Revista GeoUECE

AWA PAPEHAPOHA: um estudo sobre educação escolar entre os Awa Guajá/MA

Rosana de Jesus Diniz Santos
Mestranda do PPGCSPA/UEMA

Iara Tatiana Bonin
PPGEDU PUCRS

Marilda da Conceição Martins
PPGEEb UFMA

RESUMO

Este artigo analisa o processo de implantação da escola entre os Awa Guajá, a partir de experiências localizadas em comunidades deste povo que contaram com a participação de membros do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Tal proposição é desdobrada em objetivos específicos: a) analisar as formas como, no contexto cultural Awa Guajá, a escola é organizada para responder aos interesses e intencionalidades deste povo e b) discutir os principais desafios enfrentados pelos Awa Guajá para a construção de uma educação escolar pautada em suas pedagogias e processos próprios de aprendizagem. A pesquisa foi realizada nas aldeias Awa e Tiracambu, T. I. (Terra Indígena) Caru, município de Bom Jardim, MA e elegeu a pesquisa etnográfica como abordagem teórico-metodológica, utilizando duas estratégias principais: a análise de fontes documentais e bibliográficas e a pesquisa de campo, na qual se articulam recursos como a observação, o registro de depoimentos indígenas e o diário de campo. Os resultados mostraram que a escola foi implantada por uma demanda e necessidade expressa pelos Awa, a mesma foi organizada tendo como pressuposto uma metodologia participativa fundamentada no diálogo com a cultura, a língua, os saberes deste povo, construindo, portanto, práticas escolares aos modos de ser e educar dos Awa.

Palavras-chave: CIMI; Educação Escolar Indígena; Povo Awa.

Awa Papehapoha: a study on school Education among the Awa Guajá/MA

ABSTRACT

This article analyzes the process of establishing the school among the Awa Guajá, based on experiences located in communities of this people that included the participation of members of the Indigenous Missionary Council (CIMI). This proposition is broken down into specific objectives: a) analyze the ways in which, in the Awa Guajá cultural context, the school is organized to respond to the interests and intentions of these people and b) discuss the main challenges faced by the Awa Guajá in the construction of a school education based on their own pedagogies and learning processes. The research was carried out in the villages Awa and Tiracambu, T. I. Caru, municipality of Bom Jardim, MA and chose ethnographic research as a

theoretical-methodological approach, using two main strategies: the analysis of documentary and bibliographic sources and field research, in which Resources such as observation, recording indigenous testimonies and field diaries are articulated. The results showed that the school was implemented due to a demand and need expressed by the Awa, it was organized with the assumption of a participatory methodology based on dialogue with the culture, language, knowledge of this people, therefore building school practices in the ways of being and educating of the Awa.

Keywords: CIMI; Indigenous School Education; Awa people.

Awa Papehapoha: un estudio sobre la educación escolar entre los Awa Guajá/MA

RESUMEN

Este artículo analiza el proceso de instalación de la escuela entre los Awa Guajá, a partir de experiencias ubicadas en comunidades de este pueblo que contaron con la participación de miembros del Consejo Indígena Misionero (CIMI). Esta propuesta se descompone en objetivos específicos: a) analizar las formas en que, en el contexto cultural Awa Guajá, se organiza la escuela para responder a los intereses e intenciones de estos pueblos y b) discutir los principales desafíos que enfrentan los Awa Guajá. en la construcción de una educación escolar basada en sus propias pedagogías y procesos de aprendizaje. La investigación se desarrolló en las aldeas de Awa y Tiracambu, T. I. Caru, municipio de Bom Jardim, MA y eligió la investigación etnográfica como enfoque teórico-metodológico, utilizando dos estrategias principales: el análisis de fuentes documentales y bibliográficas y la investigación de campo, en la que se articulan recursos como la observación, el registro de testimonios indígenas y los diarios de campo. Los resultados demostraron que la escuela Awa se implementó debido a una demanda y necesidad expresada por el pueblo, fue organizada con base en una metodología participativa y de convivencia directa y continua con el pueblo, por parte de los educadores del Cimi, quienes han estado presentes desde el início de este proceso y que, en diálogo con la cultura, lengua y saberes de este pueblo, las prácticas escolares se adaptaron a las formas de ser y educar de los Awá.

Palabras clave: CIMI; Educación Escolar Indígena; Pueblo Awa.

INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas pelos Awa com a instituição escolar devem ser compreendidas dentro de um quadro mais abrangente de referências, que leva em conta, entre outros aspectos, as invasões em seus territórios e florestas para a exploração e implementação de projetos de desenvolvimento na Amazônia Oriental, notadamente os do Projeto Grande Carajás (PGC). Tal projeto se vincula à expropriação territorial de povos e comunidades tradicionais e respalda-se por uma lógica de “desenvolvimento” assentada na exploração das terras, das águas, dos bens naturais. A gênese da escola e os significados a ela atribuídos vinculam-se à experiência deflagrada a partir do Projeto Carajás e as transformações promovidas no contexto social Awa.

Conforme argumenta Lacerda (2008), ao longo da ditadura civil-militar em nosso país propagou-se a ideia de que a segurança nacional dependia de política de integração conduzida pelos militares, e, sob o pretexto de retirar a Amazônia de seu "isolamento" promoveram-se programas de ocupação de terras por empresas e por projetos de colonização. No mesmo sentido, a implementação do Programa Carajás significou, para os povos originários, amplo quadro de violências. A expropriação territorial foi seguida de uma política indigenista integracionista e da aplicação dos recursos de compensação/mitigação que reproduziam dentro das comunidades o modelo chegante[1].

A organização da escola insere-se no conjunto de estratégias postas em curso pelos Awa Guajá para resistir, considerando as necessidades que emergem de uma relação mais próxima com a sociedade circunvizinha. Neste sentido, o povo Awa investe na proposta de criação de uma escola, contando com o apoio e com a ação direta do Cimi[2], para responder a interesses e intencionalidades advindas, de modo especial, da perda territorial e da necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre a cultura dominante, que se impõe, de muitas formas, sobre suas formas de vida.

Neste artigo, o objetivo é refletir sobre a experiência de escola construída nas aldeias Awa e Tiracambu, localizadas na Terra Indígena (TI) Caru, no município de Bom Jardim-MA, focalizando desafios enfrentados pelos Awa Guajá para a construção de uma educação escolar pautada em suas pedagogias e processos próprios de aprendizagem. Pretendemos discorrer sobre o processo de criação da escola, levando em conta, também, alguns pressupostos e princípios constituídos na ação do Cimi.

