e o “capital cultural” a manter as desigualdades regionais e sociais. Nesse contexto, pode-se usar o termo “classe dominante”,¹⁴² cunhado por Bourdieu (1989), equivalente ao papel exercido pela elite política gestora do poder da tripartite educacional, independentemente da posição do dirigente (agente) propalada em palanque ou vinculado a qualquer partido político brasileiro.

- O “campo” decorre do “capital”, neste caso, notadamente, expresso nos atos do poder central da União em relação aos outros entes federativos. Representa um espaço simbólico, arena da disputa do poder e dos jogos políticos no confronto pela detenção da hegemonia ao impor valor a outrem. Essa “[...] noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual” (Bourdieu, 1989: 27). Evidentemente, o “campo” abarca outro conceito, “*habitus*”, em virtude da inserção do aprendizado vivenciado individualmente pelo agente político – primeiro termo coincidente com o elaborado por Bourdieu (1989: 61), mas vivenciado em rede a gerir atos e factos. Logo, o “campo” existe, sociologicamente, por haver pessoas a fazê-lo no aprendizado e na reprodução desses capitais (econômico, social e cultural) impressa à visão simbólica dos acontecimentos vigente nessas alternativas da União e que se prende a essa rede pública, intrinsecamente, ligada ao poder da iniciativa privada, por sua vez, configurada nos embates entre posições conflitantes, só que consolidadas ao domínio e a

¹⁴⁰ *Caput* do “Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (Constituição, 1988).

¹⁴¹ *Caput* do “Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o **caput** do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: (Constituição, 1988)

¹⁴² Segundo Bourdieu (1989):

[...] é lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade de sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores *por acréscimo*, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fracção dominada (letrados ou ‘intelectuais’ e ‘artistas’, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização.

(Bourdieu, 1989: 12).

garantir ao *continuum* da força motriz a manter o devir social estabelecido e legitimado pela Constituição, as leis ou a outros aparatos infralegais (Bourdieu, 1989: 60-77).

- O conceito de *habitus* se refere à percepção individual de mundo, a qual é construída económica, social e culturalmente, edificada sob um “sistema de ideias”, incorporada ao longo da vida desde o nascimento, solidificada no processo educativo e ratificada nas atividades laborais de domínio ou submissão na sociedade, bem como uniformizada e reproduzida pelos dilemas de cada época. Essa “violência simbólica” se consolida no processo educativo quando induz aos modos de pensar, agir e sentir do agente (Bourdieu, 1989: 61). Ratifica-se a ação numa atitude individual representada como se fosse conscientemente no processo de escolha, baseada no “capital” e no “campo” por induzirem comportados inconscientemente de “*habitus*” (Bourdieu, 1989: 60-61). Logo, as opções da União se prendiam ao facto de a nomenclatura das terminologias pedagógicas e da configuração didática fazerem parte de *habitus* da maioria dos *agentes* políticos e, evidentemente, do contexto educacional dos(as) secretários(as) de educação, o que facilitava a adesão ao PEA. Desse modo, “*habitus*” educacional de gestores da tripartite é confirmado por Libâneo (1994) sobre o contexto didático-pedagógico brasileiro estruturado com base no “movimento da Escola Nova” (Libâneo, 1994: 65), legado, proficuamente, em virtude das mudanças de políticas educacionais advindas após “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932.

As ações a priorizar o(a) educador(a) representavam um processo de transformação social mediante o incentivo à formação continuada na junção entre o conhecimento académico e a experiência prática do magistério rural, com base desde o pragmatismo de John Dewey até a “metodologia problematizadora” durante a vigência do PEA. Revive o adágio da valorização das atividades manuais e intelectuais em várias práticas educativas, conforme a diretriz primordial da “Didática da Escola Nova”, na qual a prioridade e atenção do ato pedagógico se centra no estudante e busca meio ou recursos educacionais à promoção *diretiva da aprendizagem* mediante a “Didática Ativa”, a conduzir o(a) aluno(a) a ser o sujeito de sua própria busca do conhecimento ou da aprendizagem ou da instrução (Libâneo, 1994: 65). Para tanto, o “Projeto Base” instituiu meio à “articulação entre teoria/prática na construção de conhecimentos” para alcançar esses resultados à eficácia pedagógica no “percurso das seguintes etapas”:

I) Levantamento de problemas da realidade;

- II) Problematização, em sala de aula, das questões identificadas na realidade, a partir de fundamentos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos e articulação com os dois conteúdos;
- III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico;
- IV) Definição de alternativas de solução em relação à problemática identificada; V) Proposição de ações de intervenção na comunidade.

(MEC, 2010a: 20-21)

Essas pressuposições abarcavam meios a compreender a pluralidade cultural – especialmente, étnica –, visto que as qualificações desse *programa* abrangiam atribuições almeçadas à atuação de qualquer profissional num espaço *intercultural*. Evidentemente, as instituições acadêmicas ofereceriam instrumentos conceituais a entender o significado e atuar na formação dessas habilidades, inclusive em *competências interculturais*, ao(à) cursista, bem como recursos ou outros mecanismos de análise a obter efetividade no processo ensino-aprendizagem. Essa inovação expandia o horizonte educacional ao(à) docente em vários tópicos, ademais a alcançar efetividade da aprendizagem à literacia, tangente à elaboração do plano de aula mediante formas de disponibilizar o conteúdo programático, quando partia do conhecido ao desconhecido, fundamental na formação básica. Infere-se, amparado no exame de Libâneo (1994), que essa conjectura faz parte do modelo arquitetado desde os primórdios da Escola Nova, quando afirma que: “[...] Em síntese, a Didática ativa dá menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo de aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos” (Libâneo, 1994: 66).

Implementaram-se, dessa forma, as estratégias da “organização do trabalho pedagógico” ao “auxiliar o trabalho do educador em sala de aula” e pela experiência da prática multissérie. Tal perspectiva de efetivar as atividades educativas, segundo Gonçalves (2009), deve-se à imposição externa dos organismos multilaterais em promover a instrução ao indicar os rumos dessa medida governamental. Não obstante, havia necessidade de alinhamento dessa oportunidade à educação perante as dimensões conjunturais vigentes do analfabetismo rural e do desamparo escolar de estudantes sem frequentar a sala de aula. E a melhor alternativa era o investimento na qualificação docente, que permitia vínculo a essas regiões distantes dos centros urbanos e qualidade de ensino. Em geral, conforme Moreira e Fantinato (2016) tais possibilidades visualizam outra conduta do(a) professor (a), porque “[...] essas mudanças no contexto profissional, que exigem novos termos, novos papéis e novas aprendizagens, conduzem necessariamente a mudanças profissionais que não são simples de serem concretizadas sem uma formação contínua” (Moreira & Fantinato, 2016: 77).

Ainda, segundo Gonçalves (2009: 40), desde o tempo do Fundescola¹⁴³ já havia essa predisposição à qualificação de docentes, preparados para atuar “[...] tanto na organização das experiências de aprendizagem como na seleção de métodos, importa o processo da aprendizagem e não diretamente o ensino” (Libâneo, 1994: 66). Já o sexto capítulo do texto da “Escola Ativa – Projeto Base” (2010) apresentava os “Elementos Estruturantes da Metodologia do Programa”, aperfeiçoados continuamente com base em pressuposto elencado na diretriz do Fundescola, quando expõe as “[...] formas alternativas de organização e funcionamento de turmas multisseriadas, dada a compreensão de que não se pode trabalhar com a multissérie dando a ela o mesmo tratamento de uma turma seriada” (MEC, 2010a: 30). Esse discernimento pressupõe variados recursos didáticos a viabilizar a atuação nas salas unidocentes mediante junções de diversos arcaboços advindos de metodologias pedagógicas amparadas na organização das atividades escolares e outras condições relativas ao ensino transversal, bem com “[...] outra relação entre disciplinas, séries, educandos/as e educadores/as” (MEC, 2010a: 7).

Logo, o processo educativo almejado era com base na expertise do educador, aquele que facilita a aprendizagem, noção usual a partir de Comenius no campo didático. Tal referencial é *conditio sine qua non* a adquirir conhecimento formal, conforme expresso por Libâneo (1994) ao tecer a análise sobre o modelo pedagógico da Escola Nova, que o educador busque “condições propícias” para que o(a) estudante, diante do contexto social e das necessidades individuais, estimulem interesses, empenhos e esforços a desenvolver a aprendizagem, ampliar os conhecimentos por experiências práticas ou estudos intelectuais (Libâneo, 1994: 65). Assim, alicerçado nessa premissa, o texto da “Escola Ativa – Projeto Base” (2008/2010a) indicava os meios da percepção do trabalho pedagógico na sala de aula, precípuo àquelas “estratégias relacionadas entre si por meio de atividades práticas”, com objetivo de “dar vida ao currículo”. Entre “uma das principais estratégias”, no entanto, a mais imprescindível, referenciadas no “trabalho pedagógico”, estão cinco pontos primordiais “para atender às necessidades das classes multisseriadas” (MEC, 2010: 30), assim discriminados:

¹⁴³ Assim, enumerado:

- Propiciar um momento de socialização das experiências da prática docente e busca conjunta de soluções para as dificuldades detectadas;
- Pressupor a escolha de um tema para estudo que seja de interesse e escolhido após identificação de uma necessidade pedagógica, se não de todos, pelo menos da maioria dos professores;
- Assegurar a definição da estratégia metodológica a ser utilizada que possibilite a participação de todos os envolvidos e sua interação.

(Fundescola, 2006: 23-24 apud Gonçalves, 2009: 43)

- O primeiro ponto trata-se de:

Que mesmo que os estudantes sejam organizados por série para melhor circulação de informações entre eles, é necessário que se trabalhe alternadamente com grupos envolvendo todas as séries, de forma que as crianças possam exercitar diferentes possibilidades de cooperação, comparação e troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagem.

(MEC, 2010a: 30).

As atividades educativas passam a se centrar no(a) aluno(a). Aproveita-se a convivência em ambiente multisseriado para que os mais adiantados em termo de série, ou habilidade e destreza escolar, despertem o aprendizado aos mais novos, ou mais inexperientes no campo escolástico. Revivem-se as ideias da Escola Nova quanto aos papéis de estudante e de professor(a) – este deve propiciar a escolha mais adequada à escolarização, assim “[...] o melhor método é aquele que atende as exigências psicológicas do aprender” (Libâneo, 1994: 66), com apoio inerente da psicopedagogia em compreender as características individuais no ato educativo e diagnosticar qualidades e dificuldades ao processo de aprendizagem com vista a potencializá-lo a áreas do conhecimento das simples às mais complexas. Pressuposto ressaltado desde “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, quando retrata a diferença da situação educacional vigente à nova proposta descrita nesse documento histórico da educação brasileira:

O que distingue da escola tradicional a **escola nova** (grifo nosso), não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas".

(Azevedo et al., 2006: 196)

Dessa forma, a comunicação entre séries diversas numa sala unidocente pode propiciar a “circulação de informação” e do conhecimento e induzir o convívio social, mas, concomitantemente, auxiliar na prática individual; reforça o ideário de possibilitar ao(à) estudante desenvolver as atividades pela sua capacidade própria no conjunto das ações educativas desde trabalhos manuais, intelectuais e cognitivos (Libâneo, 1994: 65), porém, nesse caso específico, o importante no PEA eram atividades interativas de jogos e manipulação lúdica dos “kits pedagógicos” ao levar a aprendizagem em vários campos disciplinares. Logo, a “cooperação” e as “comparações” de estudantes de faixas etárias diferentes podem conduzir à “troca de experiências” e facilitar as atividades manuais e intelectivas em grupo ou individuais numa inter-relação com o(a) estudante como meio a mobilizar e estimular sua capacidade “global” em várias formas de manifestações da escrita ou “verbal” a outros processos de expressões mentais, passando da produção artística aos trabalhos manuais (Libâneo, 1994: 65).

- O *segundo ponto* trata-se de:

Que em cada grupo haja um monitor, escolhido pelos estudantes, que auxiliará o educador quando este estiver em outro grupo, coordenando o desenvolvimento das atividades.

(MEC, 2010a: 30)

Esse ponto relembra a técnica e a prática iniciada desde o “método Lancaster” numa proposta mais democratizante a ajudar o(a) professor(a), formalizada ao deliberar a organização das atividades educativas em sala de aula subdividas em equipes (MEC, 2010a: 30). Salienta apenas que talvez a maior vantagem do “método Lancaster” seja o advento do aprendizado por meio da monitoria, que possibilita a troca de ideias e as dificuldades entre os(as) alunos(as), porque dentro do ambiente estudantil há menor constrangimento nos diálogos entre seus pares. Cria-se, por meio da monitoria, um ambiente fraterno e solidário diverso da formalidade impressa pela maioria, facto expresso também no “Manifesto de 1930”.¹⁴⁴

A monitoria se torna um recurso à atenção dos(as) educandos(as), num meio escolar onde há somente um(a) professor(a), numa jornada intensiva de docência ao possibilitar arranjos didáticos ao aprendizado num contexto mais amplo do que o legado pela “Pedagogia Tradicional”. Esse arcaboço faz parte do contexto da “didática ativa” segundo a qual “[...] dá grande importância aos métodos e técnicas como o trabalho de grupo, atividades cooperativas, estudo individual, pesquisas, projetos, experimentações etc., bem como nos métodos de reflexão e método científico de descobrir conhecimentos” (Libâneo, 1994: 66).

- O *terceiro ponto* trata-se de:

Que o educador ressignifique sua prática pedagógica, deixando a prática centrada basicamente em aulas expositivas e no quadro de giz, para coordenar, orientar, expor, propor, dirigir e acompanhar as atividades dos estudantes nos próprios grupos. As intervenções do educador, realizadas em tempo hábil, observarão as necessidades dos educandos e levarão em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem.

(MEC, 2010: 30)

A docência ganha um novo formato, quando se induz a prática educativa numa dinâmica voltada às atividades desenvolvidas pelo estudante. Valoriza-se, igualmente, ao papel do(a) educador(a) quando se propiciam “condições” dentro do contexto da comunidade escolar com base nas necessidades individuais ou coletivas com intuito de estimular a concretização

¹⁴⁴ Segundo Azevedo et al. (2006):

É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

(Azevedo et al., 2006: 196)

desses interesses estudantis a possibilitar obter ou adquirir conhecimento mediante a experiência nos estudos escolares (Libâneo, 1994: 65).

- O *quarto ponto* trata-se de:

Que o educador estimule os estudantes para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia. É seu papel, mesmo assim, observar de perto o caminho seguido por cada estudante, estimulá-lo a dar passos e auxiliá-lo na busca de respostas ou a solucionar problemas com seu próprio grupo. O desenvolvimento da autonomia ocorre tanto na realização de tarefas individuais quanto coletivas, pois nos dois casos é necessário que o estudante assuma a responsabilidade de planejar, desenvolver e executar tarefas.

(MEC, 2010: 31)

Estímulo à cidadania, à responsabilidade do estudante por meio do conjunto pedagógico distribuído pelo FNDE, composto pelos livros didáticos e o kit pedagógico.¹⁴⁵ Se livros didáticos possuíam motivos cosmopolitas, o kit abriu espaço aos temas etnoculturais à população indígena, por exemplo, entre os Pemon e Kapon, que têm um sistema próprio de contagem, geoespacial, o qual reflete uma geometria exclusiva, e outros aspectos socioeconômicos. Assim, essas atividades criaram espaço interdisciplinar de pesquisa dos estudantes e subsídios às aulas, em que podia ocorrer experimentação, comparação e socialização dos saberes tradicionais, como: o ábaco do kit, que parece com o *tercinho* da contagem dos dias entre Pemon e Kapon. Logo, os kits possibilitaram montar espaço sociodinâmico em conjunto entre professor(a), estudante, pais e comunidade a formar acervo cultural ao relatar assuntos vigentes relativos ao etnoconhecimento do mundo cosmológico ou informações de plantas, animais ou objetos socioculturais relacionados à cultura local.

- O *quinto ponto* trata-se de:

Que estudantes e educador articulem todos os elementos da metodologia (Cadernos de Ensino-Aprendizagem, Colegiado Estudantil, Cantinhos de Aprendizagem e Comunidade) a fim de viabilizar o desenvolvimento das atividades de forma mais significativa. Esta articulação deverá ser garantida a partir do planejamento diário das atividades de cada série

(MEC, 2010a: 31)

Esse último quesito é expresso nos componentes metodológicos da formação enumerado Artigo 3º da Resolução/CD/FNDE nº 56/2009 e 35/2010. Esse conjunto agregado à organização de microcentro e aos materiais didáticos dos três kits pedagógicos expressa a

¹⁴⁵ Formando os três (3) tipos de kits pedagógicos, assim descrito: kit 1 composto por um Globo terrestre, uma bússola, um esqueleto humano (45 cm), um kit (régua, esquadro, compasso e transferidor); kit 2 composto por um alfabeto móvel cursivo, dois alfabetos móveis Script, um jogo memória de sílaba; e kit 3 composto por 1 ábaco vertical aberto, um material pedagógico dourado, um tangran, um jogo de números com pinos emborrachados, um jogo alfanumérico; uma Escala Cuisenaire, um jogo pedagógico bloco lógico, um jogo de xadrez (CGEC/SECAD/MEC/2009).

proposta do trabalho pedagógico do *programa*. Todos esses vieses metodológicos representam junções de vários arcaboços advindos de metodologias pedagógicas com base na organização das atividades pedagógicas e outras que envolvam o ensino transversal “[...] e outra relação entre disciplinas, séries, educandos/as e educadores/as” (MEC, 2010: 7).

Destaca-se nesse último ponto espaços geográficos estudantis redimensionados pelo *Colegiado Estudantil* e pelo *Cantinho de Aprendizagem*, que abriu caminho à coletânea de contos tradicionais das narrativas da história focal, suas interfaces com o contexto regional ou nacional. Esses espaços foram ampliados após a instalação do laboratório de informática em várias escolas rurais e indígenas, multisseriadas ou não. Nessas classes, o ProInfo Rural – Escola @tiva objetivava não só a inserção da TIC, mas a possibilidade de uma acção que ultrapassasse barreiras para se comunicar no âmbito regional, nacional ou internacional; porém priorizavam-se: alfabetização digital de estudantes e professores(as); promoção de estratégias pedagógicas inovadoras com o uso de conteúdos digitais na sala de aula; e estímulo da autonomia e da autoria do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

2. As nuances metodológicas da Escola da Terra

Há também diferenças metodológicas nas Escola da Terra, apesar de a maioria ser seguidora da posição defendida por Paulo Freire por uma educação emancipadora do estudante e, conseqüentemente, da comunidade escolar rural, remanescente quilombola ou indígena. Há posições mais esquerdizantes, outras mais moderadas, varia de unidade acadêmica ou, então, de o(a) professor(a) procurar ampliar seguidores da sua concepção pedagógica. Independentemente do viés nesse campo metodológico, almeja-se a qualquer uma dessas perspectivas, objetivamente meio didáticos e pedagógicos a atender às especificidades ou peculiaridades das escolas rurais, situadas em regiões longínquas dos centros urbanos, mas que carecem/careciam de apoio pela singularidade dessa gente que vive *na* e da terra, que constrói um jeito próprio de garantir sua sobrevivência obstante às adversidades do meio decorrente do clima, da intempérie, das condições econômicas ou sociais.

As diversas posturas metodológicas buscaram atender ao marco legal constituído após 1988. A nova Carta Magna viabilizou diversos dispositivos infralegais¹⁴⁶ à proteção da

¹⁴⁶ O *Manual de Gestão apresenta a Escola da Terra* expõe os seguintes Marcos Legais:

– Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que a institui, e estabelece seus objetivos; – Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra; – Constituição Federal de 1988 - art. 214 que trata sobre a educação; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (especialmente o Capítulo VI,

população mais vulnerável, expresso também no *Manual de Gestão apresenta a Escola da Terra*, atualizado em 28 de dezembro de 2020. Por isso, havia opção metodológica flexível à escolha da entidade acadêmica responsável pelo curso de aperfeiçoamento, a qual determinava a posição pedagógica a cumprir a missão de alfabetização até a literacia de estudantes do meio rural ao fortalecimento das identidades sociais por meio das orientações pedagógicas aos educadores(as), que, conseqüentemente, almejavam melhorias na qualidade e no desempenho escolar mediante metodologias adequadas a classes multisseriadas, inclusive pela aceitação do kit pedagógico do PEA em 2013, independentemente da postura ideológica.

As pós-graduações no nível de aperfeiçoamento deram subsídios a esses agentes públicos – gestores(as) escolares e docentes – para a escolha adequada da aquisição de material didático do PNLD e outros recursos pedagógicos em vista da qualidade libertadora do ensino rural de classes multisseriadas, ou *não* – afrodescendentes e indígena. Essas medidas foram pactuadas em parcerias com as secretarias de educação (estaduais e municipais), tanto a liberação de agentes públicos ao curso quanto a seleção do material didático. Objetivava valorizar o estudante por meio da atuação do educador como mediador do processo de aprendizagem à emancipação (à libertação) do(a) educando(a) e da interface com a comunidade

artigos nº 61 e 62 que estabelece a formação de professores); – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação; – Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira; – Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; – Lei nº 12.695 de 26 de julho de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; – Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; – Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; – Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO; – Resolução CNE/CEB nº 3 de 08 de outubro de 1997, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério; Resoluções CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e, – Resolução CD/FNDE nº 45 de 29 de setembro de 2011, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo.

(MEC, 2020: 2-3)

escolar na construção de saberes culturais e sociais diante da complexidade das relações de mercado ditada pelo mundo capitalista.

3. A formação pedagógica

Este capítulo aborda a qualificação do PEA pela UFRR, inclusos os(as) educadores (as) indígenas, e apresenta um apanhado geral sobre *os cursos de aperfeiçoamento* da acção da *Escola da Terra*, realizados por instituições académicas em treze estados da Federação. Ambas formações continuadas expandiram, grosso modo, habilidades educativas e implícitas competências *interculturais* aos profissionais do magistério rural, com intuito de fomentar melhorias à educação básica com ênfase em classes multisseriadas. Essa fase equivale ao que Libâneo (1994) conceitua como “educação”, caracterizada no Projeto Base (2008; 2010a), que tinha “[...] como propósito, orientar a prática do educador no sentido de uma compreensão mais ampliada da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas à consolidação de uma política pública apoiada na rica história de organização dos povos do campo” (MEC, 2010a: 6). E, caracterizado num dos objetivos da *Escola da Terra*: “[...] promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas” (MEC, 2013b: 3).

Os escopos dessas medidas governamentais indicam que: “[...] o processo pedagógico orienta a educação para as suas finalidades específicas, determinadas socialmente, mediante a teoria e a metodologia da educação e instrução” (Libâneo, 1994: 23), apontadas na performance de *competências interculturais* necessárias a atuar no magistério rural num ambiente *multicultural* junto a vários sujeitos e ao convívio nas relações comunitárias ou interétnicas. Esse pressuposto revela o que Libâneo (1994) caracteriza como “educação”, ao passo que Moreira apresenta disposição a seguir adágio assemelhado ao ensino da etnomatemática noutros conteúdos disciplinares, quando aborda que: “[...] um campo de investigação focado nos sistemas locais de conhecimento matemático, as suas preocupações e objectivos pedagógicos são múltiplos, sobretudo no mundo actual onde a diversidade sociocultural continua a traduzir-se em desigualdades no sucesso escolar” (Moreira, 2004: 32).

Para tanto, houve a valorização da qualificação do(a) professor(a) para auferir esse objetivo da “Escola Ativa – Projeto Base”, acentuando-se as metodologias pedagógicas a classes unidocentes rurais a elevar a qualidade de ensino, dando continuidade a essa medida pelo Pronacampo mediante o segundo objetivo da acção da *Escola da Terra* ao “[...] oferecer

recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas” (MEC, 2013a e b: 3). A primeira opção ministerial foi pela “metodologia problematizadora” como meio para “articulação entre teoria/prática na construção de conhecimentos” para alcançar esses resultados no PEA. Essa opção foi adequada ao longo da vigência dessa medida, sendo mais acurada a partir de 2008 e, entrelaçada em termo semântico à “pedagogia problematizadora” idealizada a partir de Paulo Freire e seus seguidores, maioritariamente posição acadêmica nos cursos da *Escola da Terra*.

Tais opções propiciaram condições às instituições acadêmicas nessas formações a engendrar habilidades e *competências* a “definir o educador como condutor do estudo da realidade” (MEC, 2010a: 20), ainda por meio de habilidades a tratar da pluralidade étnica brasileira. Logo, as qualificações abarcavam atribuições mais abrangentes necessárias à atuação de qualquer profissional num espaço *intercultural* e, conseqüentemente, as instituições acadêmicas ofereceriam instrumentos conceituais a entender o significado dessas habilidades, inclusive *competências interculturais*, ao(à) cursista, e mecanismos de análise a obter efetividade no processo ensino-aprendizagem. Esse desempenho decorreu da gestão *intercultural* escolar mediante condições individuais e coletivas, visto que implicava mudanças de comportamentos, atitudes, valores no interregno e após as qualificações.