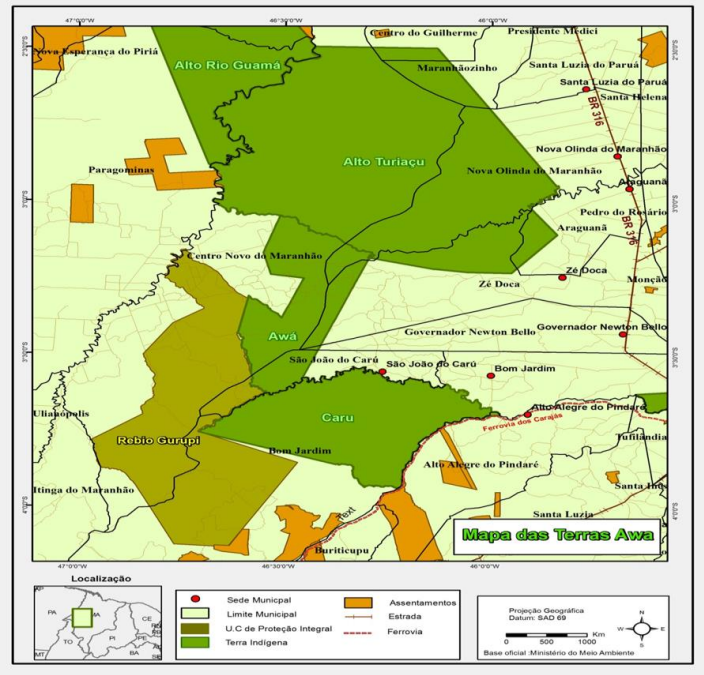
Com o propósito de apresentar visualmente as três terras ocupadas pelos Awa Guajá e os municípios correspondentes, apresentamos abaixo uma ilustração visual feita pelo Greenpeace em 2013. No limite com o Rio Pindaré, a Terra Caru é margeada pela Estrada de Ferro Carajás (EFC), ferrovia pública que integrava o PGC, dada em concessão pelo Estado brasileiro para a mineradora Vale por 30 anos, esse trajeto da ferrovia cortou os territórios tradicionais indígenas no Maranhão. As terras Caru, Alto Turiaçu são regularizadas e fazem parte dos municípios Maranhãozinho, Nova Olinda, Zé Doca, Araguanã, Centro Novo do Maranhão, São João do Caru e Bom Jardim[3]. A seguir o mapa:

Figura 1 – Mapa das Terras Indígenas habitadas pelo Povo Awa

[1] Estamos chamando de modelo chegante, o fenômeno advindo da inserção do Programa Carajás nas comunidades indígenas maranhenses. O referido Programa resultou em autoritarismo, exploração econômica e dominação política das lideranças indígenas e de suas comunidades. A este respeito ver Oliveira (2004), Ubbiali (1999) e Lorenz (2013).

[2] O Cimi foi fundado em abril de 1972 de uma reunião de estudo, entre leigos e bispos, sobre a Pastoral Indigenista convocada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

[3] Na T.I Awa persistem ainda a criação irregular de bois e a devastação de florestas.



Fonte: Greenpeace, 2013.

As discussões conduzidas neste texto têm como ponto de partida a experiência direta de uma das autoras junto aos Awa Guajá desde 1999, como integrante do Cimi, regional Maranhão. Destaco, ainda, a nossa participação no Grupo de Pesquisa Educação do Campo na América Latina, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), enquanto experiência que me possibilitou e possibilita revisitar e reler este trabalho. Neste tempo de atuação, desencadeou-se a discussão e implementação de uma proposta de escola, com objetivos e formas de funcionamento bastante singulares, se comparados aos modelos vigentes de escolarização. Os resultados deste trabalho foram sistematizados em um trabalho de conclusão de curso de Especialização, realizado na Universidade de Brasília.

Com base em escritos de Paulo Freire (2011), entende-se que pesquisar é um ato político e deve levar em conta a ação de homens e mulheres, na concretude de suas vidas e de seus afazeres cotidianos. Nesta perspectiva, o autor advoga pela imersão na realidade em que se desenrola a educação, e, acrescentamos, onde se realiza a pesquisa: “A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada. [...] As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam” (FREIRE E OLIVEIRA, 2021, p. 27). É preciso problematizar situações vividas, deixar que a pesquisa nos desafie a refletir sobre a prática, para retornar a ela transformados (FREIRE, 2011).

Argumentamos, em especial, que na experiência vivida na escola Awa Guajá muitas das problemáticas decorrentes das invasões aos territórios deste povo têm sido ressignificadas, sendo a escola vista como aliada nas lutas pela garantia e proteção da terra, pela efetivação, por parte do Estado brasileiro, de políticas públicas especificas e adequadas às suas culturas e formas de pensar. A história da escola conta, de certo modo, parte da história recente dos Awa Guajá e dos incontáveis desafios que resultam do contato cada vez mais intenso com os não indígenas. Como observou Rangel (2013, p. 02), em visita de campo:

> As condições atuais de vida desse povo evidenciam a aproximação cada vez maior com o entorno e uma vida social que está se abrindo para as relações com os não indígenas, nem sempre favoráveis aos Awa. A dinâmica social brasileira os atingiu de forma violenta ao longo dos últimos 40 anos. Sem levar em conta os fatores que os levaram ao isolamento, as marcas históricas da década de 1970 definiram um trajeto que trouxe os Awa até a condição em que vivem hoje.

Ao refletir sobre a escola Awa Guajá e sobre as formas como ela foi sendo pensada em sua especificidade, buscamos entender também como nela se delineiam as possibilidades para que as pedagogias próprias deste povo orientem e funcionem como fundamento das práticas deste outro espaço educativo, considerando que ele instaura outras temporalidades e nela se delineiam outras formas de elaboração do conhecimento, sempre convergentes com as vivências culturais mais amplas. Conforme argumenta Meliá (1999, p.11): "os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência cultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite [...] a transmissão de suas culturas por gerações". No conjunto das estratégias próprias estão as pedagogias de cada povo indígena, ou seja, as formas, processos e instâncias a partir das quais uma pessoa aprende a ser parte da coletividade, a ocupar certo lugar na organização social, a experienciar a vida no enlace cultural com a ancestralidade que se expressa na ritualística, no conhecimento e nas ações do cotidiano.

É importante salientar que as transformações que ocorrem na experiência sociocultural mais ampla de um povo indígena também impulsionam mudanças nas práticas educativas, de modo a responder aos desafios que se colocam para a vida daquela coletividade. Assim, as pedagogias Awa Guajá também se alteram, motivadas por transformações socioculturais, por pressões externas e/ou por escolhas feitas pelas comunidades. Essas práticas educativas são recriadas, mesclam-se aos modos de ser e pensar Awa e não podem ser pensadas pelas lentes de uma educação escolar funcional na sociedade majoritária. Sobre a educação Awa – suas pedagogias e processos próprios de aprendizagem – uma dimensão que se destaca na educação dos meninos e das meninas é a relação com a floresta como lugar de aprendizado e da ação pedagógica. A floresta como lugar de aprendizado e da ação pedagógica é importante espaço de relação e de socialização (entre humanos, e destes com os não humanos) da sociedade Awa. É no espaço da floresta que se dão muitas das ações pedagógicas que situam a pessoa no contexto de vida Awa, conforme se pode ver sobre a educação dos meninos e das meninas quando da permanência em períodos de temporadas de caça (como da caça ao macaco Guariba) e em incursões diárias na floresta para coletas na companhia de adultos, sendo a figura da avó (a mãe velha/*jaria*) a que mais se destaca.