Por conseguinte, essa acção formativa seguia propósitos, motivações e argumentações das atividades acadêmicas definidas no Projeto Base (2008/2010) do PEA e na acção da *Escola da Terra*, as quais exigiam metodologias, habilidades e, subjacentemente, *competências interculturais* à melhoria do ensino, convivência escolar e comunitária. Assim, de modo a se compreender esse processo apresenta-se a *estrutura das formações continuadas* por meio da *organização dos módulos*, e discorre-se sobre a *formação pedagógica da Universidade Federal de Roraima*, investigada ao examinar a *docência* após o curso na *TIRSS*, e, por fim, faz-se um levantamento dos *cursos de aperfeiçoamento da Escola da Terra* em treze estados da Federação.

4. A estrutura das qualificações

A estrutura organizacional dessas qualificações caracteriza “ensino” na visão de Libâneo (1994: 23) quando amplia o conhecimento pedagógico e o acesso a novas habilidades a compreender a diversidade cultural num conjunto de ações inter-relacionadas. Essa fase de formação aos docentes rurais se iniciou *sem* formalização regulamentar no âmbito federal.

Ocorreu ao longo da vigência do *programa* nas tentativas pontuais de organização de qualificações a aprimorar metodologias às classes multisseriadas rurais e prática em sala de aula dos “Cadernos de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores do Programa Escola Ativa” e outros materiais didáticos, *sem* vinculação ao incentivo de bolsa de estudo. Essas alternativas deram suporte à elaboração das formações de 2009 até 2014, e nesse momento houve empenho ministerial à qualificação pedagógica com vista a propiciar gestão *intercultural* por meio do PPP dos estabelecimentos escolares, dependentemente do apoio da rede de ensino aderente ao PEA e ao prolongamento mediante as atividades da acção da *Escola da Terra* também apoiada por entes governamentais. Tal facto se prendeu, inicialmente, às características mais humanistas à educação rural e abarcou pontos focais e elos comuns do “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (MEC, 2010a: 21), e meio a escolarizar esse contingente pertencente à especificidade étnica ou cultural diversa do eixo hegemónico da sociedade brasileira.

Havia esforços ao aprimoramento didático-pedagógico pela percentagem de classes unidocentes existentes no país e pelas condições oferecidas aos(às) educadores(as) na maioria das regiões distantes dos centros urbanos, onde esse educandário ainda representa a única presença do Estado naquela população estudantil. Naquela época, já havia predisposição de parcela desses(as) professores(as) em busca de ampliar habilidades docentes, entre elas as noções básicas até o *multiculturalismo* a diagnosticar os saberes tradicionais, tais pré-requisitos implicavam em estudos académicos a transformar esses conhecimentos em atividades pedagógicas por meio de textos ou qualquer outro material didático. Portanto, os(as) docentes, ao desenvolver essas habilidades, almejaram transformar as ações educativas mediante compreender a cultura da comunidade escolar como condição necessária ao desempenho do ofício técnico-pedagógico com qualidade e eficácia, apesar de representarem o aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970).

Essa carência apontava a necessidade de suporte académico à qualificação, para que o(a) docente realizasse pesquisa após aprimoramento em habilidades e *competências* significativas, com vista a elaborar desde o plano de aula até o material didático ajustado à vida cultural dos(as) estudantes. Subentende-se entre as *competências* significativas aptidões *interculturais*, que caracterizam procedimentos interligados baseados em conhecimentos, habilidades individuais e coletivas, hábitos, valores e outros aspetos culturais, que, em princípio, engendram o respeito ao outro – ao diferente –, num determinado espaço

cultural. Essas habilidades *interculturais* possibilitariam maior interface desses profissionais entre duas ou mais concepções de mundo no ambiente escolar contíguo à comunidade, mas para expandir tais *competências* foi necessária a inserção das instituições acadêmicas a realizar as qualificações.

Priorizou-se, assim, o trabalho do(a) educador(a) ao incrementar o aprimoramento da licenciatura após anos de experiência em classes multisseriadas, e cumprir uma das finalidades do *programa* nas atividades docentes ao “reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro” (MEC, 2010a: 22) e, posteriormente, na acção da *Escola da Terra*. Houve, assim, investimento para que o(a) professor(a) desenvolvesse habilidades *interculturais*, com objetivo de facilitar mais aguçadamente o reconhecimento do saber tradicional da comunidade escolar, universo mais vasto do que o corpo discente. Assim, permitir estudos a compreender outras formas de pensar diferentes da cultura ocidental, adquirida mediante habilidade em *competência intercultural pedagógica*, que possibilitaria olhar sem julgamento prévio o *outrem* e respeitar o saber tradicional, quando percebesse as estratégias locais num espaço *multicultural* ou interétnico, e depreender as condições comunitárias para sobreviver naquele ecossistema. Esse último requisito se refere, ainda, à finalidade do PEA ao valorizar “a experiência extraescolar, as formas de trabalho e sobrevivência e relação com o meio ambiente que respondem, juntos, pela grande diversidade das populações do campo” (MEC, 2010a: 23).

Nessa perspectiva, induz-se à *pedagogia da relação* entre aquele que ensina, transmite o conhecimento formal, e apreende o saber tradicional, também rico em sabedoria quanto à cultura ocidental e à ciência, com base no método Cartesiano, quando ministra o conteúdo escolar. Essa posição encontra paralelo entre as finalidades da “Escola Ativa – Projeto Base” ao tratar que: “as experiências escolares desenvolvidas tanto por organizações sociais quanto pelas redes públicas de ensino nas diferentes regiões e realidades do nosso país devem buscar o respeito à diversidade local e a ampliação crítica em direção à cultura universal” (MEC, 2010a: 22). Ao cumprimento dessa visão se esperava adesão dos outros entes federativos a esse projeto ministerial.

As adesões administrativas ao *programa* conduziram a gestão tripartite a promover melhorias educativas desse tipo de sala de aula por engendrar concepção pedagógica e metodológica ao ensino básico do âmbito ministerial ao municipal. Assim, a resolução do FNDE, e a subsequente, designou e atribuiu o papel de ente ou instituição no PEA de acordo

com o Artigo 5º.¹⁴⁷ Nessas relações político-administrativas, o MEC (representante da União) estabeleceu a regra geral dos princípios básicos de formação enumerados no texto da “Escola Ativa – Projeto Base” e, subsequentemente, nas resoluções (FNDE) os vínculos institucionais de parceria firmada em cada esfera do poder administrativo ou nas instituições acadêmicas. Esses atos administrativos foram referendados em *encontros nacionais de formação na metodologia do PEA*, entre os quais se destaca o “V Encontro” com a participação de cento e trinta professores das IPES, as secretarias estaduais de educação e a União Nacional de Dirigentes Municipais em Educação (Undime), para fundamentar os conteúdos programáticos e as metodologias dessa qualificação (MEC, 2009c).

Nesse contexto, segundo Gonçalves (2009), havia “[...] uma retórica modernizadora e uma racionalidade tecnocrática que impunha-se de cima para baixo orientando as políticas, em matéria de autonomia e profissionalização dos docentes” (Gonçalves, 2009: 5). Por essa circunstância, o ministério realizou essas atividades por meio da Semesp (outrora Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – Secadi, anteriormente Secad),¹⁴⁸ que deveria tratar entre outras questões aspectos burocráticos. Entre

¹⁴⁷ Artigo 5º:

- I - a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), gestora do Programa;
- II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), órgão vinculado ao Ministério da Educação e responsável pelo pagamento das bolsas no âmbito do Programa;
- III - secretarias estaduais de Educação ou UNDIME, responsáveis pela execução do programa no âmbito estadual;
- IV - instituições públicas de ensino superior (IPES), responsáveis por ofertar os cursos de formação do Programa Escola Ativa;
- V - secretarias municipais de Educação, responsáveis pela execução do Programa nas redes municipais.

(FNDE, 2009; 2010)

¹⁴⁸ Artigo das Resoluções nº 56/2009 e 35/2010:

- a) coordenar e monitorar a implantação do Programa em âmbito nacional;
- b) elaborar as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos de formação continuada;
- c) garantir os recursos financeiros para a formação dos professores-multiplicadores e para o pagamento das bolsas durante o período de implantação do Programa;
- d) fornecer os kits pedagógicos necessários para as atividades escolares do Programa;
- e) organizar e manter um sistema de gestão do Programa, em parceria com estados e municípios;
- f) definir, em conformidade com as diretrizes do Programa e da Lei Nº 11.273/2006, os critérios a serem aplicados pelas secretarias estaduais e municipais de Educação na seleção dos bolsistas;
- g) responsabilizar-se pela produção, impressão, reprodução e distribuição de materiais escritos, videográficos e outros necessários à implementação e à divulgação do Programa e à realização dos cursos de formação;
- h) definir calendário dos cursos de formação em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de Educação e IPES;
- i) instituir, por portaria do dirigente da SECAD/MEC, o gestor nacional do Programa, responsável por efetivar a certificação digital dos cadastros e das autorizações de pagamento de bolsas a serem

eles, ressaltam-se os encontros com a finalidade de indicar as exigências das resoluções à equipa formadora, composta desde as Ipes até o(a) *professor(a)-multiplicador(a)*, aptidões, ou predisposição a adquiri-las relativas aos aspetos cognitivos e afetivos a compreender e, conseqüentemente, intervir num contexto *multicultural* no processo educativo, por conseguinte na socialização (enculturação) do sujeito. Todavia, não havia formalização do termo *competência intercultural* no âmbito da educação rural, mas poderia caracterizá-lo como processo comunicativo estabelecido entre *linguagem/mensagem* e *linguagem visual/iconográfica* nessa conjuntura (Changnon & Spitzberg, 2009: 20), na qual as habilidades abrangiam duas situações:

- a equipa formadora compreender a diversidade *multicultural* da região sob sua responsabilidade; e
- paralelamente, a manter identidade cultural da comunidade escolar, bem como averiguar as expectativas dessa população estudantil em relação à lógica do mercado num duplo sentido: ora como profissional qualificado; ora como provedor de produtos agrícolas, artesanais e qualquer outra atividade a obter renda para adquirir mercadorias (produtos não existentes na comunidade). Tais exigências expressas nas finalidades no texto da “Escola Ativa – Projeto Base”: “[...] aprofundar e propiciar melhores condições para o desenvolvimento da escola do

encaminhados ao FNDE por meio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), sistema informatizado específico para pagamento das bolsas;

j) coordenar e monitorar a concessão de bolsas no âmbito do Programa, por meio de sistemas informatizados específicos e de instrumentos que considerar apropriados para o acompanhamento e a avaliação da consecução das metas físicas do Programa;

k) fornecer ao FNDE/MEC as metas e a previsão de desembolso anual, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento das bolsas;

l) encaminhar ao FNDE, por meio do SGB, os cadastros dos bolsistas, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial ou profissional com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) bem como nome e número da agência do Banco do Brasil S/A na qual os recursos deverão ser creditados;

m) gerar mensalmente no SGB os lotes de bolsistas, para que os gestores responsáveis pelo Programa nas IPES façam as solicitações de pagamento das bolsas devidas;

n) monitorar e homologar as solicitações de pagamentos aos bolsistas registradas no SGB pelos gestores do Programa nas IPES;

o) autorizar, por certificação digital, e encaminhar ao FNDE/MEC os lotes mensais dos bolsistas aptos a receber o pagamento das bolsas, por meio do SGB;

p) notificar o bolsista em caso de restituição de valores recebidos indevidamente;

q) encaminhar ao FNDE/MEC, por meio de ofício, as eventuais solicitações de alteração de dados cadastrais dos bolsistas;

r) solicitar oficialmente ao FNDE/MEC a interrupção ou o cancelamento do pagamento de bolsas, ou a substituição do beneficiário, quando for o caso; e

s) informar tempestivamente ao FNDE quaisquer anormalidades que possam acontecer no decorrer do cumprimento desta Resolução.

(FNDE 2009; 35/2010)

campo e para o fortalecimento da experiência escolar, estimulando a conquista das coletividades e o compromisso com a vida escolar, com a comunidade e com o país” (MEC, 2010a: 22).

Tais *competências* equivaleriam ao somatório de condições preestabelecidas em habilidades variáveis num espaço sociocultural ou prevalente num determinado ambiente *multicultural*, mas sem argumentos válidos pela racionalidade do método Cartesiano. Sem definição explícita da “terminologia” ou “nomenclatura” relativa à *competência intercultural* na qualificação dos documentos oficiais do *programa*, havia indicativos de aptidões numa fase processual nas interações culturais a atingir determinado fim a obter resultados individuais, relacionais, grupais ou institucionais (Chamgon & Sptizberg, 2009: 21). Defronte disso, havia necessidade das Ipes¹⁴⁹ para viabilizar esse anseio.

¹⁴⁹ Competia às Ipes de acordo com as Resoluções 56/2009 e 35/2010:

- a) indicar oficialmente dois professores, obrigatoriamente do quadro efetivo, para assumirem as atribuições de professores-pesquisadores e atuarem como gestores responsáveis pelo Programa na Instituição, encaminhando oficialmente à SECAD/MEC os dados cadastrais desses gestores e sua concordância com o desempenho das funções;
- b) selecionar professores (de redes municipais, estaduais e distritais ou de movimentos sociais) formados na metodologia do Programa, aptos a assumirem as atribuições de professores-formadores;
- c) orientar os professores-formadores para atuarem nos momentos presenciais com os cursistas e realizarem o acompanhamento das turmas à distância;
- d) planejar e executar as formações dos professores-multiplicadores em parceria com os supervisores de cursos da SEDUC e/ou UNDIME;
- e) planejar e realizar os macrocentros mensais, em parceria com a secretaria estadual de Educação ou UNDIME;
- f) construir e manter atualizado um banco de dados com informações sobre os professores-formadores e professores-multiplicadores;
- g) garantir que todo professor-formador e professor-multiplicador selecionado assine duas vias do Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo I desta Resolução), enviando uma delas à SECAD/MEC e mantendo a outra via arquivada, como determina o Art. 26 desta Resolução; h) certificar os professores-formadores e professores-multiplicadores;
- i) acompanhar e monitorar a frequência dos professores-multiplicadores nos cursos de formação e enviar à SECAD/MEC, por intermédio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), o cadastro pessoal dos bolsistas, bem como a listagem mensal dos professores-formadores e professores-multiplicadores que estiverem aptos para efeito de pagamento da bolsa conforme cronograma a ser estabelecido, encaminhando-a também por meio de ofício;
- j) promover a avaliação dos professores-formadores e professores-multiplicadores, em conjunto com as equipes das secretarias estaduais e municipais de Educação;
- l) realizar o acompanhamento técnico-pedagógico dos cursos de formação e manter atualizado o sistema de monitoramento e avaliação do Programa;
- m) elaborar e encaminhar à SECAD/MEC os relatórios sobre os cursos de formação;
- n) informar tempestiva e oficialmente à SECAD/MEC sobre substituição ou desistência de qualquer professor-pesquisador, professor-formador, supervisor de curso ou professor-multiplicador; e
- o) enviar ofício à SECAD/MEC solicitando o pagamento das bolsas, acompanhado do relatório mensal de atividades e da relação de bolsistas autorizados gerada pelo SGB.

(FNDE 2009 e nº 2010)

Diante desse arcaboço, as secretarias estaduais de educação apoiaram a iniciativa ministerial ao disponibilizar técnicos a atuar na formação por meio de incentivo de bolsa, que seriam os(as) *supervisores(as)* das atividades de *professores(as) multiplicadore(as)*. Estes, por sua vez, reaplicariam essa qualificação na rede municipal por meio de reuniões, encontros e eventos didáticos-pedagógicos nos “microcentros”. Esses(as) *supervisores(as)* possuíam visão mais ampliada da diversidade cultural do espaço estatal sob sua responsabilidade educacional. Por essa condição subsidiou-se até a instituição acadêmica na direção das *competências interculturais* necessárias à qualificação de *professor(a)-multiplicador(a)*. Por essa configuração de poder estrutural de controle administrativo, houve encontros de formação aos(as) *supervisores(as)* do PEA para estudo, discussão dos princípios, das diretrizes da educação do campo (rural), dos pressupostos do *programa*, bem como formulação de ação e prática da qualificação dos(as) *professores(as)-multiplicadores* (as). Tudo isso, ficava sob responsabilidade das secretarias estaduais de Educação,¹⁵⁰ ou da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) – onde *não* houve interesse da entidade municipal a essa parceria federal.

Essa vivência educativa, entre profissionais das secretarias estaduais e municipais, propiciou ambiente fértil à troca de conhecimentos tangíveis em busca de impulsionar a

¹⁵⁰ Às secretarias estaduais de educação, ou à Undime, competia de acordo as Resoluções 56/2009 e 35/2010:

- a) assinar o Termo de Adesão ao Programa Escola Ativa, com a concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento do Programa, encaminhando-o oficialmente à SECAD/MEC;
- b) coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência;
- c) elaborar cronograma para a realização dos encontros de formação;
- d) selecionar e colocar à disposição do Programa dois profissionais de seu quadro para, com a atribuição de supervisores de curso, tomarem decisões de caráter pedagógico, administrativo e logístico, de modo a garantir condições adequadas de desenvolvimento das ações e atividades;
- e) selecionar um professor-multiplicador a cada 25 (vinte e cinco) escolas de sua rede e garantir que este disponha de carga horária suficiente para participar de sua própria formação e para realizar a formação e acompanhamento dos educadores das turmas multisseriadas;
- f) responsabilizar-se pelos custos de transporte dos professores-multiplicadores para participação nos cursos de formação e nos seminários de acompanhamento e avaliação;
- g) receber os materiais dos cursos de formação e responsabilizar-se por sua entrega aos cursistas;
- h) planejar e acompanhar a formação dos professores-multiplicadores junto às IPES;
- i) planejar e realizar os macrocentros mensais em parceria com a IPES;
- j) realizar o acompanhamento e monitoramento tanto da formação dos educadores de classes multisseriadas como do desenvolvimento das atividades do curso nos municípios de sua área de abrangência que tenham aderido ao Programa Escola Ativa, bem como manter atualizado o sistema de monitoramento e avaliação; e
- k) elaborar relatórios mensais sobre o trabalho realizado junto aos municípios de sua área de abrangência que tenham aderido ao Programa (módulos de formação, realização dos macrocentros, monitoramento).

(FNDE, 2009; 2010)

educação escolar de qualidade nessa formação. Essa atividade existia desde o tempo do Fundescola, segundo Gonçalves (2009), independentemente da “base construtiva e dialógica”, era similar para todos em âmbito nacional, e delegava

ao supervisor o lugar de um controlador”, facto inerente ao processo educativo na estrutura estadual, inclusive pelo formato da “ficha de avaliação e contra as intenções de democratização e diálogo declaradas no documento, a intervenção tende a assumir uma postura controladora e coercitiva.

(Gonçalves, 2009: 44)

Portanto, esse instrumento possibilitou a continuidade dos papéis exercidos pelo supervisor até então, num país onde os eixos democráticos são eirados pela vigência crónica do autoritarismo no serviço público nas três esferas do poder. As mudanças externas solicitadas pelos organismos internacionais serão alçadas após anos de incentivos a essa prática hodierna.

Tal facto ocorreu ao indicar habilidades *interculturais* ao conteúdo do curso ponderadas nesses diálogos sobre as experiências nas orientações flexíveis para interações a mitigar conflitos e antagonismos culturais (linguísticos, étnicos, religiosos, de género etc.) entre o estabelecimento de ensino sob responsabilidade municipal e a comunidade escolar. Por isso, torna-se complexo classificar essas aptidões em termos de *competências interculturais* que abarcam outras padronizações não definidas, mas ordenadas no campo do *multiculturalismo* sem quantificação mensurável. Analisa esse fenómeno Rosa Maria Sequeira da Piedade¹⁵¹ (2012) ao explicar que:

a própria noção de competência intercultural, entendida como a capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras, pressupõe parâmetros que são difíceis de medir e avaliar como o da adaptabilidade, comum à maior parte dos modelos.

(Sequeira, 2012: 15)

Talvez isso se prenda à terminologia ou à nomenclatura recente, sem tipificação para viabilizar diagnóstico (análise) e prognóstico (resultado de um processo) que, nesse caso, em estudo não havia necessidade de quantificação ou estimativas estatísticas.

Essas qualificações docentes exigiram políticas públicas a mitigar o processo histórico pela negligência à multiculturalidade e à interculturalidade por conveniência do desbravador desde o processo de colonização. E, qualquer novo alinhamento educacional induz a “[...] mudanças no contexto profissional, que exigem novos termos, novos papéis e novas aprendizagens, conduzem necessariamente a mudanças profissionais que não são simples de serem concretizadas sem uma formação contínua” (Moreira & Fantinato, 2016). E tal circunstância pode alterar a herança da colonização espanhola, inglesa e portuguesa (outrora

¹⁵¹ Professora e pesquisadora da UAb. Ver *A comunicação intercultural é uma utopia?*

holandesa), que se encontra transfigurada pelas economias do circum-Roraima dentro do contexto latino-americano determinada pelo poder hegemônico.

Independentemente desses avanços a compreender o contexto cultural regional ou microrregional, havia a convivência político-administrativa por atos burocráticos, até amenizados a impulsionar a disseminação do *programa* no âmbito nacional ao não exigir pré-requisitos relativos a diagnóstico e prognóstico sobre educação rural municipal a fazer a adesão em 2010/2011. Só, anteriormente, havia maior exigência ao cumprimento de “[...] prazos, metodologias e rotinas, montante de recursos, além da distribuição de recursos por ações prioritárias” (Gonçalves, 2009: 39) emanadas dos organismos internacionais, predominantemente pela entidade financiadora: o BM. Essas condições expressas e disciplinadas no Manual do Fundescola de 2006, assim eram discriminadas:

estabelece como critério para a implementação do PEA que sejam avaliadas as características, os indicadores socioeconômicos e a capacidade técnica do município interessado na parceria. Estabelece, ainda, que as ações do Fundescola sejam implementadas levando em conta as características socioeconômicas gerais e, especificamente, o perfil econômico-financeiro e a capacidade técnica de cada município, dando prioridade aos municípios com indicadores econômicos piores.

(Gonçalves, 2009: 39)

Gonçalves (2009), ainda, quando realiza o exame documental do Fundescola, retrata o papel exercido pelo supervisor, predominantemente ao descrever a função implementada por ele, e se pode estabelecer o elo dessa atividade laboral na interface desse programa federal estruturada no FNDE em relação às unidades federativas e, conseqüentemente, nas secretarias municipais de educação. Esperado desse agente o fio condutor nessas articulações, expresso numa *conditio sine qua non* à estratégia do PEA ao “restaurar competências”, pressuposto que existia anteriormente a esse *status*, ao ser o “articulador, mediador, estimulador e organizador de mudanças” (Gonçalves, 2009: 41). Tal circunstância possibilitou maior conexão dos entes federativos ao exercer o poder educativo, visto que a estrutura delegada constitucionalmente profere as atribuições da União e do município, relegando ao estado as competências secundárias e reforçando o papel articulador entre os dois primeiros a manter híbrida tanto a estrutura estatal latina e quanto a estadunidense.

Após abordar esse cenário mais abrangente, essas normatizações se realizaram por meio de princípios enumerados nos Projetos Base 2008/2010 e ao “Passo a passo para a Adesão ao Programa Escola Ativa” mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR). A gestão municipal se responsabilizaria em aderir às diretrizes do *programa*, repassaria materiais didáticos-pedagógicos recebidos do ministério para as escolas rurais, criaria a coordenação na estrutura

administrativa da secretaria municipal de educação para tratar da educação rural, geralmente sob responsabilidade do(a) *professor(a)-multiplicar(a)*,¹⁵² autorizado(a) a participar de curso de formação e multiplicar esse conhecimento aos(às) professores(as) das escolas rurais e das classes multisseriadas.

Para tanto, esse profissional receberia bolsa de incentivo a desempenhar o papel de tutor(a) junto aos(às) educadores(as) rurais e das classes multisseriadas. Havia a possibilidades de atuar mediante as *competências interculturais*, numa ação complexa por vários motivos, dentre eles destacam-se:

- cautela em decorrência do contexto cultural, especificamente no que tange à frequência escolar no meio rural dependente da safra agrícola, ou de episódios/eventos e doutros fenômenos sociais;
- a formação nessas habilidades depende de políticas públicas, arquitetadas por agentes políticos, ou grupos de pressão, na maioria das vezes contrários aos direitos dessas populações, principalmente na questão fundiária por envolver a posse da terra; e
- dificuldades a garantir recursos orçamentários-financeiros a inserir melhorias à multiplicação dessa qualificação educacional aos docentes rurais.

Segundo Gonçalves (2009), a supervisão municipal proveio desde o documento relativo à criação do Escola Ativa, ainda, no tempo do programa Fundescola em 2006, quando foi definida a “centralidade” dessa atividade: “[...] que descreve a atitude que os gestores estaduais e municipais devem ter e as condições que devem garantir para a implementação do

¹⁵² O(A) professor(a)-multiplicador(a) comprometer-se-ia de acordo com Resoluções nº 56 e 35 do FNDE:

- a) selecionar um professor-multiplicador, preferencialmente do quadro efetivo, a cada 25 (vinte e cinco) escolas de sua rede para assumir as atribuições de professor-multiplicador do Programa;
- b) instituir uma **coordenação municipal** (grifo nosso) para tratar dos assuntos afetos à educação do campo e, em particular, das classes multisseriadas que serão atendidas pelo Programa;
- c) assessorar técnica e pedagogicamente os educadores das escolas em que o Programa Escola Ativa for implantado, por meio de acompanhamento pedagógico mensal;
- d) garantir a formação continuada e em serviço dos professores de classes multisseriadas nos módulos de formação do Programa Escola Ativa;
- e) garantir a participação dos professores-multiplicadores em todas as atividades de formação do Programa;
- f) planejar e realizar reuniões mensais de formação dos educadores de classes multisseriadas sob a coordenação dos professores-multiplicadores (microcentros);
- g) assegurar o padrão mínimo de funcionamento das unidades escolares com vistas à garantia de um ambiente adequado às atividades educacionais;
- h) garantir à equipe técnica e formadora as condições necessárias de acesso às escolas e as atividades nos microcentros; e
- i) acompanhar, monitorar e avaliar o Programa no âmbito local.

(FNDE, 2009; 2010)

PEA” (Gonçalves, 2009: 41). Inclusive, o Fundescola reconhecia a situação (remuneratória-formativa) da maioria dos docentes das escolas multisseriadas e, logicamente, qualquer estabelecimento que possuía classes multisseriadas necessitava a imprescindibilidade da “supervisão sistemática”, que era “[...] essencial para o sucesso da estratégia e melhoria da qualidade de ensino”. Só que o Poder Executivo Federal impunha essa *conditio sine qua non* aos outros entes federativos (estado/município) a “implantar a Escola Ativa” (Fundescola, 2006: 9, apud Gonçalves, 2009: 41), sem abrir negociações prévias sobre qualquer ponderação ou justificativa de factos, à época e, subsequentemente, o PEA seguiu os mesmos passos. Talvez um dos erros desses programas foi esse imperativo, apesar de saber das carências de recurso ou apoio técnico à melhoria na qualidade de ensino nas regiões mais inóspitas do Brasil até os dias atuais.

Apesar dessas adversidades, esperava-se o comprometimento relativo a esse(a) *professor(a)-multiplicador(a)* na transformação pedagógica, quando reaplicasse os conhecimentos adquiridos nos módulos de formação,¹⁵³ numa acção interativa em busca da “[...] educação, em sentido amplo, como uma prática social que extrapola a escola, coincide com o próprio processo de construção histórica de cada indivíduo como ser humano” (Medeiros & Anjos, 2009: 111). Esse ensejo se prende ao desempenho deles(as) com os(as) professores(as) unidocentes, ambos responsáveis pela educação formal do sertanejo – aquele morador do pampa, da caatinga, do cerrado ou até da floresta, que mediante a escola adquire noções de cidadania, desde a liberdade até o patriotismo – aprende a cantar o hino nacional e faz reverência à bandeira, independentemente da ideologia e de quem seja o presidente da República.

5. A organização dos módulos

Cada módulo representa a “instrução” na perspectiva de Libâneo (1994: 23). Significa o espaço sociocultural ao conhecimento. Essa qualificação era “[...] de responsabilidade compartilhada entre os entes federados”, possuía conteúdo programático preestabelecido sob a responsabilidade de uma Ipes em cada unidade da Federação escolhida pelo MEC articulada

¹⁵³ Situação expressa subliminarmente nos documentos do Fundescola, assim discriminado:

Nos documentos do FUNDESCOLA, destinados à implementação do PEA, podem-se detectar aspectos pedagógicos que, embora não sejam explicitamente declarados, fazem-se presentes nas formas de implementar e avaliar o programa. Por exemplo, o documento Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal.

(Fundescola, 2006 apud Gonçalves, 2009: 41)

entre aquelas “que desenvolvem programas de formação de educadores para as escolas do campo, repassando para estas os recursos necessários à realização de cursos” (MEC, 2010a: 38), desde que as instituições acadêmicas seguissem as orientações do Projeto Base (2008a:10).¹⁵⁴

Assim, o *Programa* disponibilizava formação aos(às) *professores(as)-multiplicadores(as)* de cada secretaria municipal, representantes-tutores(as) da formação dos educadores das classes multisseriadas. De modo similar àquele curso recebido na universidade, o processo na secretaria propicia um curso também de 240 (duzentas e quarenta) horas, dividido em seis módulos de 40 (quarenta) horas cada. Ao término de cada módulo, esses(as) *professores(as)-multiplicadores(as)* apresentavam proposta para atuar na sua rede de ensino, com os(às) *supervisores(as)* de curso (tutores) e os(as) *professores(as)-formadores(as)*. Havia, inclusive, a supervisão de toda essa formação por parte dos gestores municipais e estaduais. Essa rede constituiu, logo, subsistema – sem definição legal, por parte das secretarias municipais e estaduais de educação em sintonia com as Ipes e o MEC.

Essa qualificação se concentrava no exercício laboral dos(as) *professores(as)-multiplicadores(as)*, que seriam equivalentes aos(às) tutores(as) desse aprendizado aos(às) educadores(as) das classes multisseriadas. Os estudos, as análises e os conhecimentos repassados nos módulos se estruturavam por temática inter-relacionadas à reflexão sobre a educação rural, ao universo do educador pelas características de sua missão, que “[...] requer a sua inserção nas perspectivas epistemológicas da educação popular, especificamente com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire” (Pires, 2009:s.p.). Nesse aspecto, educar significa outro olhar sob vários prismas revelados na dinâmica social num espaço geográfico.

Inicialmente, a proposta metodológica foi construída em cinco módulos até 2010, quando houve a reedição do texto da “Escola Ativa – Projeto Base”, sendo acrescentado o

¹⁵⁴ Eram as seguintes orientações da estrutura modular do Projeto Base (2008/10):

1. Carga Horária de 240 horas, dividido em 6 módulos de 40 horas;
2. Planejamento da formação de cada módulo, antes do início dos mesmos;
3. Apresentação, ao final de cada módulo, pelos cursistas, de uma proposta da formação a ser desenvolvida com os educadores da rede, no módulo;
4. Realização da formação dos educadores, imediatamente após a formação dos professores-multiplicadores, em cada módulo;
5. Apresentação, por parte do professor-multiplicador, a partir do 2º módulo, do relatório da formação dos educadores das escolas inseridas no Programa;
6. Em cada módulo de formação, deve ser garantido o estudo dos conteúdos definidos para o módulo.

(MEC, 2010a: 39-40)

“Módulo 6” sobre “A Tecnologia na Educação do Campo”. Segundo Ângela Pires¹⁵⁵ (2009), esse formato modular possibilitaria processo contínuo para “a elaboração, o acompanhamento e a avaliação” e atendia “[...] às necessidades do processo ensino-aprendizagem, tendo como referências ao texto da “Escola Ativa – Projeto Base” e as questões específicas da realidade local” (Pires, 2009:s.p.). Assim, os princípios norteadores do *programa* eram estudados e analisados ao longo da qualificação a dar suporte aos(as) professores(as) das classes multisseriadas ao adquirir instrumental teórico para ministrar os conteúdos programáticos em sala de aula.

Embora os conteúdos temáticos da formação fossem preestabelecidos no texto do “Projeto Base 2008/2010”, a cada módulo, havia autonomia das instituições acadêmicas à gestão administrativa e pedagógica a agregar novos conteúdos, bem como arbítrio ao tratar de questões regionais, dinâmicas dos movimentos sociais, ou espaços de decisões relativas à educação, à saúde, à proteção social ou ao meio-ambiente. Ao término de cada módulo, o(a) *professor(a)-multiplicador(a)* elaborava “[...] proposta para a formação dos Educadores no módulo” para atuar na rede de ensino municipal ou estadual (quando havia escolas rurais ou unidocentes sob a gestão da secretaria estadual), e havia por parte do(a) *professor(a)-formador(a)* o acompanhamento dessa qualificação pelos(as) *supervisores(as)* estaduais.

6. A formação pedagógica da Universidade Federal de Roraima

A UFRR organizou a formação docente em cinco módulos de acordo com a proposta do PEA como medida tácita a propiciar a melhoria na qualidade do ensino rural e indígena, e, posteriormente, agregou o sexto módulo, quando efetivado pelo MEC. Houve, durante os módulos, contínuo aprimoramento do uso de material didático do PEA, salientado o “kit pedagógico”, com a finalidade de reaplicação nos módulos aos(as) professores(as)-multiplicadores(as) em sua respectiva área de atuação (até 25 docentes). Houve, nesse percurso, metas a serem atingidas na formação continuada, das quais se podem destacar as seguintes prioridades: propiciar a formação dos professores das classes multisseriadas, a elevar o padrão de qualidade de ensino; e fortalecer o conhecimento de propostas pedagógicas e metodologias das classes multisseriadas.

¹⁵⁵ Professora, pesquisadora, foi consultora da OEI voltada à temática do PEA, já aposentada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, atualmente, do quadro docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

O conteúdo básico de cada módulo era discriminado no Projeto Base (2008/2010), que foi averiguado pela proponente desta tese em Roraima, quando revisava com os(as) professores(as) indígenas os “Cadernos Complementares do Piloto Indígena do Estado de Roraima”, voltado àqueles(as) que habitam o Lavrado na região centro-norte dessa unidade federativa. Isso ocorreu durante um dos módulos da formação continuada, quando investigou, também, o resultado educacional após os módulos ministrados nos municípios por professores(as)-multiplicadores(as) no ensino indígena nas unidades da federativas de Amazonas, Ceará e Paraíba, para executar a mesma atividade realizada em Roraima. Nesses quatro estados, averiguou-se o módulo em curso, que foi ampliado até o Módulo 6, e cada um era assim descrito:

Módulo 1 Metodologia do Programa Escola Ativa (40h) –Conteúdos: Concepções e conceitos em Educação do Campo; Classes multisseriadas; Organização do Trabalho Pedagógico; O currículo e o cotidiano da sala de aula-estratégias do Programa Escola Ativa: Cadernos de Ensino Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem – Espaço interdisciplinar de pesquisa, Colegiado Estudantil, Escola e Comunidade; Planejamento; Avaliação, Gestão: acompanhamento e formação de professores nos microcentros. Elaboração de proposta para a formação dos Educadores no módulo.

(MEC, 2010a: 40)

Nesse primeiro “Módulo”, tratava-se, de forma genérica, a temática da diversidade cultural brasileira, aprofundada no terceiro “Módulo”. Preliminarmente, essa estratégia visava mitigar a dicotomia educacional entre o *rural-urbano*, e a nova concepção dos sujeitos rurais (do campo) em relação ao aparelho de Estado expresso pelas atividades educativas voltadas aos diversos meios de organização social (cidades, rural, indígena, entre outros). Há um processo histórico decorrente da estrutura social no meio rural que estabeleceu um modelo educacional, no qual há exclusão escolar das famílias que cultivam a terra, por *não* ser prioridade a alfabetização desse contingente populacional à elite agrária do país.

Esse conteúdo básico expresso nos módulos representava referência a cada instituto ou universidade, que fazia as adequações necessárias à realidade do estado, como foi o caso da UFRR, que priorizou o conteúdo voltado às escolas situadas em agrovilas ou em terras indígenas. Essa instituição abordou as questões regionais a atender à diversidade microrregional vigente no lavrado e na floresta, ou entre agricultores(as) familiares ou indígenas. Destacou-se neste trabalho como tratar as formas de gestão escolar local, e outras formas de vivência importantes ao desenvolvimento das escolas multisseriadas nas diversas localidades.

Da mesma forma os outros módulos foram estudados e trabalhados sobre as novas concepções e conceitos sobre a educação rural (do campo) em relação às classes multisseriadas ao priorizar a “Organização do Trabalho Pedagógico” esboçado no Projeto Base (2008/2010),

assim enumerados como elementos curriculares e seus instrumentos de aplicação na sala de aula:¹⁵⁶ “Cadernos de Ensino-Aprendizagem”,¹⁵⁷ “Cantinhos de Aprendizagem”¹⁵⁸ – “Espaço interdisciplinar de pesquisa”, “Colegiado Estudantil”,¹⁵⁹ “Escola e Comunidade”,¹⁶⁰ “Planejamento” e “Avaliação”, que perpassam todos os módulos de estudo. Além da gestão escolar e do acompanhamento da reaplicação da formação de professores sob responsabilidade de professor(a)-multiplicador(a): os microcentros. Apresentação da proposta de trabalho a desenvolver com professores(as)-multiplicadores (as) no microcentro.

Módulo 2 Alfabetização e Letramento (40h) – Conteúdos: Concepções de desenvolvimento e aprendizagem que subsidiam a Educação do Campo (Psicologia histórico-cultural; Wallon). Ensino fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas; Principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos; Letramento e alfabetização; Aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita); Agrupamentos Significativos; Estratégias de Leitura e de Produção de Textos; Os diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização; A leitura do professor e a leitura do aluno; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 1º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos Educadores no módulo.

(MEC, 2010a: 40)

Esse módulo estudava as concepções de desenvolvimento e aprendizagem da educação rural com base nos estudos da psicologia histórico-cultural, com ênfase em Wallon, desde a alfabetização ao Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas. Apresentava as principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos até a literacia, abordando os aspectos psicolinguísticos do desenvolvimento da escrita. E informava as formas de agrupamento entre crianças que induziam à aprendizagem: estratégias de leitura, produção

¹⁵⁶ Indicados nos “Elementos Estruturantes da Metodologia do Programa Escola Ativa” da página 30 à 35 do Projeto Base 2010.

¹⁵⁷ Livros por disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização) específicos para educandos com a finalidade de ampliar o conhecimento que o aluno já possui em parte do conteúdo a ser estudado; aproximando a versão social da versão escolar e cadernos de orientações pedagógicas por disciplina para o educador com o objetivo de apoiá-lo quanto ao uso do material, apresentando sugestões de como encaminhar as atividades em sala de aula (MEC, 2010a: 31-33).

¹⁵⁸ Espaços interdisciplinares nos quais são reunidos materiais de pesquisa, subsídios para as aulas a fim de propiciar a experimentação, comparação e socialização de conhecimentos. Devem ser montados pelos educandos, educadores e comunidade, com acervos de livros, plantas, informações sobre animais, objetos socioculturais relacionados à cultura local e às áreas de conhecimento (MEC, 2010a: 34).

¹⁵⁹ Coletivo de representantes dos educandos, organizados para fortalecer a participação destes e da comunidade favorecendo a gestão democrática na escola. Sua função é estimular a auto-organização, a tomada de decisões coletivas, o comando, a execução e a gestão de tarefas, assim como a coordenação de reuniões. O Colegiado Estudantil terá sua representação no Conselho Escolar, que reúne educadores e comunidade, conforme previsto na LDB – Lei nº 9.394/96 (MEC, 2010a: 34).

¹⁶⁰ Como parte da comunidade, a escola deve procurar aprofundar sua inserção na mesma, por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e às condições materiais dos educandos e da comunidade. São, portanto, necessárias estratégias curriculares que não se limitam aos conhecimentos relacionados às vivências do educando e da comunidade, mas que também tratem da formação humana como um todo (MEC, 2010a: 35).

de textos – atividades com os diferentes gêneros textuais, além da leitura do(a) professor e do(a) aluno(a).

Houve a apresentação de relatório pelos(as) técnicos(as) dos trabalhos desenvolvidos no tempo-comunidade (Pedagogia da Alternância) e proposta de trabalho deste módulo aos(as) professores(as)-multiplicadores(as) nos microcentros.

Módulo 3 Introdução à Educação do Campo (40h) – Conteúdos: Concepções e conceitos em Educação do Campo; Educação do Campo; Desenvolvimento Sustentável; Trabalho e Educação; Características sociais, políticas e econômicas do Campo Brasileiro; Heterogeneidade e características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações do Campo; Educação do Campo, como direito humano, no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social; Movimentos Sociais do Campo; História e lutas pela educação do Campo (Encontros e Conferências do Campo); Políticas educacionais para o campo (Diretrizes e programas em andamento); Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 2º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos Educadores no módulo.

(MEC, 2010: 41)

Nesse módulo houve o aprimoramento das concepções e dos conceitos em educação rural (do campo) por meio das relações de trabalho e do processo de desenvolvimento sustentável interligados à “competência intercultural”. Análise das características sociais, políticas e econômicas do meio rural brasileiro diante da heterogeneidade vigente no ambiente local e na interface regional e nacional. E, ainda, estudo sobre os direitos humanos no contexto da política da igualdade social (equidade), bem como o papel dos movimentos sociais rurais diante da história de lutas pela educação rural, além da influência desse protagonismo nas diretrizes e nos programas educacionais nas três esferas do poder administrativo (municipal, estadual e federal).

Houve a apresentação de relatório pelos(as) técnicos(as) dos trabalhos desenvolvidos no tempo-comunidade e da proposta de trabalho desse módulo aos(as) professores(as)-multiplicadores(as) nos microcentros.

Módulo 4 Práticas Pedagógicas em Educação do Campo (40h) – Conteúdos: Fundamentos e princípios da Educação do Campo: Trabalho como princípio educativo, Pesquisa como princípio formativo, Escola formadora do ser humano articulado com um Projeto de Emancipação humana; Organização do trabalho pedagógico: práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; Estrutura pedagógica dos cadernos de ensino e aprendizagem; Cantinhos de Aprendizagens e o uso de diferentes materiais didáticos; Interdisciplinaridade; Planejamento e avaliação; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 3º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos Educadores no módulo.

(MEC, 2010a: 41)

Nesse módulo, aprofundaram-se os estudos sobre os fundamentos e os princípios da educação rural (do campo) num contexto diverso do mundo cosmopolita. Isso deu pelo valor do trabalho agrário e doméstico como princípio educativo, que ocorreu pela pesquisa como

princípio formativo por meio da escola articulada num projeto de emancipação humana. Reexaminaram-se e ampliaram-se as visões de desenvolvimento e aprendizagem com vista a subsidiar o processo educativo na organização do trabalho pedagógico baseado nas práticas em sala de aula e na comunidade. Destacou-se a docência em classes multisseriadas por meio do planejamento e avaliação da organização curricular numa formação por área de conhecimento, mas realçando a interdisciplinaridade.

Houve a apresentação de relatório pelos(as) técnicos(as) dos trabalhos desenvolvidos da proposta de trabalho desse módulo para os(as) professores(as)-multiplicadores(ras) nos microcentros.

Módulo 5 Gestão Educacional no Campo(40h) – Conteúdos: Organização da Educação Nacional; Competências e responsabilidades dos entes federados em relação a Educação do Campo; Conselhos de Educação no âmbito dos Sistemas de Ensino; Políticas de Educação do Campo (Diretrizes e Programas em andamento); Gestão educacional: Financiamento e gestão orçamentária da educação do campo; Gestão de recursos materiais (relação da infra-estrutura escolar e condições de funcionamento das escolas para a qualidade do ensino); Gestão democrática; Gestão pedagógica da educação escolar no campo; Gestão de pessoas nos sistemas de Ensino e nas Escolas do Campo: formação e valorização dos profissionais da Educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE; Aspectos Legais do Programa Escola Ativa – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 4º módulo; Elaboração de proposta de trabalho para a formação dos Educadores no módulo.

(MEC, 2010a: 41-42)

Esse módulo examinou a estrutura do poder administrativo educacional no Brasil, quando descreve a organização nacional (o MEC e as entidades nacionais), informando as competências e as responsabilidades dos entes federados relativos à educação rural (do Campo); de modo implícito, relatou os entes estaduais/distrital e municipais e as instituições de educação rural. E, na mesma sintonia, informou os papéis dos conselhos de educação e dos sistemas educacionais no âmbito das três esferas do poder. Debateu as políticas educacionais rurais (do Campo) e as diretrizes e os programas em andamento naquela época, que subjacentemente determinavam a gestão educacional, o orçamento e o financiamento e os recursos materiais (relação da infraestrutura escolar e das condições de funcionamento das escolas à qualidade do ensino). Destacou a gestão democrática, pedagógica e de pessoas nos sistemas, bem como a formação e valorização dos profissionais da educação de acordo com a LDB e as diretrizes e metas do PNE. Por fim, discutiu os aspectos legais do PEA, o PPP e o regimento escolar.

Houve a apresentação de relatório pelos(as) técnicos(as) dos trabalhos desenvolvidos e da proposta de trabalho desse módulo aos(as) professores(as)-multiplicadores nos microcentros.

Módulo 6 A Tecnologia na Educação do Campo(40h) – Conteúdos: O Proinfo Escola @tiva; O Campo e a Tecnologia; Tecnologias na Educação; O Uso das Tecnologias nas Escolas Ativas; O

Ensino e a Aprendizagem com tecnologias na Escola Ativa; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 5º módulo; Elaboração de proposta de trabalho para a formação dos Educadores no módulo.

(MEC, 2010a: 42)

O último módulo foi acrescido no Projeto Base 2010, quando foram distribuídos computadores compactos a parcela dos estudantes da educação rural. O Proinfo Escola @tiva possibilitou o acesso das escolas rurais à tecnologia digital, inclusive a maioria dos professores não tinha computador. Significou uma nova era: a tecnologias na educação. Tal situação possibilitou uso das tecnologias nas classes multisseriadas e avanço no ensino e na aprendizagem.

Houve a apresentação de relatório pelos(as) técnicos(as) dos trabalhos desenvolvidos e da proposta de trabalho desse módulo aos(às) professores(as)-multiplicadores nos microcentros.

7. O curso de aperfeiçoamento da Escola da Terra

O curso de aperfeiçoamento da Escola da Terra possui formato genérico para professores(as) e tutores(as), com carga horária de 180 horas, em conformidade a pedagogia da alternância: fase formativa com frequência ao curso, denominado *tempo-universidade*, com carga horária de 100 horas; a outra atividade ocorre em serviço, com o acompanhamento por tutores, denominado *tempo-escola*, com carga horária de 80 horas. Essa formação continuada aos(às) docentes da educação rural e quilombolas visa disponibilizar e oferecer meios e recursos didáticos e pedagógicos a especificidades educativas da alfabetização à literacia (Seduc/MT, 2022).

Esses cursos de aperfeiçoamento apresentam uma alternativa ministerial de sucesso¹⁶¹ perante as entidades acadêmicas. Por exemplo, o estado de Mato Grosso atingiu a 2ª edição em 2022, inclusive com a “modalidade remota por meio do canal Escola da Terra no YouTube”, no horário das 19h às 20h30. Ainda nesse estado está prevista “Especialização do Programa

¹⁶¹ Segundo Seduc/MT (2022), houve êxito nessa iniciativa, conforme relato:

Segundo a professora Luzinéia Guimarães Alencar, coordenadora estadual do Programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra, técnica da Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola - ligada à Superintendência de Diversidades da Seduc-MT - o esforço coletivo de todos os setores reverbera para a melhoria da educação nas escolas do campo e quilombolas da Rede Estadual de Ensino e da Rede Municipal, atendidas durante a formação. “As apresentações dos professores cursistas na finalização fecham com êxito a segunda edição do Programa de Aperfeiçoamento da Escola da Terra. Atingimos o nosso objetivo”, pontua.

(Seduc/MT, 2022: s.p.)

Escola da Terra”, na 1ª edição, com carga horária de 360 horas e duração de 12 meses, financiada pelo MEC (Seduc/MT, 2022).

4ª Parte: Há muitas moradas na Serra do Sol

Capítulo VI - A educação informar x formar

Este capítulo analisa as condições impostas pela colonização à enculturação indígena advinda da formalização educacional no espaço do circum-Roraima, ocorrida após o contato com diversas matrizes culturais europeias até consolidar a conquista territorial repartida em três entes estatais, contemporaneamente correspondentes ao Brasil, à Guiana e à Venezuela. Nos três países, a educação informal foi sucumbida e renegada a técnicas como a “confeição”, o corte dos cabelos, as pinturas corporais ou os artefactos de embelezamento pessoal similares às descrições de Caminha (1500) sobre “os nativos da *Terra Nova*” na “Carta” ao Rei de Portugal. Até a língua virou “gíria”, vocábulo pejorativo a menosprezar o idioma nativo, e cultivar as línguas nacionais em detrimento dos conhecimentos tradicionais expressos por meio de narrativas da “mitopoética Kapon e Pemon”, que não encontra palavras semelhantes nas línguas de origens latinas ou germânicas (indoeuropeias) a vocábulos relativos aos factos, fenômenos, artefactos ou saber imaterial.

Em qualquer um desses estados, a escolarização indígena é acção externa ao grupo, representa via em duplo sentido: a continuidade às condições impostas pela herança da catequese e da evangelização; ou a resistência pelo processo educativo como meio a preservar ou resgatar a cultura e evitar o epistemicídio (Santos, 1985/1986: 4). Nesse último sentido, considera a resistência indígena a manter a identidade no confronto das relações interétnicas ao contrapor os ideais progressistas do poder hegemónico. Nessa perspectiva, Melià (1999) analisa que:

Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.