Pensando os processos próprios de aprendizagem em outra coletividade indígena – os Kambeba –, Bonin (1999) afirma que a ação pedagógica se desenvolve a partir de variados mecanismos, tais como as conversas cotidianas, os conselhos dos mais velhos, as práticas exemplares, as narrativas sobre a vida, a origem, a identidade, bem como por meio de estratégias voltadas a valorizar condutas ou a coibir ações inadequadas, tais como o riso, a zombaria. Ou seja, a educação indígena envolve uma multiplicidade de espaços, instâncias e dela participa uma comunidade educativa (BONIN, 2012). Compõem o repertório cosmo-

ontológico de um dado povo. Tais mecanismos, conforme a pesquisadora, também se alteram e são ressignificados na medida em que se mesclam a outras práticas ou vão se mostrando pouco eficazes.

Ao acolher uma instituição como a escola, o povo indígena assume suas potencialidades e seus riscos, uma vez que ela tanto pode fortalecer as comunidades para as lutas que se dão no plano representativo e no plano político, quanto pode ampliar os espaços de entrada e circulação de outros conhecimentos, outras práticas culturais que por vezes concorrem com aquelas que constituem o viver da coletividade. Nessa direção, Meliá (1999), Brand (2011) e Bonin (2012) argumentam que a escola é uma instituição moderna e ocidental que serviu – e, em muitos casos, serve ainda – a propósitos integracionistas das populações indígenas. Em outras palavras, a escola – enquanto braço do Estado – operou, por longo tempo como instância promotora e impulsionadora da integração gradativa dos povos indígenas a uma suposta "identidade nacional" agregadora. Nos termos de Brand (2011, p. 117):

> essa ideia sobre os povos indígenas como povos marcados pela transitoriedade é um elemento comum das elites latino-americanas, para quem o destino era a sua integração total a uma nova sociedade, originada com a criação de estados nacionais e [...] a quem estava reservado, como futuro, "insumir-se" dentro da sociedade dominante.

Contudo, as escolas indígenas podem também constituir espaços nos quais se produzem maneiras singulares de fazer e pensar educação, em especial quando as práticas escolares estão respaldadas em pedagogias próprias e dialogam com as epistemologias do povo indígena. Do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa sustenta-se em discussões trazidas por autores da Educação Popular, como Freire (1987), Meliá (1989 - 1999), Oliveira (2004), Soares (2011), Ubbiali (1999), Brand (2011) entre outros, nas quais encontramos uma base política e um conjunto de princípios para pensar a escola como instituição que possui um papel social estratégico, com possibilidades de ação transformadora.

A etnografia inspirou a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, estruturada em duas estratégias principais de geração de dados empíricos: a primeira voltou-se à análise de fontes documentais e bibliográficas e a segunda empregou-se a reflexão sobre o trabalho em terra indígena, envolvendo a observação, o registro de depoimentos dos Awa Guajá e as notas feitas em diário de campo. Para a seleção e análise de fontes documentais, foi elemento facilitador a experiência de longa duração[4] de uma das autoras com os Awa Guajá, na medida em que possibilitou recriar situações ligadas à escola – a exemplo do acompanhamento de atividades no processo de escolarização, registro de conversas, de reflexões coletivas, de relatos e de testemunhos de participantes do processo, bem como da participação de lideranças Awá em atividades fora da aldeia.

[4] A autora Rosana de Jesus Diniz Santos possui experiência de militância e trabalho junto ao Povo Awa Guajá de mais de duas décadas. Se tornando, deste modo, a primeira professora da escola dessa comunidade vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) de 2016 a 2020, entretanto iniciou nos anos 2000 o seu trabalho militante como educadora popular. Atualmente desenvolve trabalhos de pesquisa sobre Mineração e Povos Indígenas nas aldeias Awa e Tiracambu, ambas localizadas na T. I Carú.

Considerou-se, um conjunto de materiais que colocam em foco a escola das aldeias Awa e Tiracambu, localizadas na T.I. Caru. Convém registrar que existe um amplo acervo sobre a memória do processo de escolarização em arquivos do Cimi, regional Maranhão, de onde se originam alguns dos documentos examinados na presente pesquisa.

Além da consulta a este rico material documental e bibliográfico existente, a segunda estratégia para geração de dados compreendeu a realização de viagens às aldeias Awa Guajá e, nestes momentos, foram úteis as observações de inspiração etnográfica, os registros em diário de campo e as entrevistas livres com sete Awa Guajá possibilitaram constituir ampla base de informações. Em relação aos participantes das entrevistas, duas são mulheres e cinco são homens, e a maioria participou do processo de escolarização (cinco, do total de sete pessoas). Para a escolha dos Awa a serem ouvidos, consideramos como critério principal, que estes tivessem conhecimento do processo de escolarização, seja por terem participado, seja por terem observado o processo sem estar vinculado à vivência da escola diretamente. Em relação aos procedimentos, as entrevistas foram orientadas por roteiro aberto, com tópicos para a conversação e sem perguntas pré-definidas. Quatro entrevistas foram realizadas na língua Awa, de modo a permitir maior fluência na exposição de ideias pelo (a) entrevistado (a), que utiliza no seu cotidiano a língua materna de seu povo.

Os dados obtidos com as entrevistas foram transcritos e, no caso daquelas realizadas em língua dos Awa Guajá, a tradução foi realizada por uma das pesquisadoras, com apoio e suporte linguístico necessário, de modo a resguardar ao máximo a equivalência para a língua portuguesa dos sentidos produzidos pelos falantes. No presente texto, apresentamos recortes traduzidos e transcritos das palavras dos entrevistados, mantendo, no caso dos recortes citados, os nomes originais dos interlocutores.

Este artigo, deste modo, está organizado em cinco partes: a) a primeira é a introdução, espaço em que falamos brevemente sobre aspectos gerais da comunidade indígena Awa Guajá e a estrutura deste trabalho, b) a segunda se refere a escola Awa, seus pressupostos, suas práticas e seus processos de negociação, c) a terceira discute a escola e as vivências dos Awa, d) a quarta analisa o processo de reconhecimento e a reformulação de um projeto político pedagógico e, por fim, e) apresentamos as considerações finais.

A ESCOLA AWA: PRESSUPOSTOS, PRÁTICAS E PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO

No contexto de vida dos Awa, a escola foi pensada como elemento agregador, para permitir que o povo definisse estratégias de fortalecimento de suas línguas e formas de viver. A presença de membros do Cimi nas aldeias Awa era motivada pelo propósito de conviver e de colaborar com os processos de resistência deste povo às políticas de integração e aos projetos de exploração de suas terras, em curso no período. Assim, os primeiros passos na gênese da escola Awa se deram pela convivência dos indigenistas do Cimi com o povo indígena, pela escuta interessada pela língua, pelas histórias, pelas formas de entender o mundo deste povo. O pressuposto metodológico fundante desta experiência de escolarização assentou-se na filosofia de Paulo Freire, mas esta tomou forma e contornos particulares ao ser construída no diálogo com as práticas e saberes indígenas. Nesse sentido, Meliá (1989) afirma

que o pressuposto freireano de que 'toda a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura de mundo', suscitou, nas práticas de educação escolar indígena, um novo modo de ler o mundo e novos modos de ler palavras, o que reposiciona a atuação do próprio alfabetizador:

> Para a leitura do mundo indígena, o alfabetizador tem que se tornar "alfabetizado" ele próprio, aprendendo a respeitar as palavras e o lugar que elas ocupam no sistema. Só assim as palavras escolhidas guardam toda a vitalidade de suas relações e raízes. Os trabalhos que resultaram da nova posição do alfabetizador dentro do mundo indígena são neste sentido reveladores (MELIÀ, 1989, p. 14).

No caso do processo de escolarização Awa, as práticas cotidianas deste povo e sua visão sobre o mundo foram (e são) o eixo de todo o processo pedagógico. Assim, ocorre a busca por um fazer compartilhado: em espaços de conversa com os Awa realizam-se leituras do contexto simbólico e social, discussões sobre seu calendário econômico e cultural, suas atividades econômicas, religiosas, xamânicas e lúdicas, seus conhecimentos sobre a biodiversidade, ambiente e medicina tradicional, sua estrutura social, seu sistema de parentesco, sua cosmovisão e mitos, mediado pelos próprios participantes e pelas comunidades.

Paulo Freire também inspira o método global de trabalho, realizado na escola Awa, com as palavras geradoras. Nesse sentido, no processo de alfabetização, que envolve também um movimento de leitura de mundo, parte-se (tal como ensina o referido educador) do nome próprio das pessoas como uma palavra geradora para, com ele, construir referências para a escrita e a leitura textual. O nome próprio possibilita transitar por este lugar único, uma identidade cosmológica individual e, ao mesmo tempo, por um saber e uma experiência coletiva. Os nomes próprios dos Awa permanecem como marcas únicas, formas de auto afirmação e alteridade.

Na experiência de escola Awa, a dimensão dialógica do processo educativo, ressaltada por Paulo Freire, foi inspiradora tanto para a busca do conteúdo programático, quanto para o estabelecimento de uma metodologia problematizadora da realidade, comprometida com a dimensão libertadora da ação pedagógica. Freire argumenta que a ação pedagógica daqueles que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdo. Em outras palavras, a ação pedagógica não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Assim, a educação como prática de liberdade implica um constante ato de desvelamento da realidade. Sendo crítica, a educação estimula a reflexão e a ação dos homens sobre a realidade, e possibilita que estes respondam à sua vocação, como seres históricos, que se realizam na transformação criadora – que atuam sobre as estruturas opressivas, transformando-as. A educação problematizadora é futuridade revolucionária, daí que seja profética e, como tal, esperançosa (FREIRE, 1987, p.67 a 72).

O Cimi iniciou sua relação com os Awa Guajá na década de 1980, por meio da ação direta do Pe. Carlo Ubbiali, quando este participou do segundo contato feito pela frente de atração da Fundação Nacional do Índio – Funai – com este povo indígena. Ubbiali (1999)

afirma que, desde o contato, ocorreram mudanças importantes no contexto de vida dos Awa Guajá das T.I.s Caru, Alto Turiaçu e Awa. Ele afirma que gradativamente ocorre um processo de transição de um modo de organização de uma sociedade caçadora e coletora, para uma em estado de sedentarização, sendo os Awa Guajá forçados a permanecer grande parte do tempo nas proximidades dos postos da Funai, realizando atividades de agricultura introduzidas por esta fundação. Segundo Ubbiali (1999, p.02):

> Os índios têm frisado, junto aos funcionários da FUNAI, a necessidade de obter uma compreensão adequada dos acontecimentos que os envolvem e atingem, e têm manifestado a vontade de participar de várias operações de extrusão dos invasores. Ultimamente, os Awa têm sido solicitados, como outros povos indígenas, a participar de reuniões e de encontros (em São Luís e Santa Inês) para tratar de assuntos como terra, educação, saúde e auto sustentação. (UBBIALI, 1999, p. 02).

O recorte anterior possibilita pensar nas condições a partir das quais a escola adquire relevância para os Awa Guajá. Em conversas subsequentes com os Awa, a alfabetização passa a ser entendida como questão importante, desejada para ampliar as possibilidades de entendimento e de luta que se abriram com o contato. Um movimento de discussão e elaboração, feito com os Awá, origina uma proposta pedagógica específica para a educação escolar Awa, nos anos finais da década de 1990. Amparando-se nos direitos assegurados aos povos indígenas na Constituição federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na Resolução CNE/CEB n. 03/99, a proposta pedagógica buscou resguardar e promover as formas próprias de pensar, as organizações sociais, a língua materna e a cosmologia Awá na estruturação de propostas de letramento.

Na base das discussões iniciais sobre a escolarização construído nas aldeias Awa Guajá estava o "Projeto de Alfabetização dos Índios Guajá" (1999), elaborado em conjunto por liderança Awa e por integrantes do Cimi. Os objetivos principais do projeto eram os de alfabetizar lideranças que faziam a interlocução entre a aldeia e a sociedade envolvente e a promover, gradativamente, a formação de professores Awa para que estes assumissem, posteriormente, as práticas da educação escolar em suas respectivas comunidades. Assim, inicialmente a proposta envolvia a alfabetização de um grupo de adultos, sendo estes escolhidos pelas próprias comunidades e, também, comportando a possibilidade de acolher pessoas que se voluntariassem para aprender a ler e escrever.

Na aldeia Awa, à época com população de 127 pessoas[5], percebe-se emergir uma concepção de educação que se deseja ver operando na escola e, sobretudo, entendimentos sobre metodologia e conteúdo, na qual está definido quem deveria aprender primeiro e o que aprender – o conhecimento da língua portuguesa, porém com foco em aspectos da cultura e das necessidades Awa estavam em primeiro plano. Os Awa interessavam-se por aprender a ler e escrever o português, uma vez que a experiência escolar estava articulada às estratégias de luta. Assim, conhecer a língua dominante, aquela que era usada para subjugá-los, era parte da estratégia. Os Awa assumiram a educação – em sentido amplo – das professoras não

[5] No mês de janeiro de 2024, em visita recente à comunidade, constatamos que atualmente a aldeia Awa registra um total de 270 pessoas e a aldeia Tiracambu possui aproximadamente 100 indígenas. Essas aldeias estão em plena expansão territorial, populacional, com novos casamentos e novas alianças com as demais aldeias das terras Alto Turiaçu e Awa, localizadas na mesma região da Amazônia Maranhense.

indígenas que vieram para sua aldeia, para ensinar o português, delegada às pessoas mais velhas a responsabilidade de ensinar, instruir, acompanhar essas professoras, de modo que elas pudessem corresponder aos modelos imaginados pelos Awa.