(Melià, 1999: 11)

Nessa visão, o processo de escolarização pode agir como guardião desse saber tradicional quando o transcreve – como uma coletânea – a salvaguardar a aprendizagem das futuras gerações, ou no aproveitamento didático e no conteúdo pedagógico, ao ensinar aos estudantes os saberes tradicionais. Tal facto revela o respeito à enculturação, equivalente ao pressuposto “de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação” (Melià, 1999: 11).

A compreensão da educação indígena advém do processo histórico anterior ou pós-colonização. Essa divisão decorre das alterações substanciais à socialização nessas sociedades inseridas pela força a impor o domínio eurocêntrico, o qual foi consolidado pela cristianização

e, subsequentemente, o realinhamento estatal a propiciar a escolarização em detrimento da educação tradicional desses povos pré-colombianos. A facilitar o entendimento desse fenômeno que percorre da enculturação à escolarização indígena, este Capítulo se encontra dividido nas seguintes temáticas: uma explanação baseada em cronistas, exploradores e investigações arqueológicas do contexto intercultural anterior à chegada do colonizador, que relata um espaço onde *não* havia *vestígios do paraíso*, como sonham muitos estudiosos e ressaltado por Caminha (1500), numa dinâmica sociocultural do circum-Roraima construído e reconstruído pelas relações interétnicas das sociedades pré-colombianas, a maioria delas de origem nas línguas Karib ou Aruak; aborda o *domínio eurocêntrico* na tríplice fronteira, desde a busca do *El Dourado* pelos espanhóis, a busca por riqueza minerais de ingleses ao encontrarem a *montanha de cristal* (Monte Roraima), sendo herdeiros dos Capítulos holandeses da região, e a *expansão Portuguesa* em busca de escravos indígenas para manutenção das atividades na Amazônia similar aos neerlandeses nos primórdios na Guiana e no Suriname para desenvolver as *plantations*.

1. O circum-Roraima

Se Caminha (1500) descreveu o *paraíso* na Terra ao chegar a Porto Seguro, as evidências sobre as sociedades indígenas do circum-Roraima, como do restante do continente americano, revelam o contrário; viviam em disputas territoriais e por outros domínios socioculturais, somente apaziguadas em virtude de arranjos matrimoniais e políticos, facto inerente também nas sociedades estratificadas a oeste na Cordilheira do Andes. Segundo Amodio et al. (1989), apesar dessas disputas, havia relativa equidade entre essas etnias dos grupos de línguas Karib e Aruak. Essa afirmação se baseava em investigações arqueológicas num espaço talvez mais abrangente até do que o circum-Roraima, e os levam a concluir que: “[...] as comunidades localizadas naquela região, delimitada pelo Orinoco ao norte, pelo Caura-Ventuari a oeste, pelo Uraricoera ao sul e pelo Essequibo a leste, possuíam uma tecnologia comum ou semelhante” (Amodio et al., 1989: 6).

A colonização provocou drásticas mudanças no circum-Roraima a partir do século XVIII, apesar de ocorrer incursões desde 1595 por Walter *Raleigh*,¹⁶² que percorreu em busca do “El Dourado” da região das guianas ao delta do Orinoco. Provavelmente localizou o Monte Roraima – “a *‘montanha de cristal’* impossível de escalar e de onde surgiam numerosas

¹⁶² Era “[...] poeta, oficial e explorador britânico” (Wikipédia, 2000b).

cascatas” (Wikipédia, 2019h). O estabelecimento dos europeus no litoral induziu à ocupação do interior do continente, mas consolidada no espaço ameríndio denominado por “Guiana”, que segundo Menck (2009)¹⁶³ expressa:

Ao que tudo indica, o nome da região — já adotado pelos primeiros colonizadores brancos —, “Guiana”, deriva do termo guaiana, com o qual os indígenas locais designavam a terra, e teria por origem a palavra do antigo tupi wayana (“rio”, “país dos rios, terra de águas”) por ficar situado entre os rios Amazonas, Orenoco e Negro. Também é possível que o vocábulo tenha estado ligado aos índios guaianos, guianás ou guaianases — das margens do rio Orenoco —, tendo sido, de um modo vago, empregado para toda a área ao sul desse rio, já no século XVI. Roberto Schomburgk justifica o nome fazendo-o derivar de um pequeno rio, tributário do Orenoco.

(Menck, 2009: 348-349)

A partir do litoral, os espanhóis e os holandeses expandiram os domínios nas excursões pelas navegações nas bacias hidrográficas até chegarem, tardiamente, ao *circum-Roraima* em relação a outras partes continentais. Todavia, até anteriormente ao estabelecimento de feitorias ou missões na região, a influência europeia, indiretamente, acirrou as disputas entre as sociedades Karib em relação às de filiação Aruak – como entre Makuxi e Wapixana (Amodio et al., 1989: 6), bem como limitou o espaço geográfico dessas etnias que se estendem a partir da referência do Monte Roraima até o Rio Corentyne a leste e nordeste, parte da bacia de Orinoco a oeste e ao noroeste, e o lavrado (savana) dos afluentes dos Rios Uraricoera e Tacutu formadores do Rio Branco ao sul. Paulo José Brando Santilli¹⁶⁴ (1989) define mais precisamente esses limites: “[...] os povos que se autodesignam Pemon e Kapon habitam a área do Monte Roraima – o divisor de águas que vetem para os rios Amazonas, Essequibo e Orinoco, entre 3° e 7° N Lat. e 59° e 64°O – região da Guianas” (Santilli, 1989: 14).

Ainda segundo esse antropólogo, entre esses falantes de línguas Karib, as condições de afinidades, semelhanças ou aproximações culturais, predominantemente, fundamentam-se na “[...] sua mitologia e seus costumes se confundem, de modo que é possível falar em um único sistema sociocultural kapon e pemon” (ISA, 2019: s.p.), confirmado, também, por Maria Virgínia Ramos Amaral¹⁶⁵ e Maria Odileiz Sousa Cruz¹⁶⁶: o “[...] conjunto dessas designações étnicas e os diversos níveis contrastivos formam um sistema de identidades que, entre os povos guianenses, singulariza esses grupos da área *circum-Roraima*” (ISA, 2020: s.p.). Ambas as informações escritas por esses pesquisadores para a *Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil* sobre os “Ingarikó” e os “Macuxi” comungam com os estudos substanciais

¹⁶³ José Theodoro Mascarenhas Menck, advogado e doutor em História pela UnB.

¹⁶⁴ Antropólogo doutor, um dos maiores especialistas do povo Makuxi.

¹⁶⁵ Antropóloga, doutora, uma das maiores especialistas do povo Kapon (Ingarikó).

¹⁶⁶ Linguísta, doutora, uma das maiores especialistas da família Karib, com diversos trabalhos publicados sobre a Língua Kapon (Ingarikó).

de Butt Colson (1986, 1992, 2021), aliados a outras investigações posteriores que reafirmam essa conceituação ao caracterizar esse espaço geográfico dividido, retalhado entre Estados-Nações subseqüentes à colonização da região, tornando-se esse termo referenciado por outros pesquisadores da região.¹⁶⁷

O circum-Roraima representa, também, atributos geográficos abrangentes de aspetos relevantes do ecossistema em torno do Monte Roraima, ou Roroima – *Röriwa*, que significa verde azulado em Pemon (Pueblos Originarios – Lenguas, 2021). Portanto, a compreensão mais acurada desse complexo ambiental requer esclarecimentos sobre dois enfoques:

1. A congeneridade cultural dessas sociedades se manifesta por intermédio da mitologia, da estrutura social e dos conhecimentos tradicionais, os quais são de origens comuns e equivalentes, expressos em *nuance* de situações mais aprofundadas pelas diferenças linguísticas, com pequenas variâncias e inteligíveis entre eles, com maior discrepância entre os falantes de Makuxi e Ingarikó. Com base na autodenominação se dividem em dois grupos que, por sua vez, subdividem-se em etnias, assim discriminadas:

a) Kapon estão situados propriamente na circunvizinhança do Monte Roraima, avançando-se mais ao leste na região ocidental da Guiana ao longo do Rio Mazaruni e seus afluentes; e, subdividem em:

- *Akawayo* – denominados de *Ingarikó* no Brasil; e
- *Patamona*;

b) Pemon habitam a região em volta do Kapon, mais próximo do Monte Roraima no território venezuelano; e, subdividem em:

- *Arekuna* – denominados, também como Jarikuna na Guiana;
- *Kamarakoto*;
- *Makuxi*; e
- *Taurepang*.

As áreas são predefinidas por essas etnias, mas há aldeias mescladas por um ou mais grupos indígenas.¹⁶⁸

2. Quanto ao Monte Roraima, representa o tronco da árvore da vida – *Wazak'à* – segundo a mitopoética Kapon e Pemon, restritamente ao espaço do platô de 34 km² que delimita

¹⁶⁷ Tais como: Amodio et al. (1989: 16); Funai (1977) ; Lewy (2017: 253); Monticelli (2020: 1); Santilli (1989: 2).

¹⁶⁸ Funai (1977); Isa (2019; 2020); Lewy (2017: 253); Menck (2009), Santilli (1989: 14) e outros(as) antropólogos(as) ou pesquisadores(as).

a repartição territorial da tríplice fronteira, somente equacionada por vistoria *in loco* de comissão multinacional em 1931. Delineou pelas nascentes, por “[...] cachoeiras ou por via subterrânea” (Wikipédia, 2017c), que se encontram assim discriminadas em cada uma das repúblicas nesse espaço territorial do circum-Roraima:

a) a leste, que apresenta “menos de 10% do Monte Roraima em território” brasileiro (ICMBio, 2021, Encarte 01: 2), brotam as nascentes formadoras do Rio Cotingo, afluente do Rio Surumu, que desagua no Rio Tacutu e com o Rio Uraricoera formam o Rio Branco, afluente do Rio Negro que, com o Rio Solimões formam a bacia do Rio Amazonas (Wikipédia, 2017c). Está localizado no município de Uiramutã, e a proteção dessa área possui dupla afetação por envolver aspetos ambientais e culturais em conformidade com a legislação brasileira:

Art. 20. São bens da União:

II - as terras devolutas indispensáveis à defesa das fronteiras, das fortificações e construções militares, das vias federais de comunicação e à **preservação ambiental** (grifo nosso), definidas em lei;

XI - **as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios** (grifo nosso).

(Constituição, 1988).

b) É uma unidade de conservação da Amazónia, denominada de “Parque Nacional do Monte Roraima” (116.747,80 hectares), instituída pelo Decreto nº 97.887, de 28 de junho de 1989; situada na serra do Pacaraima e administrado pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio, 2021). A cobiça por essa área insere na disputa territorial entre o Brasil e a Guiana Britânica “A Questão do Pirara” (Menck, 2009), ainda decorrente do sonho inglês de encontrar a “montanha de cristais”, que pode ter sido informada pelos Arekuna, Akawayo ou Makuxi, ao descrever o “Vale dos Cristais” no platô do Monte Roraima no início da colonização na região mais ocidental da Guiana. As expedições consolidam-se a partir do século XIX, com intuito de garantir a posse da área ou em busca de conhecimento científico, e no século XX para definir ou demarcar as fronteiras:

Várias expedições no passado tentaram alcançar o topo do Monte Roraima, destacando-se: Schomburgk (1840), o viajante inglês Everard Thurn em 1884; o geólogo H.I. Perkins: Guelch e Senhora em 1894. A Comissão de limites Guiana Britânica-Venezuela; as expedições do General Rondon de Inspeção de Fronteiras e a de Mr. Tate, em 1927; a comissão demarcadora de limites do Brasil, Venezuela e Guiana Britânica em 1931 (Aguiar, 1940).

(ICMBIO, 2021, Encarte 1: 2)

c) É uma terra indígena (TI) de acordo com a legislação brasileira:

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

(Constituição, 1988)

Encontra-se totalmente situada na TI Raposa/Serra do Sol (1.747.464,7832 hectares), que em conjunto com a TI São Marcos (654.110,0998 hectares) e a TI Anaro (30.473,9506 hectares), totalizam **2.432.348,8336 hectares** e formam o principal espaço geográfico unificado do circum-Roraima no Brasil. Quanto a esse complexo cultural, agregam-se outras terras indígenas não contínuas que totalizam o conjunto de 34 terras indígenas do estado de Roraima (ver Anexo I).

2. O domínio eurocêntrico

O domínio eurocêntrico do circum-Roraima se iniciara pelos primeiros contatos de aventureiros ingleses e holandeses em busca de riquezas minerais do “Novo Mundo”, a maioria corsários incentivados por governos imperiais. Todavia, a consolidação desse domínio ocorreu mediante a inculturação cristã, ou o messianismo mesclado às religiões pré-colombianas. Esse domínio se originou pelos missionários católicos, a sudoeste do Monte Roraima, realizado pelos *carmelitas* no Brasil a partir de 1725, e ao norte (Venezuela), a partir no século XVIII; a leste (Guiana), pela evangelização pelos *Irmãos Morávios*, a partir de 1743 (Instituto Antropos, 2011; Morávios, 2021).

Tal facto advém do processo educativo que parte da nossa perspectiva em relação aos indígenas desde a Carta de Caminha (1500), quando comunica o *achamento* como uma dádiva ao Rei de Portugal nos seguintes fragmentos: “Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do **achamento** desta vossa **terra nova** (grifo nosso), que ora nesta navegação se achou.” (Caminha, 2021: 1). Independentemente de denominar *achamento* ou descobrimento,¹⁶⁹ a partir daquele momento instaura o alinhamento antidemocrático na construção de diferenças e de desigualdades dos múltiplos saberes (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 13) no Brasil, predestinado na disputa entre os ibéricos pelos territórios ultramarinos do Atlântico expresso no Tratado de Alcáçovas (1479), e, após a viagem de Colombo, no Tratado de Tordesilhas (1494). E, posteriormente, especificamente no circum-Roraima pelos Tratados de Madrid (1750), *Anulatório* de El Pardo (1761) e Santo Ildefonso (1777) com os espanhóis; só consolidada a tríplice fronteira nesse espaço geográfico após estabelecer os limites entre o Brasil e a Guiana Inglesa – pela intrusão de outro agente colonialista, “avocando-se herdeira dos Capítulos holandeses” (Farage, 1986: 4), a Coroa

¹⁶⁹ O segundo termo cunhado por Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés (1535), na primeira parte da “Historia general y natural de las Indias”.

Britânica –, quando “em 1842, um acordo provisório entre os dois países neutralizaria o território disputados” (Farage, 1986: 2), equacionado subsequentemente à arbitragem do Rei italiano Vittorio Emanuele III, em 1904.

*Depois andou o Capitão para cima ao longo do rio, que corre sempre chegado à praia. Ali esperou um velho, que trazia na mão uma pá de almadia. Falava, enquanto o Capitão esteve com ele, perante nós todos, sem nunca ninguém o entender, nem ele a nós quantas coisas que lhe demandávamos acerca de **ouro** (grifo nosso), que nós desejávamos saber se na terra havia.*
(Caminha, 1500: 7-8)

Independentemente da origem de Colombo, ele não tinha o traquejo a tratar o outro e muito menos as artimanhas Portuguesas. E, na Guiana, havia aventureiros, ora facto, ora lenda, como da “*montanha de cristal*”, que passou a fazer parte do imaginário britânico a partir das narrativas de *Raleigh*, o que possibilitou, ulteriormente, o “mapa de Pierre Du Val de 1654 uma referência à “*montanha de cristais*”, isto é, o monte Roraima, em cuja circunvizinhança estão situados os Akawaio e outros Karib” (ISA, 2019: s.p.).

Logo, os portugueses eram os mais céticos entre os colonizadores em busca das riquezas minerais nessa região, apesar da contínua faiscagem, da busca pela drogas dos sertões e de outros produtos almejados pelos europeus, possuíam a experiência advinda da África, da Ásia e dos percursos longínquos em relação ao continente europeu, como a Ilha de Tristão da Cunha. Aliás, já possuíam o domínio do litoral brasileiro, falavam o *Nheengatu* e percorreram o Rio Amazonas na vigem de Pedro Teixeira, que encontrou o Rio Branco, afluente do Rio Negro.

Capítulo VII - O perspectivismo ameríndio do circum-Roraima

Pirokaí me conta uma lenda da serra do Banco: em tempos antigos havia um grande banco em seu cume, mas Makunaíma, o herói da tribo, tirou o assento e o levou para uma serra vizinha mais baixa, onde ainda se pode vê-lo na forma de um rochedo grande e plano. Os quatro pés do banco formam, com quatro altos pilares de rocha, em quadrado no alto da serra do Banco, ou muréi-tepö, que deve a ele seu nome, pois muréi designa, em Makuschí, o banco baixo feito de um só pedaço de madeira.

(Koch-Grünberg, 2006: 51)

O perspectivismo ameríndio versa sobre do ponto de vista da formação da pesquisadora legado pelo racionalismo cartesiano e pelas exigências acadêmicas no trabalho de terreno. Tal propósito não é fácil de elucidar. Todavia, teve de compreender esse cenário, em que a “[...] possibilidade de traçar de forma inequívoca a fronteira que separa mundo humano e mundo não-humano representa um dos princípios essenciais da moderna imagem do saber” (Descola & Scarso, 2016: 251). Quanto a esse pressuposto, inovou Viveiros de Castro (2004) ao procurar interpretar o alinhamento da dimensão das culturas indígenas na configuração do *sujeito* impregnado de característica singular – esse vocábulo recebe conotação variável, porém, vivenciado como denotativo em cada situação, condição ou circunstância no contexto ameríndio. Esse pesquisador revela que: “[...] trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (Viveiros de Castro, 2004: 225).

Esta análise proporcionou compreender o *perspetivismo* dos habitantes do circum-Roraima com base no *multinaturalismo*, edificado sobre o ecossistema dessa região. Ainda, fundamentada nos relatos indígenas ou nas análises de estudiosos e pesquisadores, teceu a investigação relativa ao *perspetivismo* ameríndio do circum-Roraima, quando agrupou e ordenou várias arguições etnográficas e etnológicas dessas etnias referentes a vários fenômenos culturais inter-relacionados, ressaltando aqueles relativos aos heróis míticos. Destacam-se as pesquisas e investigações realizadas sobre Makuxi – identidade étnica da maioria dos habitantes da TIRSS, parte dessas pesquisas edificadas sobre o dualismo entre cultura/natureza, que “[...] representa na realidade apenas uma entre as possíveis modalidades de organização ontológica” (Descola & Scarso, 2016: 253), mas tais estudos foram essenciais para compreender o *perspetivismo* Kapon e Pemon.

Tal facto se deve às pesquisas antropológicas remontarem ao período de 1911 a 1913, época das investigações realizadas pelo alemão *Koch-Grünberg*, sistematizadas em três volumes da obra *Do Roraima ao Orinoco*, e de outros pesquisadores até os textos apresentados em 2023, também essenciais a este estudo, como outras análises citadas ou referenciadas ao longo da tese. E, nas últimas décadas, essas análises incorporam as inovações propiciadas por Descola, Viveiros de Castro e outros antropólogos(as), analistas e pesquisadores(as) às interpretações etnológicas em oposição ontológica ao legado eurocêntrico do método Cartesiano; porém, com base em Geertz (2008: 3-21), segundo o qual a forma de categorizar o mundo se enlaça numa configuração de significado simbólico, que permeia a teia organizacional do pensamento individual e reflexo da estrutura da linguagem. Essas lógicas são diversas como são as culturas sobre a Terra, e expressam saberes tão importantes a decifrar o ambiente e os estudos científicos relativos aos fenômenos naturais.

Apoia-se, essencialmente, nos estudos da “Cosmologia e do xamanismo”, de acordo com as informações elaborada por Santilli (ISA, 2020). Esse antropólogo analisa que: “O universo macuxi é composto, basicamente, de três planos sobrepostos no espaço que se encontram na linha do horizonte” (ISA, 2020: s.p.), facto também usual nas outras culturas desse espaço geográfico. Esses planos sobrepostos indicam o devir da vida social desencadeada numa perspectiva tridimensional definida nesse contexto cultural. Ainda afirma Paulo Santilli que: “Os Macuxi não têm qualquer relação com os seres habitantes desses outros planos do universo, que tampouco interferem em seus destinos” (ISA, 2020: s.p.).

Por conseguinte, os indígenas do circum-Roraima depreendem que o universo se estrutura numa lógica semelhante à geometria espacial, porque *todo plano divide o espaço em semiespaços*. Só que, nesse caso específico, apresenta-se de forma tridimensional *convexa*, em que a linha do horizonte marca as intersecções com base nos pontos cardeais (Norte, Sul, Leste, Oeste), colaterais (Nordeste, Sudeste, Noroeste e Sudoeste) e subcolaterais, similar a uma bússola, num diâmetro circular e estruturado em planos transversais paralelos, discriminados em superior, intermediário e subterrâneo (ISA, 2020). Tal conclusão provém do raciocínio fundamentado na perspectiva horizontal do olhar do *ego* no seu movimento circular de 360° graus, que possibilita ver até a intersecção entre o firmamento e a superfície terrestre, numa visão tridimensional dos objetos em linha reta, ou diagonal ou oblíqua, numa sensação de infinito até o ponto desse encontro ilusório da imagem humana entre o céu e a terra – cada visão imóvel do *ego* no espaço é equivalente à tela de pintura retangular de Leonardo di ser Piero *da*

Vinci, o qual baseou-se na visão binocular (visão central somada à periférica, que pode atingir até 180° graus).

Diante dessa explanação, enumeram-se os planos, assim, caracterizados como *Kapragon*, *Non*, *Wababaricon*, e complementa-se esse contexto pelas *narrativas da fricção interétnica na voz de seus protagonistas pela luta a garantir a terra tradicional em conformidade aos arranjos geopolíticos de Kapon e Pemon*.

1. Kapragon

Plano/Mundo Superior equivale a *Kapragon* – Makuxi (ISA, 2020), ou *kak* – Ingarikó (ISA, 2019), o vocábulo *ka'k* (céu), *Ka' poy yepü* “vengo del cielo o del firmamento, del infinito” em Pemon (Pueblos Originarios – Lenguas, 2021). Esse plano representa o espaço celeste do tempo antigo arquitetado e configurado pelo protagonismo de Makunaimã e seus irmãos, porque eles têm o poder de transformação, de metamorfose, de redimensionamento universal, em vez da criação. Nesse ponto, comunga com Geertz (2008: 5) ao exemplificar uma descrição densa do contexto social vislumbrado nessa mitopoética Kapon e Pemon, e procura averiguar essa rede de relações do universo indígena *não* dicotômico, mas calçado numa visão holística do ser, ou entre natureza e cultura, na qual o ser humano não é o único interlocutor do saber. Para tanto, investiga o discurso, os relatos dos diálogos entre o humano e o *não* humano, presente no aspeto material ou sobrenatural (Descola, 2013: 3).

Ressalta que há *nuance de situação* nas narrativas mitológicas, tanto entre etnias quanto intergrupais, as quais foram descritas por outros(as) pesquisadores(as): Amaral (2019) destaca que “[...] certos grupos makuxi designam os irmãos mitológicos como *Insikiran* e *Anike*”, e outros “para quem Makunaimã é o nome de um grupo de irmãos”, facto que ocorre entre “os Ingarikó às vezes tratam ambos os irmãos como *Makunaimë amëk* (os Makunaimã)” (ISA, 2019: s.p.); e, Carvalho (2019) salienta essa *nuance*: Makunaimã

[...] na versão de um determinado povo, habitante de certa região, ele era irmão de *Insikiran* e *Anikë*, para outro, habitante de outra região, era pai destes, dentre outras variações sensíveis que permanecem vivas na cultura dos pemon até os dias de hoje.

(Carvalho, 2009: 21)

Portanto, esse fenómeno varia entre os falantes de línguas Kapon ou Pemon em decorrência da densidade demográfica da população indígena, e da ocupação desse vasto espaço geográfico. Ainda nessa circunstância, Amaral discorre que: “[...] os Ingarikó não se consideram descendentes do herói mitológico *Makunaimë* (Makunaimã, na forma aportuguesada), mas de *Siikë*, seu irmão caçula. *Siikë* (*Tunga penetrans*), o bicho-de-pé, é tido

como mais astuto e engenhoso que o primogênito”, sendo o “[...] principal demiurgo, *Makunaimë* é o termo englobante da relação” (ISA, 2019: s.p.).

Por outro lado, essa multiplicidade de versões não ocorre em relação ao Sol (*Wey*): ele possuía o poder de gênese, quando gerou os gêmeos e o filho mais novo entre um ato primórdio da humanidade. Segundo Butt Colson (1992), o Sol (*Wei*) tinha características próprias da vitalidade humana ou essencial à vida não humana, assim descrito:

El sol (wei) tiene una irradiación, denominada akwa (entre los Kapón) y auka o aukwa (entre los Pemón). Es definida por ambas gentes como ‘a gran luz’, ‘la brillantez’, ‘a luminosidad’. Se especifica que es ‘blanca’ y que está localizada ‘en el sitio del sol’ (wei pata tan). Se la asocia con la plata, no con lo amarillo o el oro. El Universo entero está inundado por ella, aún los lugares que están fuera de la vista. Por definición, todo lo que vive la posee y obtiene de ella su fuerza.

(Butt Colson, 1992: 55)

Encontram-se nesse relato pontos correlatos aos levantados por vários(as) investigadores(as) sobre esse aspeto do Sol (*Wey*), mas também análogos em outras culturas do continente americano. A força da vida (*aukwa*) pela grande luz é revivida no tempo antigo (*Piatai Datai*). Naquele tempo, o ente Sol (*Wey*) era um ser vivo na superfície da Terra (*Non*), quando atuava na convivência com outros seres, animais e plantas. Tal posição corresponde a vários estudos antropológicos que descrevem esse tempo e espaço dos primeiros ancestrais em relação aos outros humanos ou não humanos, segundo Viveiros de Castro (2004), “[...] se há uma noção virtualmente universal no pensamento ameríndio, é aquela de um estado originário de indiferenciação entre os humanos e os animais, descrito pela mitologia” (Viveiros de Castro, 2004: 229).

Ao se referir a esse período, expresso mediante narrativas da mitopoética Kapon e Pemon, revela-se a importância desse espaço na cosmovisão indígena, conforme análise de Butt Colson (1992):

[...] En el mito el sol es representado como una persona que pasa su tiempo en la Tierra, pero la energía luminosa asociada con él, es una fuerza abstracta. Cuando esta fuerza luminosa, o brillantez, es poseída por un cuerpo material y por lo tanto está encarnada, personifica una entidad individual.

(Butt Colson, 1992: 55-56)

Essa cosmovisão do Sol (*Wey*), seguindo Viveiros de Castro (2004), no *perspetivismo ameríndio*, reflete a noção lógica sequencial da estrutura de raciocínio Kapon e Pemon em perceber a dinâmica conjuntural da vida em sociedade dessas culturas, que perpassa a mitologia de diversas etnias do circum-Roraima. Esse tempo antigo (*Piatai Datai*), que continua vivo no Plano Superior (*Kak ou Kapragon*), segue ou dita o percurso no Plano Intermediário (*Non-terra*) num mundo habitado por diversas espécies além de ser humano, os quais são sujeitos possuidores também de consciência (raciocínio/argumento lógico) e cultura própria. Nessa

convivência há, relativamente, evidência de etnocentrismo em cada espécie, quando cada uma delas se vê a si com atributos humanos e outras como *não* humanas ao pertencer como espécies de animais ou de espíritos.

Esse poder do Sol (*Wey*) vivido na Terra (*Non*) reflete sua força vital, também vive nos seres humanos e *não* humanos, porque “[...] la ‘fuerza para vivir’ que un cuerpo (*esak*) posee es una porción de la luz radiante que viene del sitio del sol” (Butt Colson, 1992: 55). A busca da compreensão dessa noção advinda do poder do Sol (*Wey*) expressa uma visão cosmológica diversa da lógica até então realizada pelos pesquisadores sobre as culturas indígenas fundamentada no raciocínio ocidental, apesar das críticas, entre eles, ao modelo Cartesiano. Por isso, o olhar baseado no *multinaturalismo*, conforme conceituado por Viveiros de Castro (2004: 226), possibilita averiguar o *perspetivismo* ameríndio descrito e narrado na “mitopoética Kapon e Pemon” sobre os relacionamentos de outros seres *não* humanos, como o Sol (*Wey*) vigente nos dois planos (*Piatai Datai* e *Kak ou Kapragon*): ora como membro de uma comunidade ancestral, ora como astro-rei.

A perspectiva com base no *multinaturalismo* permite entendimento mais abrangente do *perspetivismo* ameríndio, sem cair nos primórdios dos estudos concernentes às sociedades indígenas, mas numa conceituação mais ampla do que o relativismo cultural. Procura-se, então, uma noção hermenêutica da “mitopoética Kapon e Pemon” no sentido da energia vital de cada ser, como o descrito por Butt Colson (1992) sobre “[...] El esak, cuerpo y dueño, por lo tanto, llega a tener dominio sobre la luz radiante, o energía de vida, que hay en su interior, la cual vitaliza el cuerpo y hace que él vivía” (Butt Colson, 1992: 55-56). Visa, então, entender o modo original de refletir essa cosmovisão do mundo de difícil compreensão e imergir na constituição do pensamento indígena instituído na “mitopoética”, e revivida em cada sujeito de “forma do universal”, mas expresso na “natureza” da luz do sol, que representa a “forma do particular” (Viveiros de Castro, 2004: 226).

Assim, as mudanças no mundo perfeito, harmonizado e equilibrado ocorrem pelos herdeiros do detentor da gênese, confirmado por Santilli (ISA, 2020:s.p.) no texto “Cosmogonia de Macuxi”, quando afirma que: “[...] Os irmãos míticos, filhos do sol – *Wei* –, forjaram num tempo antigo – *Piatai Datai* – a atual configuração do mundo, conforme revela uma tradição oral compartilhada por esses grupos” (ISA, 2020: s.p.). Esse pesquisador, ao se referir a esse tempo, realça que é “[...] povoado por diversos tipos de seres, incluindo os corpos celestes e os animais alados, entre outros, que também vivem, à semelhança dos humanos, da

agricultura, da caça e da pesca” (ISA, 2020: s.p.). Por ser um *continuum* do “plano intermediário” de quando os heróis míticos viviam na “Terra”, o *Piatai Datai* estrutura o devir desses povos narrados em estória – *Padon* –, que formam a “Mitopoética Kapon e Pemon”. O herói dessa cultura – ou *o herói sem nenhum caráter*, similar ao brasileiro, segundo Andrade na interpretação do livro de Koch-Grünberg –, continua vivo no céu, mas presente no dia a dia indígena de acordo com Carvalho (2009), vejamos:

Makunaima ganha concretude para os Pemon por meio de um conjunto de narrativas que explica fatos diversos como a ocorrência de fenômenos naturais e de acidentes geográficos, bem como a forma de alguns animais e a existência das constelações visíveis naquela região, mas também como teriam sido criadas algumas fórmulas mágicas de cura, dentre outras coisas, como a escassez de árvores e o fato de existirem poucas frutas na região dos lavrados, em contraste com a maior abundância delas na face norte do Roraima.

(Carvalho, 2009: 5)

Destacam-se, entre eles, aqueles feitos épicos das peripécias, das aventuras, dos atos astuciosos ou das arduosidades realizados por Makunaimã e seus irmãos, quando indicam a construção do panorama ambiental do circum-Roraima e a organização social com ênfase nos seguintes pontos:

a) **A construção do ecossistema:** a condição de filhos do Sol (*Wey*) lhe deu a possibilidade de alterar, modificar, transfigurar a situação topográfica, morfológica entre outras, quando viviam no “plano intermediário” até por meio de artimanhas e peripécias para atingir os objetivos de suprir as necessidades a saciar a fome, a sede e outras intempéries vividas pela humanidade, tal como relatado, novamente, pelo Ingarikó João Sales – *Maloca Manalai*, traduzida pelo professor Samuel Camilo Williams sobre os acontecimentos que antecedem derrubada da árvore *Wayaka*:

Eles eram ruins. Makunaimë e Siikë, seu irmão mais novo. Sua mãe se chamava Ime. Viviam perto de Paraitîpî, na Venezuela. Estavam sempre com fome. Com muita fome. Acamparam perto do igarapé Makna, onde havia os peixes yokkîre (*Lebiasina* aff. *yuruaniensis*). Todas as noites, a paca saía para comer e voltava para o acampamento. E o restante das pessoas continuava com fome. Durante o dia, ela dormia. Não tinha fome. Desconfiados, os irmãos decidiram que alguém deveria persegui-la. E mandaram o veado campeiro. De volta, ele lhes contou: “A paca está aproveitando as frutas que achou logo ali. Ali tem muita comida que caiu no chão! Muita banana! Muita mesmo! Estão maduras! Vamos ver!

(ISA, 2019: s.n.)

Esse preâmbulo apresenta a necessidade vital dessa artimanha a cevar a fome – a busca por comida motivou os irmãos a descobrir meios a se alimentar. Eles observavam, pois, aqueles que não sentiam carência de sustento e podiam dormir em paz. Essa *estória* é descrita por Santilli (2020) com *nuance da situação*, mas no mesmo teor:

[...] Em diversas versões narrativas – *Pandon* –, contam esses povos que *Macunaíma* percebeu entre os dentes de uma cotia, adormecida de boca aberta, grãos de milho e vestígios de frutas que apenas ela conhecia; saiu, então, a perseguir o pequeno animal e deparou com a árvore *Wazacá* – a árvore

da vida –, em cujos galhos cresciam todos os tipos de plantas cultivadas e silvestres de que os índios se alimentam. *Macunaíma* resolveu, então, cortar o tronco – *Piai* – da árvore *Wazacá*, que pendeu para a direção nordeste. Nessa direção, portanto, teriam caído todas as plantas comestíveis que se encontram até hoje, significativamente nas áreas cobertas de mata.

(ISA, 2020: s.p.)

Enfim, o circum-Roraima foi reconfigurado, redesenhado pela conduta ardilosa e peralta de Makunaimã salientada nos estudos de Monticelli (2020) sobre os Taurepang. Com base em Koch-Grünberg, afirma que: “[...] Makunaima é responsável por grande parte da paisagem geográfica e cosmológica da região circum-Roraima” (Monticelli, 2020: 2); reafirmado, mais uma vez, por Amaral (2019) que os Ingarikó atribuem a *Siikë*, o irmão mais novo, “[...] a formação de elementos da paisagem da circunvizinhança do monte Roraima, de aspectos etológicos e fisiológicos de diferentes espécies animais e a invenção ou a apropriação de importantes elementos culturais” (ISA, 2019: s.p.); ou Santilli (2020)

[...] Do tronco da árvore *Wazacá* jorrou uma torrente de água que causou grande inundação naquele tempo primordial. Segundo o mito, esse tronco permanece lá: é o Monte Roraima, de onde fluem os cursos d’água que banham o território tradicional desses povos.

(ISA, 2020: s.p.)

b) A estrutura do parentesco: os Kapon e Pemon são matrilocais (uxorilocais) como prestar serviços ao sogro, tanto nas atividades de caçada quanto na coivara e outros trabalhos no roçado, “[...]quando os filhos do casal crescem eles formam uma família separada com sua própria casa” (Instituto Antropos, 2011), e “compartilham a terminologia de parentesco do tipo dravidiano” (Monticelli, 2020: 2).

c) Nomenclatura representa a identidade individual e coletiva por fazer parte desse contexto mitológico, ao mesmo tempo “[...] Los nombres personales en Pemón son tabú” (Etnias del Mundo, 2021: s.p.). Facto que ocorre também entre os Kapon, mas, na atualidade, usam os nomes em espanhol, inglês ou português preponderantemente no espaço estatal onde se localiza a comunidade, sem qualquer restrição, significa um apelido e subsequentemente vem a denominação da *maloca*.

d) Domínio agrícola: após a derrubada da árvore da vida, do grande dilúvio, do incêndio terrestre que acabou com a humanidade, um dos irmãos recolheu as sementes e raízes para o plantio, facto narrado pelo Ingarikó João Sales sobre a façanha do irmão mais novo ao introduzir as atividades agrícolas entre seu povo:

[...] Mas tudo isso ficou no lado de lá. Em Paruimë, na Venezuela, tem uma mata com muita banana. Aqui não. É ruim. É pobre. Siikë achou que eles deveriam juntar os frutos e guardar as sementes e os tubérculos para plantar. Foi assim que ele nos deixou as plantas cultivadas.

(ISA, 2019: s.p.).

Amaral (2019), ainda, confirma que: “[...] o episódio mítico... conta como os irmãos introduziram a agricultura à humanidade, após derrubarem *Wayaka*, a árvore de todos os frutos. Ele foi registrado por não indígenas que conviveram com diversos grupos kapon e pemon e em diferentes épocas” (ISA, 2019: s.p.). Facto referendado por Santilli (2020), ao expressar que: “[...] o mito fala, assim, da origem do cultivo, que marca a humanidade, bem como de sua diferenciação étnica, expressa também na localização geográfica” (ISA, 2020: s.p.).

e) O fim do mundo intermediário – Devir: há alegações ou sentimentos de ocorrer imprevistos similares ao tempo antigo descritos por vários pesquisadores. Convivem com a possibilidade novamente do fim da humanidade, como afirma: Santilli (2020), “[...] algumas versões, a derrubada de *Wayaka* é seguida de um dilúvio, que origina a morte da humanidade terrena” (ISA, 2019: s.p.); reafirmada por Monticelli (2020), com base Koch-Grünberg e Andrello, quando “[...] após o corte de wadaka-tepuy, cujo tronco remanescente é o próprio Monte Roraima, de seu interior jorrou muita água, seguido por incêndio que destruiu a terra e matou grande parte de seus habitantes” (Monticelli, 2020: 39).

Esse plano expressa os factos épicos, ressaltados na personalidade e no protagonismo dos heróis míticos. O tempo passa entre dimensões impercetíveis de anterioridade ou atualidade e interconectados ao devir. O centro das narrativas volta ao(s) protagonista(s), que modifica o universo, às vezes por interesse próprio ou a edificar o espaço socioambiental desses povos. Em casos similares, Viveiros de Castro aponta aspetos inerentes aos seres, aos heróis místicos, que também são comuns nos outros dois planos do mundo Kapon e Pemon, tais como:

a ‘personitude’ e a ‘perspectividade’ — a capacidade de ocupar um ponto de vista — é uma questão de grau e de situação, mais que uma propriedade diacrítica fixa desta ou daquela espécie. Alguns não-humanos atualizam essas potencialidades de modo mais completo que outros; certos deles, aliás, manifestam-nas com uma intensidade superior à de nossa espécie, e, neste sentido, são ‘mais pessoas’ que os humanos. Além disso, a questão possui uma qualidade a posteriori essencial.

(Viveiros de Castro, 2004: 228)

2. Non

Plano Intermediário equivale ao *non* (terra) – língua Pemon (Pueblos Originarios – Lenguas, 2021) e Kapon (ISA, 2019): Esse plano representa a “Terra”, a superfície onde vivemos e transcorre a vida social, num espaço compartilhado entre humanos e não humanos. Só que a “Terra” possui múltiplos significados, desde os espíritos da terra, das águas ou da moradia dos heróis mitológicos. Significa um outro, mantendo relação de sujeito a sujeito, diversa de relação sujeito *versus* objeto, *sem* vínculo de apropriação ou de exploração econômica. Existe uma interfase especial junto à “Terra”, à “Natureza” – ou *Amäy Non*, que

significa a *Madre Tierra* em Pemon (Pueblos Originários – Lenguas, 2021), sendo necessário agradecer quando é fértil e temê-la quando está enfurecida. Consideram-na como um ente(s), numa categoria não humana, tornando-a impossível de ser possuída, negociada, cercada, violentada (Funai, 1977, com base em Amodio et al., 1983).

Esse plano tem características singulares, não obstante representar a vida quotidiana, mas “[...] por sua vez, não é o domínio exclusivo de humanos e animais” (ISA, 2020: s.p.). As relações sociais ocorrem pelas dinâmicas e relações entre parentes, afins e outros não humanos, que mantêm vínculos de harmonia, ou não, assim particularizados: “[...] tipicamente, os humanos, em condições normais, vêem os humanos como humanos e os animais como animais”, mas o “ser humano se vê a si mesmo como tal” (Viveiros de Castro, 2004: 227). Nessa lógica, orienta-se pela hermenêutica arquitetada por Descola (2015) similar ao *perspetivismo* ameríndio de Viveiros de Castro (2004), quando procura:

entender o tratamento peculiar que os indígenas amazônicos dedicavam aos animais: mesmo que ativamente tratados como caça, ou temidos como predadores, os animais são, entretanto, considerados pessoas com quem os humanos podem, e devem, interagir de acordo com regras sociais.

(Descola, 2015: 8)

Como parte desse espaço compartilhado, onde “[...] os animais de presa vêem os humanos como espíritos ou como animais predadores” (Viveiros de Castro, 2004: 227). Por esse contexto, a relação de caça adquire características próprias de arduosidade, igualmente revelada nos heróis místicos, a obter o sustento proteico à família, seguem ritos, porém, para limpeza do corpo após ceifar a vida de outro ser não humano.

Por outro lado, os Kapon e Pemon não são donos do *circum-Roraima*, compartilhado também com “os animais predadores e os espíritos”, os quais “vêem os humanos como animais de presa” (Viveiros de Castro, 2004: 227). Tornam-se, então, reféns na mesma lógica que caçam os animais, porque as relações de predador e presa são mediadas por conflitos de interesse para suprir a fome material ou espiritual. O segundo aspecto é condição implícita “tipicamente” revelada “[...] quanto aos espíritos, ver estes seres usualmente invisíveis é um signo seguro de que as ‘condições’ não são normais” (Viveiros de Castro, 2004: 227).

Por conseguinte, nesse plano intermediário “habitam-no ainda duas classes de seres, *Omá:kon* e *Makoi*” (ISA, 2020: s.p.).

3. Wababaricon

Plano subterrâneo equivale ao *Wanabaricon*: esse plano é habitado por “seres semelhantes aos humanos, porém de pequena estatura, que plantam roças, caçam, pescam e constroem aldeias” (ISA, 2020: s.p.).

Considerações finais

1. O sonho continua

O ato de educar requer comprometimento da escola – do Estado –, do(a) educador(a), dos pais e dos estudantes. Inicia-se pela alfabetização a caminhada em busca do conhecimento: ora tal trajetória parece fácil de percorrer, ora depende de um incentivo, seja expresso pelo(a) professor(a), seja pela família ou por qualquer pessoa persuasiva devido à influência afetiva ou intelectual sobre o(a) educando(a). Por isso, a participação do(a) docente associado(a) à comunidade escolar pode transformar a escola num espaço de saber, onde se aprende o conteúdo programático e também a se tornar cidadão(ã), sobretudo quem vive à margem do poder hegemónico. Nesse contexto, Sequeira (2012) enfatiza que: “[...] a tentativa de melhorar a situação escolar desses grupos culturais minoritários reflete-se num discurso que enfatiza a educação para a cidadania, os direitos humanos e a coesão social que pressupõem a participação cívica ou cidadania ativa” (Sequeira, 2012: 14).

Num diagnóstico analítico, as críticas são construtivas para aprimorar pressupostos da própria metodologia pedagógica de servir como facilitadora à formação educativa. Há outras dificuldades inerentes à educação básica, desde a elaboração dos objetivos, dos conteúdos programáticos, dos planos de aula, até a averiguação do conhecimento apreendido e a importância desses aporte à continuidade dos estudos. Logo, a busca ao elaborar essa tese era averiguar as melhorias na formação continuada de professores(as) da educação rural e indígena mediante o *Programa Escola Ativa* e a ação da *Escola da Terra*, porque os docentes são responsáveis diretos da escolarização e almejam avanços no ensino-aprendizagem, ainda mais quando os incentivos foram alocados pelo MEC, apesar de nem tudo ocorrer como o planeamento inicial. Assim, o epílogo dessa investigação se reflete como um alerta expresso na *perspetiva* do que se espera no futuro do processo de escolarização indígena e, conseqüentemente, apresenta a *conclusão* deste estudo.

2. Prospetiva

As metodologias pedagógicas se apresentam como oportunidades didáticas a facilitar a alfabetização e a literacia, ou áreas do conhecimento, são relevantes para aprimorar o ensino-aprendizagem, algumas mais rígidas, outras mais flexíveis. Todavia, seus intuitos representam uma utopia ao considerar como a solução didática a educação básica à população escolar indígena realizada em português *sem* pelo menos a alfabetização em língua materna. Depois, o prosseguimento a partir da literacia na língua nacional torna-se, em alguns aspetos,

similar à comunicação intercultural, ao tratar do aprendizado de uma segunda língua, como aponta Sequeira (2012). Nessa linha, atuar na educação indígena com apoio em *competências interculturais* indica vantagens e desvantagens, ocorrência comum a qualquer ação educativa, naturalmente, sob esses dois ângulos que indicam “[...] o facto de qualquer sistema educativo não estar em condições de satisfazer esta exigência imposta pela sociedade” (Sequeira, 2012: 14). Comunga dessa posição, porque os efeitos almejados desse aprimoramento foi semelhante a outra proposta de formação, houve melhorias, mas precário avanço quanto às disciplinas correlatas ao saber tradicional (etnociência, etno-história, etnomatemática etc.) para docentes e gestores das escolas de aldeias Pemon (Makuxi e Taurepang) e Wapixana.

Tal condição aponta por Sequeira(2012) se torna mais distorcida em relação aos materiais didáticos, em razão da defasagem de tempo entre a elaboração e o uso na escola. Essa circunstância imposta pelo Estado à sociedade requer agilidade e rapidez na alfabetização a demonstrar eficiência do sistema educativo. Essa dinâmica conduz talvez ao *progresso*, mas leva ao epistemicídio se nos atentarmos à conceituação de Santos (1985/1986: 4) semelhante à evangelização (holandesa ou britânica) e à catequese ibérica no circum-Roraima, porque os pressupostos de educação com base no *Ratio Studiorum* gerou Descartes¹⁷⁰ criador do método Cartesiano “em busca de verdades irrefutáveis”, e a conveniência dessa presunção renega outras formas de pensar pelo poder hegemônico. Tal disparidade indica a necessidade doutra prospetiva a repensar o modelo vigente da escolarização indígena brasileira, apesar de haver o discurso da UFRR de noções básicas de competências educativas e interculturais ao longo dos módulos do PEA. Os(As) professores(as) apontam maior valorização nos cursos de licenciatura do que nessas formações específicas, mas ressaltaram a importância do material montessoriano, conforme abordado nas reuniões ou entrevistas informais em dezembro de 2011.

O movimento indígena de Roraima por meio do CIR e da OPIRR alega, também, que renegar essa exigência provoca, a cada dia, a perda conhecimento no circum-Roraima, principalmente dos saberes da etnomedicina, em virtude do conhecimento fitoterápico tanto dos Kapon quanto dos Pemon. Vivem num conforto direto, já prevista na mitologia Kapon e Pemon, visto que em nome do domínio político, realizado pelos herdeiros coloniais que almejam se tornar emergentes, há a caça dos tesouros da região (diamante e ouro) e do etnoconhecimento, inclusive o próprio indígena, este último quando o faz exacerbadamente. Todavia, o movimento

¹⁷⁰ Educado em colégio jesuíta.

busca fazer o caminho inverso por meio de política educativa indígena de valorizar o etnoconhecimento para avançar uma escola de qualidade, que atende à demanda da comunidade frente à necessidade de consumo por viver em torno do mundo não-indígena.

O movimento quando trata de uma escola de qualidade há expectativa de uma escola bilingue pelo menos na alfabetização, depois a transição ao português durante a literacia. A investigadora almeja uma educação mais inclusiva, talvez o(a) docente adquira competência educativa e intercultural como meios para ensinar a população escolar conviver com o mundo externo e enfrentar os infortúnios, violentos em relação à apropriação dos recursos naturais das terras indígenas. Talvez redimensionar essa questão, numa forma crítica transversal, interseccional e arquitetar um novo tempo primeiro à ciência e, conseqüentemente, à educação, bem como tratar dessas diferenças e desigualdades em vários âmbitos no contexto social? (Amâncio, 2003).

Quanto a esses aspectos espera ter contribuído por uma visão etnográfica desse modelo vigente que perpassa do MEC até à escola, numa retrospectiva da experiência antropológica, a partir de setembro de 1980 quando ingressou na Funai por concurso público. Assim, pode sentir o drama da questão central não ser a diferença, mas a desigualdade de postura dominante, hegemônica em busca da imposição da monocultura do saber (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 13) para assegurar o “capital econômico” e, conseqüentemente, o “capital social” e, subsequentemente, o “capital cultural” (Bourdieu, 1989: 9). Há mudança da postura do Estado quanto a isso, mesmo quando o governo é assumido por posições antidemocráticas, porque a pressão do poder popular fala mais alto visto que a ação beneficia a todos.

A diversidade epistemológica, porém, continua sucumbida pelo modelo Cartesiano, que, independentemente dos avanços científicos na pós-modernidade, representa resquícios nos territórios ultramarinos legados pela educação secular dos jesuítas por meio da catequese e de sustentabilidade e justificativa à expansão do colonialismo ibérico. As mudanças nesse cenário dependem de vontade política de Estados, organismos internacionais e mídia digital, mas, sobretudo, dos mentores intelectuais da ciência paradigmática que induz a concepção do pensar dessas lideranças, e se toma por regra o princípio do pensamento weberiano de que a conduta impõe a forma do “complexo de conexão” socioeconômico (Weber, 2007: 41). Só que os pressupostos científicos seguem, *em regra*, especificamente *sem* profundos questionamentos nessa questão, e são alterados após muita discussão diante das inovações comprovadas pelos

cânones acadêmicos, situação similar ao evolucionismo das espécies proposta por Charles Robert Darwin.