A seguir, destacam-se recortes do documento produzido pelos Awa no qual eles falam da escola e seus modos de funcionamento:

> *Nós começamos a estudar com as professoras do Cimi.*
> *(...)*
> *Antes não existiam professoras!*
> *Antes nós íamos a São Luís para conversar com as autoridades, na companhia dos outros parentes indígenas. Foram os nossos irmãos: Takamỹ, Irakatakoa, Hajkaramykỹa para conversar sobre assuntos de interesse dos Awa e sobre o nosso território. (...).*
> *Foi nesse contexto que Irakatakoa falou com Pe. Carlo.*
> *Todos nós começamos a estudar logo naquele tempo: "Na língua dos não índios nós vamos aprender".*
> *Aprendemos na nossa língua materna e lemos depressa.*
> *As professoras iam para a casa delas em São Luís. Depois retornavam para continuar o trabalho conosco.*
> *E quando as professoras iam para São Luís, nós fazíamos a nossa roça e íamos para a floresta para caçar. (....).*
> *Quando a escola começou, todos nós estudávamos: as mulheres, os jovens, os mais velhos.*
> *Nós ensinamos primeiro a nossa língua às professoras.*
> *Depois as professoras continuaram a nos ensinar a ler e a escrever em nossa língua. (...). (Documento sobre a Escola Awa, ago. /2013. Fonte. CIMI, 2013).*

No documento se pode ver como os Awa relatam o início do trabalho na escola e como percebem a inserção das professoras nas atividades rotineiras. A inserção das educadoras do Cimi nas atividades do povo/comunidade constitui uma dimensão essencial do processo, pois a imersão cultural vivenciada possibilita o conhecimento da língua e cultura dos Awa. A inserção das professoras na comunidade se dava de forma alternada – períodos de permanência na comunidade e períodos de ausência. Enquanto permaneciam na comunidade, as professoras ensinavam, mas sobretudo aprendiam: por meio das pescarias era possível compreender a relação dos Awa com a água, os peixes e demais moradores dos rios; nas coletas de frutas, atividades muito prazerosas para os Awa, era possível vivenciar outras noções espaço-temporais e entender como se estruturava a base alimentar, econômica, produtiva e de partilha dos Awa. Com as mulheres, as professoras seguiam para coletar fibras e palhas utilizadas depois para trançados de cestos, redes, cordas.

Além disso, a permanência na comunidade estabeleceu elos e oportunizou maior abertura, por parte dos Awa, para a participação inclusive em rituais específicos deste povo. Assim, a participação das professoras no ritual *Oho iwape* - ida ao céu, rito de interação entre o mundo terreno e o mundo sobrenatural – se dava a convite deles, cada vez que o ritual ocorria. Antes e depois, no período do ritual, que ocorre no verão, o assunto tratado nas atividades/encontros escolares (voltados à alfabetização) voltava-se a esse universo: nomes e função dos *karawara* 'seres do céu', sua função, a performance ritualística, os cantos, seus significados, finalidades do ritual, participação das mulheres e homens. As conversas em torno de palavras geradoras estavam voltadas também ao uso de certos materiais, a exemplo das resinas, da forma dos adornos corporais, das prescrições sobre as formas de captura de aves e das técnicas de extração e armazenagem das penas de aves, da prática de tecelagem da arte plumária, por exemplo.

A inserção das professoras no ambiente da comunidade e em variadas atividades oportunizou a ampliação de um leque de conhecimento sobre a cultura e sobre a cosmovisão do povo, além de permitir o aprendizado de palavras na língua e a gradativa fluência na comunicação entre as professoras e os Awá. Para a escrita de palavras na língua Awa foi elaborada uma proposta ortográfica, em um trabalho conjunto feito pelas professoras, com assessoria linguística de Ruth Maria Fonini Monserrat da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e os Awa, e levando em conta a ortografia convencionada de outras línguas Tupi com tradição de escrita, sendo identificados 24 grafemas, sendo 6 vogais orais e 6 nasais e 12 consoantes. Assim, por meio de estudos e reflexões sobre a língua (frases, narrativas espontâneas e direcionadas, expressões, nomes próprios, entre outras) organizaram-se materiais específicos para alfabetização em língua Awa e em português.

A ESCOLA E AS VIVÊNCIAS DOS AWA

O funcionamento da escola – enquanto espaço partilhado de produção de conhecimento e de aprendizagem da escrita por alguns Awa – não impedia o trânsito das pessoas da comunidade. Ao contrário, enquanto as atividades aconteciam, muitas pessoas transitavam na escola: as mulheres vinham com frequência até seus maridos perguntar o que estavam fazendo, e eles explicavam o que faziam. Vinham também os filhos pequenos ficar perto de seus pais, e eles os deixavam ficar. Na conversa com Warixa'a, participante desta pesquisa, a escola foi avaliada positivamente e ele indica o vínculo desta com os interesses específicos dos Awa:

> ***Foi bom a presença da escola em sua aldeia?***
> *Foi bom pra mim, pra nós. Por isso, falo português um pouco. Antigamente não sabia. Hoje aprendemos o português e já sabemos pouco. Eu acho bom isso. Para nós é bom ter escola hoje. Construir, cobrar para construir o prédio escolar.*

Já na conversa com Hajkaramykỹa, a participação na escola é assim descrita:

> *Todos nós íamos estudar quando a escola chegou. Todos nós gostamos da escola. Eu Arakani'ĩa, Amiria, Tatuxa'a, Warixa'a, Parapijỹ, Makaritỹa, Hemakoma'a, Xiparexa'a, Xipatemyna, Pikawãj,Takamỹ, Ximira. Iwarata'ĩa anỹ, Manaxika anỹ, eu, xikari Tapỹna, Ajwyxa'a, Takamỹ'ĩxa'a, Pakẽa, Samijã. Samijã ainda estava aqui. Era bonito todos nós na escola naquele tempo. Nós fizemos primeiro a escola coberta de palha. Awa achava bonito. Vamos estudar. Vamos todos estudar, dissemos quando a escola ficou pronta. Todos os Awa ficaram alegres. (Conversa com Hajkaramykỹa, nov./2014).*

A expressão "era bonito" indica aprovação sobre a presença da escola. A fala de Hajkaramykỹa também dá detalhes sobre a estrutura escolar – uma construção coberta de palha, indicada como bonita possivelmente porque adequada ao estudo das edificações Awa. No recorte a seguir, Tapỹna fala sobre a sua experiência de escola, e porque dela se afastou.

> *Eu gostei de estudar no começo. Eu ainda não tinha feito meu filho, e eu fiquei grávida. Então nasceu meu filho, e eu larguei de estudar. Nós todos íamos à escola.*
> ***O que você aprendeu?***
> *Eu aprendi a fazer o meu nome. Eu aprendi a escrever minha língua. Aprendi fazer nome de pássaros, a fazer desenho e a história do jabuti.*
> ***A escola ensinou bem? Foi bom ou foi ruim?***
> *Bonito. Escutamos histórias dos primeiros Awa. Foi bonito pra nós. Todos nós íamos na escola.*

> ***Você já sabe o português?***
> *Eu escuto um pouco. Mas não sei o português. Apenas ouço.*
> *(Conversa com Tapỹna, nov./2014).*

A escola assume uma função que vai além da aprendizagem da leitura e da escrita, em língua Awa e em português; ela serve de ferramenta de reivindicação e também de articulação de forças para o enfrentamento do preconceito e da discriminação que os Awa sofrem. Amiri Awa cita, então, momentos em que a escola funcionou também desta maneira:

> *A gente vai pra São Luís também, falar com o pessoal do Ministério da Educação, né, a gente já foi em Brasília também, falar com o pessoal lá também. Hoje a gente tá andando né. Antes passado, a gente não andava não. Não vivia na cidade, não via outro lugar, na outra cidade, Brasília. Mas antes passado, a gente não andou não.(...) (Conversa com Amiri, nov./2014).*

Andar é verbo que tanto remete à perspectiva dos Awa sobre seus territórios, um vínculo ancestral marcado pela mobilidade, quanto ao sentido de viajar para outros lugares, com propósitos de assegurar o direito ao território. A partir dos recortes apresentados, pode-se entender que a experiência escolar edificou outros conhecimentos, vistos por sua positividade. Dias da Silva (1999, p. 228) afirma que, por meio dos movimentos indígenas e das lutas de seus professores, "a escola que está sendo forjada não entra em competição, nem substitui a educação tradicional. Ela tem, sim, um espaço e um tempo de atuação bem definido, que vem responder às novas necessidades, à realidade das situações históricas vividas".

Esta constatação também diz respeito ao processo vivido pelos Awa. A escola vem responder a uma nova realidade, ela não está pronta e nem se pode depositar sobre ela toda a certeza de resolução das questões trazidas por essa nova realidade. Muitas atividades foram realizadas coletivamente para a construção da escola Awa, intitulada por eles de 'YRUHU HUWA'ĬTUHUMA'A, a qual significa escola do rio do coco babaçu. A seguir, apresentamos duas fotos sobre duas atividades realizadas nessa escola em 2013 e 2018, respectivamente. Na primeira foto trata-se de uma gincana de letramento em língua materna com as crianças humurukatuhuma'a (aquelas que estão idade escolar) e a segunda foto é de uma aula coletiva do professor Amiria Awa e da professora Maria Madalena Borges Pinheiro:

Figura 2 – Aulas na escola da aldeia Awa

Fonte: Arquivo da biblioteca do CIMI, Maranhão (2013-2018)

Para finalizar esse percurso no qual colocamos em destaque a experiência de escola entre os Awa Guaja, consideramos relevante sublinhar, ainda, a dimensão intercultural que marcou o processo. Para discutir esta dimensão assumida pela educação escolar indígena, é útil retomar elaborações conceituais de Walsh (2009) e Luciano (2017), do povo Baniwa. Para Walsh (2009), interculturalidade diz respeito a relações complexas, negociações e intercâmbios culturais que ocorrem em espaços de fronteira, como é o caso da escola, espaço em que ocorrem relações entre pessoas, conhecimentos, práticas, lógicas e princípios de vida diferentes, mas todas estas relações estão marcadas pelo poder, não sendo, portanto, harmoniosas. Já Luciano (2017) dá relevo às línguas indígenas e sua função política e estratégica nas lutas mais amplas do movimento indígena. Ele salienta:

> o poder prático e simbólico que as línguas indígenas possuem entre os povos indígenas e na sociedade mais ampla. As línguas indígenas são fundamentais nos processos de luta por reconhecimento e legitimação material da identidade étnica, que resultam em reconhecimento de direitos específicos. Além disso, as línguas indígenas proporcionam a autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e linguísticas (LUCIANO, 2017, p. 307).

Para o autor, a garantia de uma educação bilíngue e intercultural é chave para o exercício da cidadania indígena – o gozo pleno de seus direitos culturais, linguísticos, educacionais, etc – e para a promoção de uma educação inter-epistêmica de longa duração. Em diferentes coletividades indígenas, o significado, lugar e papel da escola estão em construção e em constante (re)definição. Dias da Silva (1999) afirma que a discussão sobre o sentido da escola busca responder constantemente ao desafio que pode ser expresso na seguinte pergunta: de que forma se articulam a questão do saber tradicional de cada grupo e os novos saberes e necessidades? Ponderamos, nesse sentido, que é possível identificar diferentes movimentos e interesses em torno da escola, bem como distintas intencionalidades em relação ao seu lugar e função social. No excerto a seguir Rangel (2013, p. 4) oferece elementos para pensar na variedade de situações colocadas aos povos indígenas, no amplo leque de relações estabelecidas com os não índios:

> Como classificar esse povo que vive uma variedade de situações? Dentro da aldeia há variedade entre aqueles que estão dispostos a penetrar o mundo não indígena e aqueles que têm na mata a maior fonte de riqueza. Também há variação entre as comunidades que estão vivendo dentro da mata até aqueles indivíduos que aceitam as mazelas da extração ilegal de madeira. Esse contexto impede uma classificação fechada.

Conforme indica a mesma autora, a escola tem sido um *lócus* de reflexão e apropriação pelos povos indígenas, o que não ocorre sem conflitos. “A escola não é apenas um aparelho de domesticação, contraditoriamente, trata-se de um paradoxo, pois pode ser também um elemento de apropriação que fortaleça a cultura Awa”, acrescenta. Ao examinar o processo de institucionalização da escola indígena na aldeia Awa (T.I Caru), Rangel (2013) avalia que esta se tornou uma instituição importante para o povo indígena em decorrência das mudanças nos seus espaços de vida e das pressões que daí se originaram. Entender este “outro

mundo" do qual não se pode fugir parece ser estratégico para a sobrevivência física e cultural dos Awa Guajá.

Posto isto, podemos afirmar que muitas ações foram realizadas no intuito de construir a educação escolar nas aldeias Awa, conforme demonstram as três fotos abaixo. A primeira foto demonstra o primeiro espaço-escola construído pelos Awa em 2007, com a utilização de bambu e cavaco[6]; a segunda foto se refere às atividades didáticas realizadas nesse espaço escolar e a terceira foto apresenta uma audiência pública no Conselho Nacional de Educação (CNE) em Brasília, em 2014, com o propósito de obter reconhecimento da educação escolar em curso nas aldeias Awa e Tiracambu, bem como a construção do prédio escolar pelo Estado brasileiro:

Figura 3 – As escolas Awa em construção

Fonte: Arquivo da biblioteca do CIMI, Maranhão (2013-2018)

Há, no anseio pela escola, um traço intercultural: a necessidade da escola – expressa mais concretamente na necessidade de conhecer e utilizar a língua escrita – não significa, contudo, que os Awa desejem transferir para esta instituição a responsabilidade sobre a educação e socialização das crianças, tal como ocorre em relação às escolas da sociedade não indígena. No âmbito das pedagogias e processos próprios de aprendizagem dos Awa a prerrogativa de educar e socializar os novos membros dessa sociedade não é de uma pessoa, de um especialista, tampouco de uma instância em particular, e sim é tarefa assumida e compartilhada por toda a comunidade educativa.

Ao longo do processo de aprendizagem da língua Awa, na modalidade escrita, produziram-se escritos que também lançam a palavra escrita como possibilidade de expressão e de (re)existência. Produziram-se, por exemplo, pequenos textos com diversas finalidades, tais como a troca de mensagens (bilhetes) entre as aldeias para avisar da chegada de alguém, para enviar notícias para quem se encontrava em tratamento médico na cidade; para pedir algum presente a um amigo não indígena distante. Textos mais longos[7] também foram sendo produzidos, mas seus propósitos eram distintos: para registrar conhecimentos da cultura e

[6] A expressão cavaco se refere à telhas de madeira.

[7] Esses textos podem ser acessados na monografia *AWA PAPEHAPOHA: um estudo sobre educação escolar entre os Awa Guajá/MA*. Trabalho apresentado na Universidade de Brasília em 2015, pela autora Rosana de Jesus Diniz Santos, disponível na biblioteca do Cimi, regional Maranhão.

aspectos da realidade sócio econômica do povo; para registrar a solidariedade com outros povos indígenas (em cartas e documentos de apoio); para expressar sua opinião acerca do modo como são tratados pelos não indígenas em espaços de atendimento à saúde, aspecto também registrado por Santos e Borges (2013).