Em geral, após a validação científica, ocorre o fenómeno de proliferação desse ideário a outras áreas do conhecimento, em paralelo ao evolucionismo social do século XIX, quando equiparou as sociedades ao devir biológico. Esqueceram-se, subliminarmente, de que a construção da epistemologia arquitetada nas universidades europeias passou por longo processo de gestação da Antiguidade Clássica à Idade Média, que engendrou a nova *era* numa releitura dessa fase histórica, como a realizada por Erwin Panofsky (1979), até a Modernidade. E houve, durante esses períodos, troca dos centros do poder até as aldeias camponesas, que possuíam conhecimentos tradicionais, formas de falar e pensar diversas daqueles que frequentavam a academia.

Nessa gente simples havia conhecimento nas suas práticas artesanais similar aos indígenas, como do cultivo da vinha ao vinho “[...] embora envolto em muitas dúvidas e mitos, pensa-se que a vinha terá sido cultivada pela primeira vez em terras da Península Ibérica (vale do Tejo e Sado), cerca de 2000 anos a.C., pelos Tartessos” (IVV, 2021: s.p.); ou do cultivo da oliveira ao azeite de oliva. Tais práticas perpassavam de geração em geração, e se tornaram um saber estratégico ao Estado-nação, uma fonte de renda semelhante, principalmente, ao vinho do Porto, vendido por Portugal aos ingleses.¹⁷¹

Durante a *Era das grandes navegações* houve avanço científico nas zonas centrais do conhecimento ocidental ao adquirirem informações ou saberes dos nativos ou autóctones das colônias dos continentes americano, africano e asiático. Tais saberes foram apropriados pela matriz europeia, que aliados ao modelo Cartesiano conceberam a Revolução Científica, o que engendrou a dimensão epistemológica do colonialismo (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 6-7), impondo a hegemonia sem considerar os benefícios dessa aliança com as colônias, desconsideradas intelectualmente perante a ciência. Foi durante esse período que a população da Europa obteve acesso a novos alimentos, como a batata-inglesa, proveniente do Andes e das Ilhas Chilenas, bem como às melhorias no campo da saúde por novos medicamentos, entre eles anestésicos procedentes de substâncias existentes nos alucinógenos de uso entre indígenas e outras populações autóctones.

¹⁷¹ Facto ilusório ao possibilitar aos ingleses aproveitar nas artimanhas comerciais do ouro das colônias portuguesas e estruturar a Revolução Industrial.

Após essa fase, travestida com uma nova roupagem, continuou a *pirataria* para apropriação do conhecimento étnico – *tradicional, milenar*, quando havia pesquisa com objetivo de mapear novos medicamentos, de modo similar ao que ocorreu com o anticoncepcional, originário do saber indígena mexicano relativo ao inhame selvagem (barbasco). Essa apropriação dos conhecimentos nativos prosseguiu por parte da elite herdeira do colonialismo, denominada “elite branca”, inclusive muitos não têm a tez clara, nem traços fisionômicos arianos; contudo, possuem as características do pensamento eurocêntrico em suas estratégias de domínio sob as minorias étnicas. Um exemplo nos é dado por Santos e outros pesquisadores (2004) ao tratar de Moçambique:

entre os princípios nacionalistas defendidos por Mondlane (1969), a Frelimo - a liberdade e a igualdade tinham de ser aplicadas ao acesso e partilha do universo de conhecimentos. Tratava-se do ensaio de imposição de um projecto de modernidade, onde, tal como no anterior espaço colonial, à ciência moderna cabia o lugar de destaque. Agora a luta era pelo ampliar do acesso saber moderno, perpetuando a desqualificação dos conhecimentos 'locais'.

(Santos, Meneses, Nunes, 2004: 16)

Todavia, deve-se aproveitar da expertise decorrente do modelo Cartesiano, aliada à vontade que extrapola a área científica municiada de poder político para haver essa mudança, e admitir que, além das fronteiras acadêmicas, há saberes e conhecimentos técnicos.

A troca de conhecimento entre educador e educando perpassa hoje por várias correntes do pensamento pedagógico. Qualquer que seja a escolha poderá ser complementada com suporte das habilidades em *competências interculturais* numa acção holística no processo educativo. Apesar de não haver menção a essas habilidades no Projeto Base (2008/2009) ou nos documentos do Pronacampo, nem mesmo no *Manual de Gestão apresenta a Escola da Terra*, havia contextualização com base no empenho à formação educativa levar a uma transformação individual em busca de melhor qualidade de vida e continuidade nos estudos a partir da instrução básica.

Diante desse diagnóstico, esta análise buscou fazer uma reflexão sobre as possibilidades educativas estatais em contribuir para a educação formal, quando discorreu tanto acerca das narrativas ou descrições históricas da catequese até a atualidade quanto acerca das análises argumentativas-dissertativas relativas a essas ações governamentais com base nos conhecimentos referendados pela etnografia.

Por conseguinte, os pressupostos etnográficos deram suporte à elaboração desde o pré-projeto de investigação até a conclusão desta tese. Ao realizar o trabalho, sabia que não existia fórmula, bula ou receita a garantir a qualidade científica desta etnografia de cunho *sustentável*

ou *singular*, já expresso por Pina-Cabral (2007: 204). Todavia, com suporte do método de pesquisa etnográfica, poderia desvendar a máscara social revelada em detalhes em conformidade com os pressupostos da ciência sem pré-conceitos e pré-julgamentos, de acordo com “gesto etnográfico” (Pina-Cabral, 2007: 191).

Era processo complexo e pormenorizado desde os actos estatais até as atividades educativas, quando arquitetou a temática de estudo, momento que procurou factos e meios a revelar a concepção de mundo indígena – cosmovisão –, quando, em virtude das atividades laborais anteriores a esta investigação, reviu e reelaborou as informações sobre o estilo de vida e as teias de relações constituintes das organização social (Geertz, 2008: 3-21), momento em que já havia edificado “a confiança” com aqueles que são o motivo central da investigação (Lalanda, 1998: 874). Tal situação se deveu em razão de realizar esses serviços estatais ou de organismos internacionais moldada na postura de investigação de terreno em conformidade com a observação participante; portanto, comungou com Moreira (2019) ao tratar da observação participante como método mais expressivo e fundamental da etnografia.

Seguindo a posição de Moreira (2004, 2009) pode averiguar na reunião junto aos(as) professores(as) indígenas os efeitos e os resultados sucedidos da formação continuada do PEA, visto que em Roraima não ocorreu a ação da Escola da Terra. Houve pouca mudança em relação aos outros programa educativos governamentais, mas houve relevância do “Kit Pedagógico” no aprendizado da aritmética por ser similar ao processo de contagem tradicional. Nessa perspectiva, ressalta-se apenas que os entes federativos, após adquirirem discernimento sobre os saberes tradicionais, poderiam, diante das atividades dos(as) professores(as) em escolas indígenas, ampliar a seleção do material didático para atingir diversas finalidades, tais como:

- elaboração da coletânea (*enciclopédia*) de conhecimentos tradicionais ao uso comunitário similar ao “Cantinho de Aprendizagem”, do PEA, no espaço reservado ao saber na escola, que é estratégico ao resgate cultural de uma etnia, grupo ou segmento social;
- elaboração de material didático para alfabetização, e outras disciplinas, num ensino transversal do saber tradicional ao conteúdo formal, conforme exigência do sistema de ensino;
- organização do calendário escolar em conformidade as festas e os eventos importantes para a comunidade escolar, após consenso do ano letivo de acordo com o plantio e a colheita em consonância com o sistema de ensino;
- etnia monolíngue, ou bilíngue, realizar, pelo menos, a alfabetização em língua materna, com apoio do modelo de competência intercultural comunicativa em arranjos processuais,

discriminados em conjunto, coorientados por prática de desenvolvimento interno, ajustado ou adaptado em eventos casuais (Sptizberg & Changon apud Deardorff, 2009: 25).

Independentemente do papel do Estado, houve tentativa durante a existência dessas medidas governamentais em realizar revisão do material complementar à escolarização indígena, com a participação de professores(as), também, indígenas. A questão central, porém, não é a diferença, mas a desigualdade na estrutura de dominação, hegemônica, numa visão retrógrada da monocultura do saber (Santos, Meneses, Nunes, 2004: 13) e da *história única* (Adichie, 2009), mantidas para assegurar essa situação ao renegar o conhecimento do outrem diverso do modelo eurocêntrico.

3. Epílogo

A educação ainda é essencial para a população indígena, por isso o movimento indígena almeja uma escola de qualidade. Os(As) maiores expoentes indígenas da atualidade passaram pela escola, tais como: Aiton Krenak, membro da Academia Brasileira de Letras; Sônia Guajajara, Ministra do Ministério dos Povos Indígenas; Joênia Wapichana, Presidente da Funai, entre outros. A escola serviu muito além de adquirir uma profissão no mundo *não-indígena*, mas sobretudo para defesa dos direitos indígenas. Atualmente, o protagonismo indígena se faz presente pela *letra*, arma fundamental a garantir um novo tempo, novos sonhos aos habitantes originários do Brasil.

Após 523 anos de contato, os indígenas viveram/vivem anos de infortúnios, desilusões e falsas promessas advindas da catequese à escolarização. Todavia, o caminho da submissão os levou a um novo tempo, em que recriaram nos parâmetros do mundo eurocêntrico a perspectiva de respeito ao outrem advinda de fronteiras ultramarinas, quando buscaram a escolarização indígena em conformidade com o legado ascentral. Foi e é um caminho longo a ser percorrido por eles(as), mas a perseverança indígena possibilita outro olhar sobre o processo educacional similar à *Mitopoética Kapon de Pemon*, na qual o aprendizado torna cada criança um ser dono da vida, da sabedoria e da incerteza decorrente da natureza ou de outro ser humano, numa busca semelhante à cidadania no Estado moderno.

As disciplinas etnomatemática, etno-história, etnociência dão vida à nova escola formal, onde se preserva a cultura, mas, sobretudo, o direito à educação de acordo com a socialização do modo de vida indígena alterado pelo contato e íntegro na identidade de um povo ou de povos diversos do modelo eurocêntrico. Ciente de que essa nova configuração de mundo indígena será

diferente a cada dia, porém recriada pelos membros da comunidade com influência de terceiros, como nossa vida social, só que moldada por eles. Tal facto imprime um novo papel da educação escolar indígena com características especiais vigentes da catequese à escolarização imposta pelo Estado em processo educativo, como da Escola Ativa e até da Escola da Terra.

Terminando este percurso conducente à presente tese, fica o anseio de que a escola indígena ultrapasse a escola tradicional, tão difícil de mudança no mundo moderno que separa a escola dos ricos da escola dos pobres. Os primeiros têm direito a tudo, somente regidos pela lei; ao passo que outros devem obediência a tudo, e uma escola ditada pelo Estado. A escola indígena pode ser a diferença, apesar de pública pode almejar à excelência pelos recursos alocados, pela pressão internacional e pelo contingente escolar, persistindo no direito de sonhar.

Bibliografia

- Albuquerque, P. P., Collares D., & Xavier, N. R. V. (2018). *Escola da Terra: a formação docente como espaço reflexivo na interdependência entre extensão, ensino e pesquisa*. <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivres/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/213.pdf>
- Almeida, M. L. P., Locks, G. A., & Pacheco, S. R. (2013). *Educação do Campo e a Escola Multisseriada na História da Educação Brasileira*. <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf>
- Almeida, W. G. (2008). *Relações Interétnicas em conflito entre Makuxi e Wapixana na Terra Indígena Raposa Serra do Sol* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_b2c4c5b80108934115ae6a4b71cc348d
- Althusser, L. (1970). *A ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Editorial Presença/Martins Fontes. <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideologicos-do-estado.pdf>
- Alves, M. (2021). *História de Cananeia: um importante marco da colonização do Brasil*. <https://www.cidadeecultura.com/historia-de-cananeia/>
- Amado, J., & Figueiredo, L. C. (1997). A Certidão de Valentim Fernandes, documento pouco conhecido sobre o Brasil de 1500. *Textos de História*, 5(2), 133-142. <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27767/23867>
- Amâncio, L. (2003). O gênero no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, XXXVIII (168), 687-714. http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/526836/mod_resource/content/2/o_genero_no_discurso_ads_C_Sociais.pdf
- Amaral, A. (2010). Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. *Revistausp*, 86, 122-135. <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818/15636>
- Amaral, M. V. R. (2019). *Os Ingarikó e a Religião Areruya* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. https://www.academia.edu/40472051/OS_INGARIK%C3%93_E_A_RELIGI%C3%83O_ARERUYA
- Amodio, E., Miranda, Z. M., Pira, V., & Winters, M. (1989). *Índios de Roraima: Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana*. CIDR. <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/OBL00007.pdf>
- Anchieta, J. (1595). *Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil*. http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or812098/or812098.html#page/12/mode/1up
- Andrade, M. (1938). *Macunaíma: O herói sem nenhum caráter*. <http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/1031/1/Macuna%C3%ADma.pdf>

- Andreis, A. M., & Pavani, G. A. (2017). O Processo de Nucleação e Fechamento de Escolas no Campo e a Luta dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo. *Anais VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária*. https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506706386_arquivo_greti_final_singa.pdf
- Araújo, F. M. L. (2011). Educação Rural e Formação de Professores no Brasil: Gênese de uma Experiência Pioneira. *Cadernos de História da Educação*, 10(2), 237, 255. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14624/8310>
- Arroyo, M. (2007). Políticas de formação de educadores do campo. *Caderno Cedes*, 27(72), 157-176. <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2007.v27n72/>
- Arquivo Nacional da Torre do Tombo – ANTT (2021a). *Bula “Ad ea Ex Quibus Augeatur” do Papa João XXII pela qual instituiu a Ordem de Cavalaria de Nosso Senhor Jesus Cristo*. <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4633920>
- Arquivo Nacional da Torre do Tombo – ANTT (2021b). *Província de Portugal*. <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=1497380>
- Autarquia Educacional de Belo Jardim – AEB (2009). *Licenciatura em Educação do Campo – Projeto Político Pedagógico*. AEB.
- Azevedo, F. et al. (1932). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR*, n. especial, 188-204. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4921/doc1_22e.pdf
- Bacelar, J. (2017). Primitiva Colônia de Porto Seguro na Terra de Santa Cruz. *Guia Geográfico Porto Seguro*. <http://www.bahia-turismo.com/porto-seguro/colonia.htm>
- Baptista, F. M., & Valle, R. S. T. (2004). *Os povos indígenas frente ao direito autoral e de imagem*. Instituto Socioambiental (ISA). <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/I7L00003.pdf>
- Basso, J. D., & Bezerra Neto, L. (s.d.). *As concepções educacionais do Programa Escola Ativa no contexto das ideias pedagógicas brasileiras*. <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/as-concepcoes-educacionais-do-programa-escola.pdf>
- Bastos, R. F., & Gonçalves, T. M. (2005). Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a Educação Brasileira. *Revista Pró-discente UFES*, 21(2), 26-38. <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/13221/9252>
- Bastos, L., Paixão, L., & Fernandes, L. M. (1982). *Manual para a Elaboração de Projetos e Relatórios de Pesquisa, Teses e Dissertações*. Guanabara Koogan S.A.
- Bezerra, J. (2017). Caramuru – biografia. Toda Matéria <https://www.todamateria.com.br/caramuru/>
- Bezerra, J. (2019). Formação de Portugal. *Toda Matéria*. <https://www.todamateria.com.br/formacao-de-portugal/#:~:text=Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Portugal.%20A%20forma%20>

C3%A7%C3%A3o%20de%20Portugal%2C%20como,que%20foi%20habitada%20pelos%20iberos%2C%20entre%20outros%20povos.

- Bezerra, J. (2020). Analfabetismo no Brasil. *Toda Matéria*. <https://www.todamateria.com.br/analfabetismo-no-brasil/>
- Bezerra, J. (2021). Américo Vespúcio. *Toda Matéria*. <https://www.todamateria.com.br/americo-vespucio/>
- Bezerra, J. (2023). Capitánias Hereditárias: resumo, mapas e curiosidades. *Toda Matéria*. <https://www.todamateria.com.br/capitanias-hereditarias/#:~:text=Curiosidades%20sobre%20as%20Capitanias%20Heredit%C3%A1rias>
- Blanco, V. P. (2015). Reflexiones de una retratista de gorilas. In A. H Puleo (Ed.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar* (pp. 81-100). http://www.plazayvaldes.es/upload/ficheros/ecologia_y_genero_en_dialogo_interdisciplinar_ebook.pdf
- Bourdieu, P. F. (1989). *O Poder Simbólico*. Difusão Editorial.
- Brah, A. *Diferença, diversidade, diferenciação*. http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/526837/mod_resource/content/2/diferen%C3%A7a%2C%20diversidade%20e%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%20Avtar%20Brah.pdf
- Britannica (2021). *Bartolomeu Dias*. <https://escola.britannica.com.br/artigo/Bartolomeu-Dias/481145>
- Bueno, E. (1998). *A Viagem do Descobrimento* (Vol. I, Coleção Brasilis). [C:\Users\Guiomar\Downloads\A_Viagem_do_Descobrimento_Eduardo_Bueno\(1\).pdf](C:\Users\Guiomar\Downloads\A_Viagem_do_Descobrimento_Eduardo_Bueno(1).pdf)
- Bueno, E. (1999). *Capitães do Brasil: A saga dos primeiros colonizadores* (Vol. II, Coleção Brasilis). https://www.academia.edu/5400109/Capitães_Do_Brasil_Eduardo_Bueno_txt_
- Bueno, E. (2010). O primeiro português a pisar em solo brasileiro. *Revista Época*. <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI181856-15518,00.html>
- Butt Colson, A. J. (1992). *Conceptos fundamentales de los Kapón y Pemón (área del Circum-Roraima de las Guayanas). Las religiones amerindias: Colección 500 años n°4*. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11745>
- Butt Colson, A. J. (2021). *Land: The case of the Akawaio and Arekuna of the Upper Mazaruni District*, Guyana. <http://www.forestpeoples.org/sites/fpp/files/publication/2010/08/guyanalandflyercolsonaug09eng.pdf>
- Caldeira, J. (2019). A história secreta do descobrimento do Brasil. *Superinteressante*. <https://super.abril.com.br/historia/a-cruzada-do-descobrimento/>
- Caminha, P. V. (1500). *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf

- Campos, R., & Daher, A. (2013). A antropologia da natureza de Philippe Descola – Entrevista. *Topoi*, 14(27), 1-23. <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v14n27/1518-3319-topoi-14-27-00495.pdf>
- Carvalho, F. A. (2009). Makunaima/Makunaíma, antes de Macunaíma. *Revista Crioula*, 5, 1-21. <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/54943/58591>
- Carvalho, J. B. (1964). O “Esmeraldo de Situ orbis” de Duarte Pacheco Pereira na História da Cultura. *Revista da USP*, 29(60), 291-307. https://www.academia.edu/33132763/O_ESMERALDO_DE_SITU_ORBIS_DE_DUARTE_PACHECO_PEREIRA_NA_HIST%C3%93RIA_DA_CULTURA?email_work_card=title
- Castanha, A. P. (2012). A Introdução do Método Lancaster no Brasil: história e historiografia. Anais do IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa da Região Sul 2012. <https://docplayer.com.br/15178624-A-introducao-do-metodo-lancaster-no-brasil-historia-e-historiografia.html>
- Castro, É. S. (2018). A Classe Multisseriada: Um espaço de garantia de direito. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3(6), 44-59. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/garantia-de-direito>
- Choi, V. P., Lopes, E. S. S., Silva, I. O., Camilo, J. T. S., & Silva, J. F. (2019). *Manual APA: Regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos* (2a ed. rev. e atual). Biblioteca FECAP Paulo Ernesto Tolle. http://biblioteca.fecap.br/wp-content/uploads/2012/08/Manual-APA-2.ed_3.pdf
- Coelho, M. (2020). Prefeitura entrega escola indígena na Vila Surumu. *Roraima em Foco*. <https://roraimaemfoco.com.br/acervo/pacaraima-prefeitura-entrega-escola-indigena-na-vila-surumu/>
- Colavite, A. P., & Barros, M. V. F. (2009). Geoprocessamento Aplicado a Estudos do Caminho de Peabiru. *Revista da ANPEGE*, 5, 86-105. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/novembro2011/geografia_artigos/7art_geopro_caminho_peabiru.pdf
- Collier, J. (1973). *Antropologia Visual: A fotografia como método de pesquisa*. EPU/Ed. USP.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (1982). As comunidades Eclesiais de Base no Brasil. 7ª Reunião Ordinária do Conselho Permanente. <https://efosm.files.wordpress.com/2013/02/cnbb-doc-25-as-comunidades-eclesiais-de-base-na-igreja-do-brasil.pdf> Conselho Indígena de Roraima – CIR (2020a). *CIR arrecada ajuda para os povos indígenas de Roraima*. <https://cir.org.br/site/2020/06/26/cir-arrecada-fundos-para-ajudar-os-povos-indigenas-de-roraima/>
- Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – Contag (2021). *Educação do Campo*. <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=308&ap=1&nw=1>

- Conselho Indígena de Roraima – CIR (2020b). *Campanha emergencial do CIR: Sétima etapa*. <https://cir.org.br/site/2020/12/23/campanha-emergencial-do-cir-setima-etapa/>
- Conselho Indígena de Roraima – CIR (2020c). *Gestão e Estrutura Organizacional do CIR*. <https://cir.org.br/site/gestao-e-estrutura-organizacional-do-cir/>
- Conselho Indigenista Missionário – Cimi (2017). *Por uma educação descolonial e libertadora: Manifesto sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*. https://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf
- [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cooperative Republic of Guyana (2021). *Kaieteur National Park Act* (Ministry of Legal Affairs). <https://mola.gov.gy/chapter-02002-kaieteur-national-park-act>
- Correios (2001). *Homenagem a Madalena Caramuru. Primeira Mulher Alfabetizada*. https://blog.correios.com.br/filatelia/?page_id=14214
- Daflon, C. (2021). *Um ninho na escuridão do mundo: poesia, resistência e decolonialidade*. <https://www.scielo.br/j/alea/a/9Mc5hTKjqkLWPVCdF7c4B>
- Dama, J. (2021). Morre de coronavírus vovó Bernaldina, mestra indígena da cultura Makuxi que teve encontro com o Papa. *Instituto Humanitas Unisinos*. <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600380-morre-de-coronavirus-vovo-bernalдина-mestra-indigena-da-cultura-macuxi-que-teve-encontro-com-o-papa>
- Deardorff, D. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Sage Publications
- Decreto nº 88.118, de 23 de fevereiro de 1983 (1983). Dispõe sobre o processo administrativo de demarcação de terras indígenas e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88118-23-fevereiro-1983-438548-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20processo%20administrativo,ind%C3%ADgenas%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.>
- Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (1991). Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
- Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012 (2012). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm
- Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm

- Dellazari, Fr. Inácio (2021). *Missão Roraima: 20 anos*. https://docs.google.com/document/d/1NeWZRc_POtQywMHW4auslwC7fjzx19vqcHRTvDH_wxU/edit
- Descola, Ph. (2015). Além de Natureza de Cultura. *Tessituras*, 3(1), 7-33. <http://biolinguagem.com/inuma/DESCOLA%202006%20alem%20de%20natureza%20e%20cultura.pdf>
- Descola, Ph., & Scarso, D. (2016). A ontologia dos outros. *Entrevista com Philippe Descola*. *Rev. Filos. Aurora*, 28(43), 251-276. https://www.academia.edu/26532716/A_ontologia_dos_outros_Entrevista_com_Philippe_Descola?email_work_card=reading-history
- Diniz, E. S. (1968). Duas Lendas dos Índios Makuxi. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 3, 171-174. <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/45683/49279>
- Diniz, E. S. (1972). *Os índios Makuxi do Roraima: Sua instalação na sociedade nacional*. FFCLM.
- DSEI Leste de Roraima (2022). Censo Populacional do DSEI Leste de Roraima. [content \(fiocruz.br\)](https://www.fiocruz.br)
- Durkheim, E. (1978). *Educação e sociologia*. Editora Melhoramentos.
- Durkheim, É. (1999). *Da Divisão Social do Trabalho*. Editora Martins Fontes. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/365020/mod_resource/content/1/DURKHEIM%2C%20%20%20%20%20%20Da%20Divis%20o%20Social%20do%20Trabalho_completo.pdf, consultado em 27/02/2018
- Durkheim, É. (2007). *As Regras do Método Sociológico* (Coleção Tópicos). Editora Martins Fontes. https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2015/02/durkheim_2007_as-regras-do-mc3a9todo-sociolc3b3gico_bookmf.pdf
- E-Biografia (2021). *René Descartes: Filósofo e matemático francês*. [https://www.ebiografia.com/rene_descartes/#:~:text=Biografia%20de%20Ren%C3%A9%20Descartes.%20Ren%C3%A9%20Descartes%20\(1596%20-,%20preocupa%20o%20era%20com%20a%20ordem%20e%20a%20clareza](https://www.ebiografia.com/rene_descartes/#:~:text=Biografia%20de%20Ren%C3%A9%20Descartes.%20Ren%C3%A9%20Descartes%20(1596%20-,%20preocupa%20o%20era%20com%20a%20ordem%20e%20a%20clareza)
- EEI Padre José de Anchieta (2013). *Escola Estadual Indígena Padre José de Anchieta*. <https://eeipadrejosedanchieta.blogspot.com/>
- Efatah (2009). *Akawaio*. <https://www.efatah.com/povos-e-tribos/akawaio-da-guiana.html>
- Empresa Brasil de Comunicação – EBC (2021a). *Joenia Wapixana*. https://memoria.ebc.com.br/sites/_portalebc2014/files/styles/full_column/public/atoms_image/joenia_wapichana1.jpg?itok=wgCW-CN4
- Empresa Brasil de Comunicação – EBC (2021b). *Escola Estadual Indígena Padre José de Anchieta*. https://memoria.ebc.com.br/sites/_portalebc2014/files/styles/full_column/public/atoms_image/raposa.jpg?itok=KtCLPG-5