Os Awa fazem uso da escrita para a elaboração de documentos relatando o descumprimento de seus direitos, o descaso, o desrespeito no tratamento dado a eles por empresas ou órgãos públicos, por exemplo. Há também os documentos de denúncia que são encaminhados ao Ministério Público Federal do Maranhão, e têm servido para inscrever a vontade e os anseios da comunidade Awa junto aos órgãos públicos. Além destes usos, as lideranças Awa também usam a escrita para autorizar o ingresso de pesquisadores e aliados em suas aldeias, quando estes ingressos interessam a eles e alinham-se aos seus projetos societários.

As discussões relativas à manutenção da escola Awa oportunizou a participação de lideranças deste povo em diversos encontros interculturais/aulas e em outros espaços de aprendizados, tais como participação no intercâmbio entre povos indígenas do Maranhão e de Pernambuco, visando o compartilhamento de experiências sobre educação escolar indígena, gestão de território e sustentabilidade, organização e resistência indígena, evento realizado no ano de 2008[8]. Depois deste evento, as lideranças Awa realizaram encontros com os Ka'apor para compartilhar informações obtidas a partir das experiências narradas pelos Xukuru e Truká na atividade de intercâmbio anteriormente referida. Os Awa também realizaram uma visita solidária às aldeias do povo Guarari Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, com a finalidade de conhecer uma realidade diferente e, ao mesmo tempo, fortalecer as lutas dos Kaiowá frente às agressões incessantes contra seus direitos territoriais. Ressaltamos a importância destes movimentos interculturais feitos pelos povos indígenas – e, neste caso, dos Awa – porque eles possibilitam diversas formas de apropriações daquilo que é útil para construir suas vidas, e oportunizam também combinações de elementos que seriam próprios de uma dada cultura indígena com aqueles que vem das culturas dos outros – que podem ser os não indígenas ou os outros povos.

Assumir a escola como ferramenta e instância educativa não implica necessariamente um risco para as epistemologias próprias, ou para as distintas visões de mundo, línguas e conhecimentos ancestrais, desde que o modelo de escola seja construído numa perspectiva intercultural e plurilíngue. Se a escola se coloca como uma necessidade "pós contato", ela pode servir para promover encontros não assimétricos entre diferentes culturas (indígenas e não indígenas). Na experiência Awa, a escola possui elementos que se ligam à resistência e às estratégias de manutenção de suas formas de pensar e de viver e, por outro lado, reflete a vontade destes em apropriar-se de elementos culturais alheios (não indígenas e também de outros indígenas). O domínio da escrita tem se configurado como um importante instrumento para os enfrentamentos com a sociedade não indígena. Todos esses elementos configuram um intenso processo de luta por uma educação escolar que resguarde amplamente a dimensão intercultural.

[8] Trata-se do Intercâmbio dos Povos Indígenas do Maranhão e de Pernambuco, realizado na Terra Indígena Xukuru, na Serra de Ororubá, em Pernambuco, 2008.

Contudo, no espaço da educação escolar pensada para os Awa também se delinearam conflitos e rupturas. Conforme afirmamos anteriormente, a escola começou a funcionar em regime de alternância, no ano de 1999, e o trabalho se estruturou com a participação ativa das comunidades e com maneiras específicas de funcionar. Em 2010, conflitos entre os Awa e os madeireiros conduziram algumas lideranças à Brasília para denunciar o comércio de madeira e pedir prioridade para o processo de *desintrusão* da terra indígena. Essa ação, articulada a partir do espaço de resistência da escola, acaba por deflagrar rupturas e o consequente afastamento de um grupo familiar das atividades escolares. Em 2011, a casa das professoras na aldeia Awa é invadida e o acervo da escola é incendiado. Em seguida, 2013, o grupo que permaneceu participando da escola é marcado por uma apatia, que refletia uma descrença na própria escola, advindas das pressões externas sobre suas vidas, da ausência e morosidade do Estado frente às denúncias e demandas dos Awa e, consequentemente, sobre o modelo de escola.[9]

Naquele contexto adverso, os Awa são privados, por exemplo, de acesso aos documentos básicos (certidão de nascimento, Carteira de Identidade, Cartão do SUS), sendo esta uma das muitas razões que motivaram a retomada das atividades da escola, mediante a pressão de pessoas mais jovens que desejavam vivenciar tal experiência, ter o conhecimento da Língua Portuguesa. No processo de retomada dos trabalhos da escola, os Awa expressaram o entendimento maduro da importância do aprendizado da língua portuguesa e da língua Awa, corroborando, assim, para a manutenção da língua Awa e para a consolidação de um bilinguismo aditivo. A retomada da escola – enquanto parte dos processos de luta – envolveu, assim, o engajamento de pessoas jovens e o anseio por ampliar o quadro de lideranças que podem colocarem-se a serviço das lutas nos embates internos e fora da comunidade, incluindo a defesa da língua Awa também na escola.

O PROCESSO DE RECONHECIMENTO E A FORMULAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A oficialização da escola Awa e seu reconhecimento por parte dos órgãos governamentais justificam-se no conjunto de garantias estabelecidas na Constituição Federal aos povos indígenas. A partir da demanda colocada pelos Awa, o Cimi – que participou na gênese do projeto de escola Awa – passou a articular um processo de diálogo e de debates mais amplo com órgãos públicos e aliados da sociedade civil. Em novembro de 2013, a Procuradoria Geral da República (PGR) no Maranhão promoveu o *Seminário sobre a Educação Diferenciada para Povos Isolados e de Recente Contato no Maranhão, especialmente os Awa Guajá*[10], no auditório da PGR, em São Luís, com a presença de

[9] As professoras Rosana de Jesus Diniz Santos e Maria Madalena Borges Pinheiro, receberam a solidariedade dos demais Awa contrários ao ato crimonoso, o qual repreenderam como não sendo de Awa. No momento, diante da tristeza e choro, os Awa se comprometeram em rescrever histórias e desenhos. A equipe mantinha um acervo secundário na biblioteca do Cimi, na cidade se São Luís -MA. As professoras lecionaram até o ano de 2020 vinculadas à SEDUC.