- Encyclopedia.com
(2018). *Akawaio*. <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/akawaio>
- Esbell, J. (2021). *Jaidier Esbell - Prêmio PIPA*. <https://www.premiopipa.com/pag/jaideresbell/>
- Etnias del Mundo (2021). *Pemones*. <https://etniasdelmundo.com/c-venezuela/pemones>
- Farage, N. (1986). *As muralhas dos sertões: Os povos indígenas no rio Branco e a colonização* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/278898>
- Fausto, B. (1995). *História do Brasil* (Didática I). Editora USP. boris-fausto-historia-do-brasil.pdf (wordpress.com)
- Fortes, R. (2019). *O Bacharel de Cananeia*. <https://www.ovaldoribeira.com.br/2019/02/o-bacharel-de-cananeia.html>
- Foucault, M. (2000). *As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas* (8a ed.). Editora Martins Fontes. <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-as-palavras-e-as-coisas-digitalizado.pdf>
- Franco, A. O. F. (2012). *Direitos Indígenas e Mobilização: Um olhar sobre a tríplice fronteira – Brasil, Guyana e Venezuela* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília). https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11229/1/2012_CezarAugustodeOliveiraFranco.pdf
- Frank, E. H. (2002). A construção do espaço étnico roraimense, ou: os Taurepáng existem mesmo? *Revista de Antropologia*, 45(2), 387-310. https://www.researchgate.net/publication/26343885_A_construcao_do_espaco_etnico_roraimense_ou_os_Taurepang_existem_mesmo
- Frank, E. H. (2010). Objetos, imagens e sons: A etnografia de Theodor Koch-Grünberg (1872-1924). *Boletim Museu Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, 5(1), 153-171. <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/TyzmNZb9WSMMkHwSJhZrG7G/?lang=pt&format=pdf>
- Freire, P. R. N. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17a ed.). Editora Paz e Terra. <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>
- Freire, P. R. N. (2000). *Pedagogia da Indignação*. Editora Unesp.
- Freyre, G. M. (2003). *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (48a ed.). Global. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/229314/mod_resource/content/1/Gilberto%20Freyre%20-%20Casa-Grande%20e%20Senzala.pdf
- Freitas, M. A. B. de (2017). *Insikiran: Da Política Indígena à Institucionalização da Educação Superior*. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5611>

- Freitas, C. (2019). Mulheres de bem-me-quer, as Margaridas nos devolvem o Brasil. *Metrópoles*. <https://www.metropoles.com/conceicao-freitas/mulheres-de-bem-me-quer-as-margaridas-nos-devolvem-o-brasil>
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2009a). *Resolução/CD/FNDE nº 32/2009*. <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3326-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%B0-32-de-26-de-junho-de-2009>
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2009b). *Resolução/CD/FNDE nº 56/2009*. <https://www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes/2009>
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2010). *Resolução/CD/FNDE nº 35/2010*. <https://www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes/2009>
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2013). *Resolução/CD/FNDE nº 38/2013*. <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4963-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-8-de-outubro-de-2013#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%2FCD%2FFNDE%20n%C2%BA%2038%2C%20de%208%20de%20outubro%20de,e%20pesquisa%20no%20C3%A2mbito%20da%20Escola%20da%20Terra>
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2021). *Perguntas Frequentes do Plano de Ações Articuladas (PAR)*. <http://www.fnde.gov.br/programas/par/perguntas-frequentes#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20PAR%3F%20O%20Plano%20de,e,Estado%20e%20Munic%C3%ADpios%2C%20num%20SISTEMA%20NACIONAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O>
- Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai (1977). *Área Indígena Raposa à Serra do Sol* – Processo nº 3233/97.
- Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai. (2021). *Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato*. <http://funai.gov.br/index.php/nossas-acoas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato>
- Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai. (2023). *Terras Indígenas*. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>
- Geertz, C. J. (2008). *A Interpretação das Culturas*. https://www.academia.edu/35109232/GEERTZ_C_A_Interpreta%C3%A7%C3%A3o_das_Culturas_pdf
- Giacometti, L. (2009). *A Educação como Fator de Coesão Social*. Secad/MEC.
- Gonçalves, G. B. B. (2009). *Programa Escola Ativa: Educação do campo e trabalho docente* [Tese de doutorado, Unirio]. <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-137470/programa-escola-ativa--educacao-do-campo-e-trabalho-docente>
- Guyana Tourism (2020). *Kaieteur Falls*. <https://guyanatourism.com/explore/kaieteur-falls/>

- Hamze, A. (2020). Escola nova e o movimento de renovação do ensino. *Brasil Escola*. <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>
- Holanda, F. B. (1975/78). *Tanto Mar*. http://www.chicobuarque.com.br/letras/tantomar_75.htm
- Instituto Antropos (2011). *Ingarikó - Kapon*. <https://instituto.antropos.com.br/site/ingariko-kapon/>
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=214278>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Mapa - População indígena, situação fundiária e biomas*. <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa2>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017). *Mapas das regiões do Brasil e Terras indígenas*. <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018). *América do Sul*. <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa132>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020). *Mapa do Brasil - Grandes Regiões*. https://geoftp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_tematicos/mapas_do_brasil/mapas_nacionais/politico/brasil_grandes_regioes.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018). *Mapa da América do Sul*. <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa132>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023). *Índice de Desenvolvimento Humano (Roraima e cidades do estado)*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/normandia/panorama>
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>
- Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio (2018). *Monte Roraima ganha mutirão de limpeza*. <https://www.icmbio.gov.br/portal/ultimas-noticias/20-geral/10083-monte-roraima-ganha-mutirao-de-limpeza>
- Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio (2019). *Parna e Histórico do Monte Pascoal*. <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/mata-atlantica/lista-de-ucs/parna-e-historico-do-monte-pascoal>
- Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio (2020). *Reserva Extrativista Marinha de Corumbau*. <https://www.icmbio.gov.br/portal/populacoestradicionalis/producao-e-uso-sustentavel/uso-sustentavel-em-ucs/4088-reserva-extrativista-marinha-de-corumbau>
- Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio (2021). *Parna do Monte Roraima*. <https://www.icmbio.gov.br/portal/unidadesdeconservacao/biomas-brasileiros/amazonia/unidades-de-conservacao-amazonia/1984-parna-do-monte-roraima>
- Instituto da Vinha e do Vinho – IVV (2021). *A Vinha e o Vinho em Portugal*. <https://www.ivv.gov.pt/np4/47/>

- Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos – Inema (2021). *APA da Coroa Vermelha*. <http://www.inema.ba.gov.br/gestao-2/unidades-de-conservacao/apa/apa-coroa-vermelha/>
- Instituto Federal do Pará – IFPA (2008). *Projeto Pedagógico Licenciaturas Integradas Procampo Química e Física*. IFPA.
- Instituto Humanitas Unisinos – IHU (2019). *Bartolomeu Melià: jesuíta e antropólogo evangelizado pelos guarani (1932-2019)*. <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/594740-bartolomeu-melia-jesuita-e-antropologo-evangelizado-pelos-guarani-1932-2019>
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra (2020). *Assentamento Rural*. <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2007). *Panorama da Educação do Campo*. <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2009). Conferência Nacional de Educação - Conae, 2010: *Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Inep. https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000837194&local_base=UFR01
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2021). *Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2021-notas-estatisticas>
- Instituto Socioambiental – ISA (2017). Tupiniquim. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupiniquim#:~:text=No%20s%C3%A9culo%20XVI,%20os%20Tupiniquim%20ocupavam%20uma%20faixa,fundada%20pelo%20jesu%C3%ADta%20Afonso%20Br%C3%A1s%20Aldeia%20Nova.>
- Instituto Socioambiental – ISA (2018). Conhecendo o Centro Indígena de Formação. <https://terrasindigenas.org.br/noticia/107958>
- Instituto Socioambiental – ISA (2019). *Ingarikó*. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ingarik%C3%B3>
- Instituto Socioambiental – ISA (2020). *Povo: Makuxi in Povos Indígenas no Brasil*. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi>
- Instituto Socioambiental – ISA (2021). *Wapichana*. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wapichana>
- Issu (2020). *Exposição virtual Hans Staden*. https://issuu.com/institutomartius-staden/docs/banners_-_hans_staden_compressed

- Jesus, H. de. (2019). Pesquisa conta história de índios que já guardavam o sábado antes da chegada missionários adventistas. *Adventistas*. <http://www.adventistas.com/2019/02/24/pesquisa-counta-historia-de-indios-que-ja-guardavam-o-sabado-antes-da-chegada-de-missionarios-adventistas-na-fronteira-brasil-venezuela/>
- Jesus, H. de. (2019b). Tataraneto de cacique profeta da Venezuela confirma crença na origem divina das visões ou Mensagem celestial aos índios Pemón, no Monte Roraima, Venezuela. *Adventistas*. <http://www.adventistas.com/2019/03/04/tataraneto-de-cacique-profeta-da-venezuela-confirma-crenca-na-origem-divina-das-visoes/>
- JONJ (2012). *Gaspar Gama*. <http://www.jewornotjew.com/profile.jsp?ID=1353>
- Koch-Grunberg (2021). *Foto de Koch-Grunberg*. <http://1.bp.blogspot.com/-8aN8p57rAtU/To4nwkgonTI/AAAAAAAAABao/6PWNp3hxZvg/s1600/Koch%252BGrunberg%252Bmaloca%252Bmonte%252Broraima.jpg>
- Koch-Grünberg, T. (2022). *Do Roraima ao Orinoco* (Vol. I). <https://www.pensecomigo.com.br/livro-do-roraima-ao-orinoco-volume-1-pdf-theodor-koch-grunberg/>
- Knijnik, G.; & Wanderer, F. (2013). Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. *Educação & Pesquisa*, 39(1), 211-225. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a14.pdf>
- Kramsch, C. (2000) *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kronick, D. (2019). Who are the Pemon of Kamarakapau? *Caracas Chronicles*. <https://www.caracaschronicles.com/2019/03/07/who-are-the-pemon-of-kumarakapau/>
- Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, XXXIII(148), 871-883. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>
- Leão, D., Ramos, J. A., Rodrigues, N. S. (2010). *Arqueologias de Império* (2a ed.). Imprensa da UC. https://www.academia.edu/38330704/Arqueologias_de_Imperio?email_work_card=view-paper
- Lei nº 10, de 4 de abril de 1835. (1835). Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_At_o_n%2ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lewy, M. (2012). Different “seeing” – similar “hearing”. Ritual and sound among the Pemón (Gran Sabana/Venezuela). *Indiana*, 29, 53-71. https://www.academia.edu/7614364/Different_seeing_similar_hearing_Ritual_and_sound_among_the_Pem%C3%B3n_2012_?email_work_card=view-paper

- Lewy, M. (2017). “Com o arquivo de volta ao campo”. A reinterpretação e econtextualização das gravações de Koch-Grünberg (1911) entre o povo Pemón. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília*, XI(1), 251-288. https://www.academia.edu/35243411/_COM_O_ARQUIVO_DE_VOLTA_AO_CAMPO_A_REINTERPRETA%C3%87%C3%83O_E_RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O_DAS_GRAVA%C3%87%C3%95ES_DE_KOCH_GR%C3%9CNBERG_1911_ENTRE_O_POVO_PEM%C3%93N_2017_?email_work_card=title
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática* (Coleção magistério, Série Formação do Professor). Editora Cortez.
- Mariotto, E. (2021). *João de Barros*. <http://www.cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xvi/joao-de-barros-dp6.html#.YRGryvKSmls>
- Martins, A. M. S. (2012). *Breves Reflexões sobre as Primeiras Escolas Normais no Contexto educacional brasileiro no Século XIX*. Unirio NEB/ NPEHEB. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621>
- Marx, K. (1980). *Formações Econômicas Pré-capitalistas* (3a. ed.). Editora Paz e Terra.
- Medeiros, E., & Anjos, M. P. (2009). Pedagogia do Campo: Histórias de Vidas e a Formação de Educadores no Sudeste do Pará. In A. C Lunas, & E. N Rocha, *Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do Campo* (pp. 109-129). Dupligráfica.
- Melià, B. (1999). Educação indígena na escola. *Cad. CEDES [online]*, 19(49), 11-17. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>
- Melo, M. G. (1983). *Laudo Antropológico sobre a Comunidade Indígena Santa Cruz*. Memo. Funai.
- Mello, N. (2021). *Portugal e Espanha assinam o Tratado de Tordesilhas*. <https://efemeridesdoefemello.com/2014/06/07/portugal-e-espanha-assinam-o-tratado-de-tordesilhas/>
- Meira, S. (2006). A família lingüística Caribe (Karíb). *Revista de Estudos e Pesquisas*, 3, (1/2), 157-174. <https://pt.scribd.com/document/105303676/06A-Familia-Linguistica-Caribe-Karib-Sergio-Meira>
- Meus Animais (2022). *Araracanga: habitat, características e reprodução*. <https://meusanimais.com.br/araracanga-habitat-caracteristicas-reproducao/>
- Menck, J. T. M. (2009). *A Questão do Rio Pirara (1829-1904)*. Fundação Alexandre de Gusmão. http://funag.gov.br/biblioteca/download/574-Questao_do_Rio_Pirara_1829-1904_A.pdf
- Mendonça, H. (2020). Yanomami de 15 anos morre vítima do coronavírus em Roraima. *El País*. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-04-10/yanomami-de-15-anos-morre-vitima-do-coronavirus-em-roraima.html>
- Microsoft Corporation (2021). Maps
- Ministério da Defesa – MD (2021). *Expedição de Pedro Teixeira e a conquista da Amazônia*. <http://www.dphcex.eb.mil.br/noticias/542-expedicao-de-pedro-teixeira-e-a-conquista->

da-

amazonia#:~:text=Em%2028%20de%20outubro%20de%201637%2C%20o%20capit%20C3%A3o,no%20manejo%20com%20cavalos%3A%20o%20rio%20das%20Amazonas.

- Ministério da Educação – MEC (1994). *Projeto de Educação Básica para o Nordeste*. <https://livrariapublica.com.br/pdf-projeto-de-educacao-basica-para-o-nordeste-ministerio-da-educacao-dominio-publico/>
- Ministério da Educação – MEC (2000). *Manual de Operacionalização*. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/manualdeoperacionalizacao.pdf>
- Ministério da Educação – MEC (2001). *Parecer CNE/CEB nº 36/2001*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>
- Ministério da Educação – MEC. (2002a). *Resolução CNE/CEB nº1 de 2002*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>
- Ministério da Educação – MEC (2002b) *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília/DF/BR: MEC/CNE.
- Ministério da Educação – MEC. (2004). *Referências para uma política nacional de educação do campo: Caderno de subsídios*. MEC/Secad. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EduCampo.pdf>
- Ministério da Educação – MEC (2006). *Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias*. MEC/Secad. <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol8profind.pdf>
- Ministério da Educação – MEC (2007). *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Secad/MEC. <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me4531.pdf>
- Ministério da Educação – MEC (2008a). *Escola Ativa - Projeto Base*. Secad/MEC. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf
- Ministério da Educação – MEC (2008b) *Programa Escola Ativa – Formação de Formadores*. Secad/MEC.
- Ministério da Educação – MEC (2008c). *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI – Documentos Referenciais – Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural*. MEC. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/doc_orient_coneei_18_nov.pdf
- Ministério da Educação – MEC (2008d). *Resolução CNE/CEB Nº 02/2008 - Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília/DF/BR: MEC/CNE.
- Ministério da Educação – MEC (2008e). *Relatório do Seminário Nacional do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo*. Secad/MEC.
- Ministério da Educação – MEC (2009a). *Termo de Referência Kit Pedagógico*. MEC.
- Ministério da Educação – MEC (2009b). *Memória da elaboração dos livros*. MEC.

- Ministério da Educação – MEC (2009c). *Termo de Referência Cadernos de Ensino e Aprendizagem para atender ao Programa Escola Ativa*. MEC.
- Ministério da Educação – MEC (2010a) *Programa Escola Ativa – Formação de Formadores*. Secad/MEC.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192
- Ministério da Educação – MEC (2010b). *Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*. Secad/MEC.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5714-escola-ativa-orientacoes-pedagogicas&Itemid=30192
- Ministério da Educação – MEC (2010c). *Escola Ativa - Relatório de Análise dos Projetos de Formação 2010 – 2009*. MEC/Secad/CGEC.
- Ministério da Educação – MEC (2010d). *Paulo Freire*. MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana. http://download.uol.com.br/educacao/colecao_educadores/paulofreire.pdf?foto=17
- Ministério da Educação – MEC (2012). *Manual Operacional de Educação Integral*. MEC/SEB.
- Ministério da Educação – MEC (2013a). *Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013*. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf
- Ministério da Educação – MEC (2013b). *Pronacampo*. <http://pronacampo.mec.gov.br/>
- Ministério da Educação – MEC (2013c). Analfabetismo no país cai de 11,5 % para 8,7% nos últimos oito anos. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>
- Ministério da Educação – MEC (2020). *Manual de Gestão apresenta a Escola da Terra*. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf
- Ministério da Educação – MEC (2021). *PDE Escola – O que é PDE Escola?* <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>
- Ministério da Educação – MEC (2023a). *Pronacampo – Formação de Professores*. <http://pronacampo.mec.gov.br/formacao-de-professores>
- Ministério da Educação – MEC (2023b). *Formação inicial Escola da Terra*. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/formacao_inicial_escola_terra_09052016.pdf
- Ministério da Educação – MEC (2023c). *Escola da Terra*. <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>
- Ministério das Relações Exteriores – MRE (2021). *Resumo Histórico*. <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Pcdl/pt-br/file/Fronteiras/Guiana/Resumo%20Hist%c3%b3rico.pdf>
- Ministério da Saúde – MS (2021). *Boletim Epidemiológico da Sesai*. <https://saudeindigena.saude.gov.br/corona>

- Missão Evangélica da Amazônia – Meva (2018). *Missão Evangélica da Amazônia*. <https://www.meva.org.br/>
- Monticelli, C. (2020). *Patá Matá. O que dizem os Taurepáng sobre o fim do mundo*. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12476/Pat%C3%A1%20Mat%C3%A1.%20O%20que%20dizem%20os%20Taurep%C3%A1ng%20sobre%20o%20fim%20do%20mundo.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Moraes, A. (2003). *Direitos Humanos Fundamentais* (5a ed., Coleção Temas Jurídicos). Editora Atlas.
- Morávios (2021). *A histórias dos irmãos morávios*. <http://moravios.org/moravios-heber-negrao/>
- Moreira, D. M. P. (2004). Texto Matemático e Interacções. In G. Knijnik, F. Wanderer, & C. J. Oliveira (Orgs.), *Etnomatemática, currículo e formação de professores* (pp.89-108). Edunisc. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/156/1/DarlindaMoreira.pdf>
- Moreira, D. M. P. (2009). Etnomatemática e mediação de saberes matemáticos na sociedade global e multicultural. In M. C. C. B Fantinato (Org.), *Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos* (pp. 59-68). Editora da UFF. <http://hdl.handle.net/10400.2/5913>
- Moreira, D.M.P., & Cardoso, R. (2017) Da Educação à Intervenção Social: a construção do conhecimento na transformação da realidade. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 05, 102-106. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2373>
- Moreira, D.M.P., & Fantinato, C. (2016). Formadores de adultos: dilemas e práticas profissionais na área de matemática. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 67-82. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031830>
- Moreira Neto, C. A. (1988). *Índios da Amazônia. De maioria a minoria - 1750-1850*. Vozes.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (2014). *A luta do Acampamento Encruzilhada Natalino*. <https://mst.org.br/2014/06/18/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino/>
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (2021). *Educação MST*. <https://mst.org.br/educacao/>
- MultiRio (2021). *A costa do pau-brasil e a costa do ouro e da prata*. http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/costa_pau_brasil.html#:~:text=As%20expedi%C3%A7%C3%B5es%20exploradoras%20vinham%20ao%20litoral%20brasileiro%20com,da%20terra%20e%20de%20seus%20habitantes%2C%20os%20%C3%ADndios.Native-Land (2021). *Territories page for the Akawaio/Akawayo*.
- Navarro, E. (2012). O último refúgio da Língua Geral no Brasil. https://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/O%20%C3%BAltimo%20ref%C3%BAgio%20da%20L%C3%ADngua%20Geral%20no%20Brasil_0.pdf

- Nogueira, E. M (2013). *Etnodesenvolvimento e Educação Indígena: Problemas e Perspectivas para a Implantação do Etnoturismo na Terra Indígena Raposa Serra do Sol na TIRSS, Região Ingarikó - WÍI TÍPÍ* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Elizabete%20Melo%20Nogueira.pdf>
- Norton, B. (2019). Piloto que documentou história das visões dadas a um chefe indígena na Venezuela ou Anjos preparam o caminho para o Evangelho alcançar índios na América do Sul. *Adventistas*. <http://www.adventistas.com/2019/03/04/piloto-que-documentou-historia-das-visoes-dadas-a-um-chefe-indigena-na-venezuela-continua-desaparecido/>
- Núñez, P. G. (2015). Patagonia argentina, relatos sobre naturaleza y humanidad. A. H. Puleo (Ed.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar* (pp. 205-217). http://www.plazayvaldes.es/upload/ficheros/ecologia_y_genero_en_dialogo_interdisciplinar_ebook.pdf
- Oliveira, R. C. (2003). Identidade étnica, identificação e manipulação. *Sociedade e Cultura – Revista de Ciências Sociais*, 6(2), 117-131, <http://www.redalyc.org/pdf/703/70360202.pdf>
- Oliveira, Z. A. (2013). *Segurança Alimentar nas Escolas Indígenas do Centro Willimom da Terra Indígena Raposa Serra do Sol/RR* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13623/1/2013_ZelandesAlbertoOliveira.pdf
- Oliveira Filho, J. P., & Freire, C. A. R. (2006). *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. MEC/SECAD; UFRJ/Museu Nacional/LACED. https://www.academia.edu/6705150/A_Presen%C3%A7a_Ind%C3%ADgena_na_Forma%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil?email_work_card=titlef
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. <http://elearning.uab.pt/mod/resource/view.php?id=354136>
- Organização dos Estados Americanos – OEA (1969). *Convenção Americana sobre Direitos Humanos - Pacto de San José da Costa Rica*. http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/c.Convencao_Americana.htm
- Organização dos Estados Americanos – OEA. (1985) *Convenção Interamericana para Punir a Tortura*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D98386.htm
- Organização dos Estados Americanos. (1994) *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm
- Organização das Nações Unidas – ONU (1948) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm [5 de novembro de 2017]
- Organização das Nações Unidas – ONU (1965) *Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*. <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>

- Organização das Nações Unidas – ONU (1966). *Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm
- Organização das Nações Unidas – ONU (1979). *Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm
- Organização das Nações Unidas – ONU (1984) *Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0040.htm [5 de novembro de 2017]
- Organização das Nações Unidas – ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm
- Pacheco, C. A. (2016). Tiempo Pemón. *Íconos – Revista de Ciencias Sociales*, 54, 159-168. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.54.2016.1971>
- Paredes, M. M. (2014). Naturaleza, culturas y territorios: lecturas paralelas entre la ecología política y el pensamiento poscolonial. In M. P. Meneses, & I. Vasile (Orgs.), *Cescontexto - Epistemologias Sul-Sul* (pp. 44-68). http://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_v.pdf
- Panofsky, E. (1979). *Significado nas Artes Visuais* (2a ed.) Editora Perspectiva.
- Petz (2019). *Tudo sobre papagaio: conheça detalhes sobre esse bichinho*. <https://www.petz.com.br/blog/especies/aves/tudo-sobre-papagaio-saiba-mais-sobre-este-simpatico-pet/>
- Pereira M. P. (2015). *Religião e Ambiente dos Índios Taurepang Sorocaima: Representações Sociais dos Adventistas do Sétimo dia – Pacaraima – Roraima* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pernambuco). http://www.adventistas.com/wp-content/uploads/2019/02/Religi%C3%A3o-e-Ambiente-dos-%C3%8Dndios-Taurepang-mananiel_pais_pereira.pdf
- Phillips, D. (2016). *Isolados no Brasil*. <https://brasil.antropos.org.uk/isolados-no-brasil/>
- Pina-Cabral, J. (2007) "Aromas de urze e de lama": reflexões sobre o gesto etnográfico. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 11(1), 191-212. <https://journals.openedition.org/etnografica/1922>
- Pires, Ângela. (2009) *Documento contendo Proposta de Planeamento das Formações Nacionais dos Módulos IV e V do Programa Escola Ativa-Edição 2008*. Secad/MEC.
- Porto Editora (2017a). *Dom Manuel I*. [https://www.infopedia.pt/\\$d.-manuel-i](https://www.infopedia.pt/$d.-manuel-i)
- Porto Editora (2017b). *Duarte Pacheco Pereira*. [https://www.infopedia.pt/\\$duarte-pacheco-pereira](https://www.infopedia.pt/$duarte-pacheco-pereira)
- Porto Editora (2017c). *Escola de Sagres*. [https://www.infopedia.pt/\\$escola-de-sagres](https://www.infopedia.pt/$escola-de-sagres)
- Porto Editora (2017d). *Infante D. Henrique*. [https://www.infopedia.pt/\\$infante-d.-henrique](https://www.infopedia.pt/$infante-d.-henrique)

- Porto Editora (2017e). *Os Lusíadas*. [https://www.infopedia.pt/\\$os-lusiadas#:~:text=Os%20Lus%C3%ADadas.%20C%C3%A9lebre%20poema%20%C3%A9pico%20de%20Lu%C3%ADs%20de,a%20Eneida%2C%20de%20Virg%C3%AAdlio%2C%20e%20a%20Po%C3%A9tica%2C%20](https://www.infopedia.pt/$os-lusiadas#:~:text=Os%20Lus%C3%ADadas.%20C%C3%A9lebre%20poema%20%C3%A9pico%20de%20Lu%C3%ADs%20de,a%20Eneida%2C%20de%20Virg%C3%AAdlio%2C%20e%20a%20Po%C3%A9tica%2C%20)
- Porto Editora (2017f). *Pedro Escobar*. [https://www.infopedia.pt/\\$pedro-escobar](https://www.infopedia.pt/$pedro-escobar)
- Porto Editora (2017g). *São Tomé e Príncipe*. [https://www.infopedia.pt/\\$sao-tome-e-principe](https://www.infopedia.pt/$sao-tome-e-principe)
- Porto Editora (2017h). *Terra de Vera Cruz*. [https://www.infopedia.pt/\\$terra-de-vera-cruz](https://www.infopedia.pt/$terra-de-vera-cruz)
- Porto Editora (2023). *Grupo de pressão*. [https://www.infopedia.pt/recursos/lendas-portuguesas/\\$grupo-de-pressao](https://www.infopedia.pt/recursos/lendas-portuguesas/$grupo-de-pressao)
- Prefeitura Municipal de Manicoré/AM (2022). *Programa Escola da Terra*. <https://manicore.am.gov.br/programaescoladaterra5651-2/>
- Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil – OFM (2021). *O protagonismo dos Franciscanos na Evangelização no Brasil antes dos jesuítas: a experiência de Laguna*. <https://franciscanos.org.br/vidacrista/o-protagonismo-dos-franciscanos-na-evangelizacao-no-brasil-antes-dos-jesuitas-a-experiencia-de-laguna/#gsc.tab=0>
- Pueblos Originarios (2021). *Lengua Pemón. Diccionario Pemón - Español*. <https://pueblosoriginarios.com/lenguas/pemon.php>
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2a ed., Trad. J. Marques, M. Mendes, & M. Carvalho). Gradiva, Publicações Ltda. <http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>
- Raposo C. A. (2009). *Escola, língua e identidade cultural: comunidade Makuxi Raposa I*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas). https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6104/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Celino%20Alexandre%20Raposo.pdf
- Ramalho, C. O. *Unidas para a Luta: A organização das mulheres indígenas de Roraima – OMIR*. http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381169653_ARQUIVO_CarlaOnofreRamalho_1_.pdf
- Ramalho, C. O., & Ramalho, P. O (2017). *A Atuação das Religiosas Católicas em Roraima*. http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503847846_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG-CarlaePaulinaOnofreRamalhodefinitivo.pdf
- Rede Jesuíta de Educação – RJE (2021). *História da Educação Jesuíta no Brasil*. <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/historia-da-educacao-jesuita-no-brasil/>
- Reis, N. J. (2009). Monte Roraima, RR - Sentinela de Macunaíma. In M. Winge, C. Schobbenhaus, M. Berbert-Born, E. T. Queiroz, D. A. Campos, C. R. G Souza, & A. C. S. Fernandes (Eds.), *Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil* (pp. 1-8). CPRM. <https://sigep.eco.br/sitio038/sitio038.pdf>

- Rodrigues, A. D. (1953). Morfologia do Tupi Antigo. *Revista de Letras*, 1, 121-152. <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20083/13263>
- Rodrigues, A. D. (1986). *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. Ed. Loyola. http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Arodriques-1986-linguas/Rodrigues_1986_LinguasBrasileiras.pdf
- Rodrigues, L. (2012). Perguntas e Respostas: O que são as classes multisseriadas? *Todos pela Educação*. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/#:~:text=As%20classes%20multisseriadas%20s%C3%A3o%20uma,e%20n%C3%ADveis%20de%20conhecimento%20diferentes. Ou https://clippingapeoc.wordpress.com/2012/07/17/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/>
- Rossi, A. (2018). Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados. *BBC*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235>
- Rosso, S. (2009). *Documento analítico contendo a sistematização dos processos seletivos adotados pelas instituições federais de ensino superior que desenvolvem as experiências-pilotos: UFBA, UFMG, UnB e UFS e as estratégias de mobilização dos professores para ingresso na licenciatura em educação do campo*. Edital 70/2009 OEI-Secad/MEC.
- Rousseau, F. (2018). *Cerro Roraima by Charles Barrington Brown*. <https://wanderingvertexes.blogspot.com/2018/11/cerro-roraima-by-charles-barrington.html>
- Rousseau, J. J. (2002). *Do Contrato Social* (1762). Ed. Ridendo Castigat Mores. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>
- Sales, J. C. M. S. (2010). Os Impérios da História do Antigo Egíto: em torno do conceito de “Império”. In D. Leão, J. A. Ramos, & N. S. Rodrigues, N. S. (Coords.), *Arqueologias de Império* (2a ed., pp. 37-56). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://www.academia.edu/38330704/Arqueologias_de_Imperio?email_work_card=view-paper
- Salzmann, B. (2016). *Conhecendo Pataxó*. <http://horizontegeografico.com.br/exibirMateria/83/o-parque-dos-pataxo#sthash.dhydpEvO.dpuf>
- Santos, B. S. (1985/1986). *Um Discurso sobre as Ciências*. http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/526832/mod_resource/content/1/BSS_Um%20discurso%20sobre%20as%20Ci%C3%Aancias.pdf, consultado em 3/11/2017
- Santos, Meneses, Nunes (2004). *Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo*. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf> [3 de novembro de 2017].
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF

- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Extensión Universidad de la República. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Santos da Conceição, V. J. (2012) Aspectos éticos em pesquisa em ciências sociais: um debate necessário. *EFDeportes.com Revista Digital*, 17(171) <http://www.efdeportes.com/efd171/aspectos-eticos-em-pesquisa-em-ciencias-sociais.htm>
- Santos, R. B., & Silva, M. A. (2016). Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 135-144. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>
- Santos, R. M. R., & Godoy, M. G. G. (2008). O Centro Indígena de Formação Cultura da Raposa Serra do Sol: Da Evangelização à Formação de Lideranças. *Pesquisa em Debate*, 5(2). http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_9/artigo_8.pdf
- Santilli, P. J. B. (1989). *Os Macuxi: história e política no Século XX* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas) <https://www.cpei.ifch.unicamp.br/pf-cpei/%20/SantilliPaulo.pdf>
- Saviani, D. (1994). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (11a ed. rev.) Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>
- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – Seduc/MT (2022). *Formação será na modalidade remota, no canal Escola da Terra no YouTube, nesta sexta-feira*. <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/19052300-escola-da-terra-de-mato-grosso-realiza-curso-de-aperfeicoamento#:~:text=O%20Programa%20Escola%20da%20Terra%20caracteriza-se%20fundamentalmente%20por,acompanhamento%20por%20tutores%2C%20denominado%20Tempo%20Escola%20%2880%20horas%29>.
- Secretaria de Educação do Paraná – SEED/PR (2021). *Caminho de Peabiru*. <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=317>
- Sequeira, R. M. (2012). A comunicação intercultural é uma utopia? In P. Petrov, P. Q de Sousa, R. L. I. Samartin, & E. J. T. Feijó (Eds.), *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX* (Vol. 3, pp. 303-316). Editora

- Através. https://www.researchgate.net/publication/277126720_A_comunicacao_intercultural_e_uma_utopia
- Serviço Social do Comércio – SESCSP (2020). *Arte Nobre Vermelho*. https://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/424_ARTENOBRE+VERMELHO
- Silva, B. I. (2008). *Exploração do Pau-Brasil*. <https://www.infoescola.com/historia/exploracao-do-pau-brasil/>
- Silva, D. B. (2021). *As principais tendências pedagógicas na prática escola brasileira e seus pressupostos de aprendizagem*. http://coral.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm
- Silva, D. (2019). *Racismo socioambiental, sobreposição de territórios e criminalização de lideranças na TI Barra Velha do Monte Pascoal*. UFBA. <https://umoutroceu.ufba.br/2020/12/11/racismo-socioambiental-sobreposicao-de-territorios-e-criminalizacao-de-liderancas-na-ti-barra-velha-do-monte-pascoal/>
- Silva, F. R. (1993). História da Alfabetização em Portugal: fontes, métodos. In A. Nóvoa, & J. R. Berrio (Coords.), *História da Alfabetização em Espanha e em Portugal* Investigações e atividades (pp. 101-121). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15174.pdf>
- Silva, L. C. J., & Braga, Y. C. (2011). Terra Indígena Raposa Serra do Sol as Estratégias das ONGs Indígenas no Setentrão Brasileiro. *Revista de Administração de Roraima*, 1(1), 121-144. <https://revista.ufrb.br/adminrr/article/viewFile/579/596>
- Silva, F., & Khatab, M. A. (2021). Uiramutã: Governo vai construir escola na comunidade indígena São Mateus. *Roraima em Foco*. <https://roraimaemfoco.com/uiramuta-governo-vai-construir-escola-na-comunidade-indigena-sao-mateus/>
- Siminski, A., & Fantini, A. C. (2007). Roça-de-toco: uso de recursos florestais e dinâmica da paisagem rural no litoral de Santa Catarina. *Ciência Rural*, 37(3), 690-696. www.scielo.br/pdf/cr/v37n3/a14v37n3.pdf
- Sontag, S. (1983). *Ensaio sobre Fotografia*. Arbor.
- Sousa, R. (2021). *Período Pré-colonial*. <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/periodo-precolonial.htm>
- Souza, E. A. (2013). Patrimônio Histórico, Cultura Material e Naufrágios na Barra Sul da Ilha de Santa Catarina: Entre Memórias e Políticas de Preservação do Patrimônio. *Anais do I Simpósio de Patrimônio Cultural de Santa Catarina - "Patrimônio Cultural: Saberes e Fazeres Partilhados"*. http://www.anpuh-sc.org.br/spcsc%202013%20textos%20pdf/spcsc%202013_e%20a%20de%20souza_patrimonio%20naufragios.pdf
- Souza, M. (2020). Indígenas Tupiniquim de Aracruz (ES) são descendentes diretos de povo que viu chegada dos portugueses. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/indigenas-tupiniquim-de-aracruz-es-sao-descendentes-diretos-de-povo-que-viu-chegada-dos-portugueses/>

- Souza, M. S. A. (2014). *Cosmologia Makuxi: Arte, Mitos e Ritos*. *UCSal*, 8(3), 183-194. ISSN 2316-266X
- Spiro, M. E. (2011) *A família é universal?* (Vol. 1, Série Tradução). Departamento de Antropologia da UnB, https://www.academia.edu/5147289/S%C3%89RIE_TRADU%C3%87%C3%83O_01_A_FAM%C3%8DLIA_%C3%89_UNIVERSAL_1
- Terra (2013). *Primeiro mestre indígena da UFRGS define escola ideal para índios*. <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/primeiro-mestre-indigena-da-ufrgs-define-escola-ideal-para-indios,9920c453d2e70410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html#:~:text=Em%202001%2C%20foi%20implantada%20pela%20Universidade%20do%20Estado,primeira%20licenciatura%20ind%C3%ADgena%20do%20pa%C3%ADs%2C%20de%20forma%20intervalar.>
- Tylor, E. B. (2005). A Ciência da Cultura. In C. Castro (Org.), *Evolucionismo Cultural – Textos de Morgan, Talor e Frazer* (pp. 31-45) Jorge Zahar Editor. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3438847/mod_resource/content/4/CASTRO-Celso_Evolucionismo-Cultural.pdf
- Toda Matéria (2019). *Período Pré-Colonial*. <https://www.todamateria.com.br/periodo-pre-colonial/>
- Toda Matéria (2020). *Variola*. www.todamateria.com.br/variola
- Toda Matéria (2021). *Cristóvão Colombo*. <https://www.todamateria.com.br/cristovao-colombo/>
- Universidade Federal do Amapá - Unifap, 2009. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo*. Unifap.
- Universidade de Brasília – UnB (2008a). *Licenciatura em Educação do Campo – 2ª Turma – Projeto Político-Pedagógico do Curso*. UnB.
- Universidade de Brasília – UnB (2008b). *Plano de Trabalho*. UnB.
- Universidade de São Paulo – USP (2021). *Curso de Tupi Antigo ou Língua Geral (Nheengatu)*. <https://tupi.fflch.usp.br/#:~:text=Quando%20os%20portugueses%20chegaram%20ao,praticamente%20uma%20mesma%20l%C3%ADngua%20ind%C3%ADgena.>
- Universidade Federal da Bahia – UFBA (2008). *Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Projeto político pedagógico*. UFBA.
- Universidade Federal da Bahia – UFBA (2013). *Primeira turma de licenciados em Educação do Campo se forma na UFBA*. https://ufba.br/ufba_em_pauta/primeira-turma-de-licenciados-em-educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo-se-forma-na-ufba
- Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo*. UFCG.
- Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2008). *Projeto de Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. UFMA.

- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2009). *Projeto Político Pedagógico – Licenciatura em Educação do Campo “LeCampo”*. UFMG.
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2020). *Licenciatura em Educação do Campo da UFMG*. <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2423/91235>
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo*. Unioeste
- Universidade Federal do Pará – UFPA (2009). *Projeto Político-Pedagógico – Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo*. UFPA.
- Universidade Federal do Piauí – UFPI (2009). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação, Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática para Educação do Campo*. UFPI.
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (2009). *Programa de Formação de Professores da Educação Básica em áreas rurais do estado do Rio de Janeiro*. UFRRJ.
- Universidade Federal de Roraima – UFRR (2009a). *Projeto de Constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para professores da Educação Básica de Roraima*. UFRR.
- Universidade Federal de Roraima – UFRR (2009b). *Curso de Gestão Territorial Indígena (Projeto Político-Pedagógico)*. UFRR. C:\Users\Guiomar\Downloads\Gesto Territorial Indgena (1).pdf
- Universidade Federal de Roraima – UFRR (2020). *Campi*. <https://ufr.br/a-ufr>
- Universidade Federal de Roraima – UFRR (2021). *História*. <https://ufr.br/historico>
- Universidade Federal de Sergipe – UFSE (2007). *Projeto Pedagógico do Curso – Licenciatura em Educação do Campo*. UFSE.
- Veiga, E. (2020). Como os bandeirantes, cujas homenagens hoje são questionadas, foram alçados a ‘heróis paulistas’. BBC. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53116270>
- Vianna G. S. (s.d.). *O Brasil Colônia (1500-1822): A América Portuguesa (Resumo de História do Brasil Colonial)*. https://www.academia.edu/8543645/America_Portuguesa?email_work_card=view-paper
- Viana, N. (2011). Hidrelétrica brasileira na Guiana serviria de apoio em disputa com a Venezuela. *Pública Agência de Jornalismo Investigativo*. <https://apublica.org/2011/06/hidreletrica-brasileira-na-guiana-serviria-de-apoio-em-disputa-com-a-venezuela/>
- Viveiros de Castro, E. B. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, 2(2), 115-144. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>
- Viveiros de Castro, E. B. (2004). Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O que faz pensar*, 18, 225-254. http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_18_13_eduardo_viveiros_de_castro.pdf

- Zientarski, C., Pereira, S. M.; & Sagrillo, D. R. (2012). Projeto Político-Pedagógico: limites, contradições e desafios no processo de democratização da escola. *Revista Educação Unisinos*, 16(2), 135-142. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.162.05>
- Zientarski C., Pereira, S. M., Sagrillo, D. R., & Zambon, A. L. M. (2009). Participação da Comunidade Escolar no Projeto Político Pedagógico: Limites, Contradições e Desafios. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCER III*. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3045_1489
- Weber, M. (1970). *Ciência e Política: duas vocações*. Cultrix.
- Weber, M. (1974). *Ensaio de Sociologia* (3a ed). Zahar.
- Weber, M. (1991). *Economia e Sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva*. UnB.
- Weber, M. (2007). *A ética protestante e o Espírito do Capitalismo*. Companhia das Letras. https://www.academia.edu/36435574/_Weber_A_Etica_Protestante_e_o_Espirito_do_Capitalismo
- Wikipédia (2017a). *André Gonçalves*. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_Gon%C3%A7alves_\(explorador\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_Gon%C3%A7alves_(explorador))
- Wikipédia (2017b). *Bartolomeu Dias*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Bartolomeu_Dias#:~:text=Bartolomeu%20Dias%20voltou%20ao%20mar%20em%201500%2C%20no,um%20barco%20r%C3%A1pido%2C%20pequeno%20e%20de%20f%C3%A1cil%20manobra.
- Wikipédia (2017c). *Bartolomeu Marchionni*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Bartolomeu_Marchionni
- Wikipédia (2017d). *Cananeia*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canan%C3%A9ia>
- Wikipédia (2017e). *Comunidades Eclesiais de Base*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidades_Eclesiais_de_Base
- Wikipédia (2017f). *Cristóvão Jacques*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Crist%C3%B3v%C3%A3o_Jacques
- Wikipédia (2017g). *Duarte Pacheco Pereira*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Duarte_Pacheco_Pereira
- Wikipédia (2017h). *Eduardo Bueno*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Bueno
- Wikipédia (2018a). *Gaspar da Gama*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Gaspar_da_Gama
- Wikipédia (2018b). *Gaspar Lemos*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Gaspar_de_Lemos
- Wikipédia (2018c). *Gonçalo Coelho*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Gon%C3%A7alo_Coelho
- Wikipédia (2023d) *Hitoria do Brasil*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_Brasil
- Wikipédia (2018e). *João Nova*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_da_Nova

- Wikipédia (2018f). *João Ramalho*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Ramalho
- Wikipédia (2018g). *José de Anchieta*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_de_Anchieta
- Wikipédia (2019a). *Nicolau Coelho*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Nicolau_Coelho
- Wikipédia (2019b). *Parque Nacional Canaima*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Parque_Nacional_Canaima
- Wikipédia (2019c). *Pero Capico*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Pero_Capico
- Wikipédia (2019d). *Revolta da Praia de Sangue*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_da_Praia_de_Sangue
- Wikipédia (2019e). *Ruy Barbosa*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Ruy_Barbosa
- Wikipédia (2019f). *São Paulo*. https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Paulo
- Wikipédia (2020g). *Vasco da Gama*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Vasco_da_Gama
- Wikipédia (2019h). *Monte Roraima*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Roraima
- Wikipédia (2019i). *Nheengatu*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nheengatu>
- Wikipédia (2020h). *Vicente Yáñez Pinzón*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Vicente_Y%C3%A1%C3%B1ez_Pinz%C3%B3n
- Wikipédia (2020). *Walter Raleigh*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Walter_Raleigh
- Wikipédia (2023a). *Waldimir Propp*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Propp
- Wikipédia (2023b). *Método Lancaster*. Método Lancaster – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)
- Wikiwand (2023c). *Cesáreo de Armellada*. Cesáreo de Armellada - Wikiwand

Vídeo, palestras e entrevistas on-line

- Adichie, C. N. (2009). *O perigo da história única* (Palestra).
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt
- Azevedo Júnior, P. R. (2014). *A vida de São José Anchieta*.
<https://www.bing.com/videos/search?q=padre+jose+de+anchieta+youtube&refig=874a4c60458445bbafe2faf9d0d74e58&ru=%2fsearch%3fq%3dpadre%2bjose%2bde%2banchieta%2byoutube%26form%3dANNNB1%26refig%3d874a4c60458445bbafe2faf9d0d74e58&view=detail&mmscn=vwrc&mid=C3FA361C3FFEC5E508BDC3FA361C3FFEC5E508BD&FORM=WRVORC>
- Bauman, Z. (2013). *Estratégias para a vida*. <https://vimeo.com/63658081>
- Chomsky, N. (2017). *Crises of immigration*. <https://gcm.unu.edu/publications/articles/crises-of-immigration.html>

Pataxó, Z. (2009). *O primeiro contato dos portugueses com os nativos que habitavam o Brasil há 500 anos atrás, é talvez, o grande divisor de águas na história dos povos.* <https://zcapataxo-saladeimprensa.blogspot.com/2009/06/o-primeiro-contato-dos-portugueses-com.html>

Anexo I

Tabela 3: Terras Indígenas de Roraima

Terras Indígenas do Estado de Roraima/Brasil						
Funai/2023						
TERRA INDÍGENA	ETNIA	UF	MUNICÍPIO	SUPERFÍCIE (ha)	FASE DO PROCEDIMENTO	MODALIDADE
Ananás	Makuxi	RR	Amajari	1.769,4220	Regularizada	Tradicionalmente cupada
Anaro	Wapixana	RR	Amajari	30.473,9506	Regularizada	Tradicionalmente cupada
Aningal	Makuxi	RR	Amajari	7.627,0391	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Anta	Wapixana	RR	Alto Alegre	3.173,8226	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Barata Livramento	Makuxi e Wapixana	RR	Alto Alegre	12.883,2701	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Bom Jesus	Makuxi	RR	Bonfim	859,1271	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Boqueirão	Makuxi e Wapixana	RR	Alto Alegre	16.354,0776	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Cajueiro	Makuxi	RR	Amajari	4.303,8482	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Canauanim	Makuxi e Wapixana	RR	Cantá	11.182,4372	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Jabuti	Makuxi Wapixana	RR	Bonfim	14.210,6996	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Jacamim	Jaricuna e Wapixana	RR	Bonfim e Caracará	193.493,5694	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Malacacheta	Wapixana	RR	Cantá	28.631,8258	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Mangueira	Makuxi	RR	Alto Alegre	4.063,7410	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Manoa/Pium	Makuxi e Wapixana	RR	Bonfim	43.336,7308	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Moskow	Wapixana	RR	Bonfim	14.212,9983	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Muriru	Wapixana	RR	Bonfim e Cantá	5.555,9436	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Ouro	Makuxi	RR	Boa Vista	13.572,9696	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Pirititi	Isolados	RR	Rorainópolis	40.095,0000	Em Estudo	Interditada
Pium	Wapixana	RR	Alto Alegre	4.607,6137	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Ponta da Serra	Makuxi	RR	Amajari	15.597,0625	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Raimundão	Makuxi Wapixana	RR	Alto Alegre	4.276,8088	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Raposa Serra do Sol	Taulipáng, Makuxi, Ingarikó e Wapixana	RR	Normandia, Pacaraima, e Uiramutã	1.747.464,7832	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Santa Inez	Makuxi	RR	Amajari	29.698,0449	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
São Marcos	Makuxi Wapixana	RR	Boa Vista Pacaraima	654.110,0998	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Serra da Moça	Wapixana	RR	Boa Vista	11.626,7912	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Sucuba	Makuxi	RR	Alto Alegre	5.983,0271	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Tabalascada	Wapixana	RR	Cantá	13.014,7374	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Trombetas/Mapuera	Katuena, Xereu, Wai-Wai, Tunayana, Sikiyana, Hixkaryána, Isolados, Karafawyana, Katuena e Waimiri Atroari	RR AM PA	Nhamundá, Uruará, Caroebe, São João da Baliza, Oriximiná e Faro	3.970.898,0420	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Truaru	Makuxi e Wapixana	RR	Boa Vista e Alto Alegre	5.652,8410	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Waimiri-Atroari	Waimiri Atroari	AM RR	Presidente Figueiredo, Novo Airão e Rorainópolis	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente ocupada

Waimiri-Atroari	Waimiri Atroari	RR AM	Presidente Figueiredo, Urucará, Novo Airão, São João da Baliza e Rorainópolis	2.585.911,5689	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
WaiWái	Mawayána	RR	Caroebe. São João da Baliza e Caracará	405.698,0085	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Yanomami	Yanomami	RR AM	Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira Alto Alegre, Mucajaí, Caracará e Iracema	9.664.975,4800	Regularizada	Tradicionalmente ocupada

Funai (2023)