[10] Para mais informações, acessar o seguinte link: https://www.jusbrasil.com.br/noticias/mpf-ma-promove-seminario-sobre-educacao-diferenciada-para-os-indios-awa/112167974/amp.

instituições da sociedade civil e de representantes de órgãos públicos, assegurando a participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Neste Seminário, assim se expressou Amiria Awa:

> *A gente sabe a nossa língua, a gente sabe a nossa cultura, temos a nossa educação tradicional. Queremos saber como a Seduc pode construir a escola para nós. Nós queremos estudar num colégio também. É um direito nosso querer estudar como vocês. Nossa escola está cheia de cupim, tudo quebrado. Nós temos direito à nossa educação tradicional e temos direito à escola. Nós queremos respeitar vocês, nós queremos que vocês respeitem nós também. Nós somos seres humanos também, a gente tem direito. Será que a Seduc vai ajudar nós? Eu não existo na cidade, eu existo no nosso território!" (Amiri Awa, 2013).*

Nota-se, neste recorte, que a reivindicação central gira em torno do direito à escola, a uma estrutura adequada. Nos termos de Amiri Awa, a recusa do direito à política de educação é uma forma de desumanização de seu povo. As instituições presentes no seminário reuniram-se no mês de dezembro de 2013 e assumiram compromissos voltados a implementação de uma proposta de escola para os Awa. O Cimi comprometeu-se com a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Awa, assegurando a discussão participativa com a comunidade indígena. Foram realizadas, então, quatro oficinas para elaboração do PPP, ao longo de 2014. As oficinas foram realizadas na aldeia Awa e contaram com a presença de lideranças da aldeia Tiracambu, de modo que, em cada oficina, participaram de 30 a 40 pessoas. Na discussão e elaboração do texto do PPP contribuíram, também, assessores dos campos da pedagogia, linguística e antropologia e, neste processo, alguns pareceres foram construídos, entre eles, o Parecer Pedagógico sobre a Escola Awa, de autoria de Eunice Dias de Paula (2013), doutora com larga experiência em educação escolar indígena, e assessora junto a EEI Awa. Para ela, o trabalho de escolarização desenvolvido constitui-se como um exemplo primoroso do modelo de educação escolar indígena preconizado pela mudança do paradigma assimilacionista que vigorava até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Um texto basilar para a elaboração do PPP da escola Awa foi o *Com as próprias mãos – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas* (CIMI, 1992). Nas oficinas promovidas na aldeia Awa promoveu-se discussão pautada por um conjunto de perguntas, sendo estas apresentadas também na língua do povo: para elaborar o texto relativo à história do povo Awa - *Awa mumu'ŭaena* – eles conversaram a partir de perguntas como: quem fez Awa? (*Ma'a awa Awa japo py*?); quem somos nós? (*Ma'a awa aria*?); de onde Awa veio? (*Mõ Awa u mĩpe ria*?); Como um Awa aprende? (*Mõ mumu'ŭ amõ nỹ*?); como as meninas e meninos são educados? (*Mõ Awa makera mehẽ mumu'ŭ japy ipa nỹ*?); como era a educação Awa antes de conhecer os *karaí*? (*Mõ Awa mumu'ŭha karaí nixaki Awa ameri*?). Após a apresentação de cada pergunta, os Awa abriam intensas conversas na língua e, em seguida, eram indicados relatores.

Na continuidade, o PPP contempla a proposição de razões para a existência da escola, contida na interrogação: Para que escola? E o que vocês gostariam de aprender na escola? *Ma'a pikwa taxi Escola pepe?* As conversas se seguiram por longo tempo, e os Awa foram indicando que tipo de aprendizagens desejavam que a escola constituísse. Foi também nos momentos de discussão do PPP que os presentes indicaram quem seriam os professores Awa. Em relação aos destinatários da educação escolar, depois de longa conversa e diversas

argumentações feitas pelos Awa, ficou decidido que, exceto as crianças pequenas[11], os demais Awa poderiam ingressar na escola para estudar. Por fim, na quarta oficina os Awa escolheram ainda o nome da escola 'YRUHU HUWA'ĬTUHUMA'A – "rio do coco babaçu", conforme dito anteriormente.

Já a SEDUC, responsável pela edificação do espaço físico da escola, apresentou em dezembro de 2014 a planta da escola (que foi apresentada para a comunidade) e seguiu-se, a partir de então, o processo de licitação para a construção da estrutura física nas aldeias Awa. As aulas, na aldeia Awa, continuaram ocorrendo com a participação de pessoas que integraram a primeira e segunda turmas e seguem sendo ministradas na casa das professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todas as questões implicadas no fazer da escola entre os Awa – as dinâmicas da própria equipe do Cimi, a temporalidade Awa, as correlações de forças internas e externas que agiram sobre este processo – podemos afirmar que as vivências foram pioneiras e geradoras de possibilidades para o povo indígena. Os Awa Guajá vão gradativamente conhecendo mais a língua portuguesa, se comunicam, compreendem e conseguem se fazer compreender nas relações interétnicas. Eles escrevem documentos - denúncias em relação à invasão de suas terras e as demais políticas públicas - e conhecem os direitos e garantias constitucionais para os povos indígenas.

Além de participarem de reuniões, encontros, audiências, mobilizações indígenas e não indígenas, concedem entrevistas, nas quais relatam as problemáticas que envolvem o povo; proferem falas em defesa dos interesses coletivos em eventos públicos; transmitem às suas comunidades as problemáticas que envolvem outros parentes em outras regiões do país; assumem a função de intérpretes, mediando a comunicação entre pessoas Awa monolíngues e pesquisadores, visitantes e funcionários da Funai e da Sesai. Hoje, há professores Awa ensinando em suas escolas, há representantes dos Awa ocupando cargos em conselhos que realizam o controle social de políticas de saúde e educação e em conselho gestor e fiscal do Convênio com a mineradora Vale S.A. A leitura e a escrita colaboram e instrumentalizam os Awa na constante busca para exercer com autonomia o controle social, para assegurar direitos territoriais e para proteger-se das investidas coloniais.

Na atualidade, alguns Awa possuem um domínio consolidado da leitura e da escrita em sua própria língua, na qual escrevem longos documentos reivindicatórios ou de apoio e solidariedade a outros povos. Importante registrar que a circulação e o uso da língua portuguesa em textos escritos e nas relações para fora da aldeia não alterou, até este momento, o lugar relevante e central ocupado pela língua materna – no espaço das aldeias a comunicação cotidiana e ritualística ocorre em língua Awa Guajá. O que se observa é uma situação de bilinguismo aditivo, isto é, de aquisição da língua portuguesa como segunda língua. Os textos escritos em língua Awa possuem forte valor simbólico e um sentido de

[11] Até sete anos.

valorização e prestígio para o povo, na medida em que se pode ver produções feitas pelos Awa, em sua língua, circulando dentro e fora da escola.

Deste modo, entendemos que a escola está em processo de construção, de atribuição de novos significados pelos Awa, ao mesmo tempo já se constitui – neste tempo de sua existência entre os Awa – como *lócus* de reflexão e de ação política. A escola do povo Awa com feições específicas, contextualizadas, vinculadas à comunidade e aos seus projetos de futuro está amparada legalmente, carecendo que as instituições governamentais se abram a essa construção dialógica.

Quanto aos significados atribuídos pelos Awa à escola, destaca-se a importância dada a experiência escolar vivida para a valorização da cultura e da língua, do tempo para as atividades Awa e o tempo para a escola, com enlaces interculturais. Contudo, a escola é espaço de disputa, sendo muitos os desafios relativos ao modo de funcionamento, ao modelo e ao papel que ela desempenha. Em seu cotidiano, a escola desafia os Awa - o que se mostra por meio das rupturas e retomadas sistemáticas apresentadas no presente texto.

A pesquisa mostrou que nas práticas desenvolvidas na escola há lugar para pedagogias e processos próprios de aprendizagem e para o alinhamento desta instituição a projetos mais amplos das sociedades indígenas. As formas de organização do tempo, os espaços de aprendizagem, as formas de abordagem de aspectos da cultura, o fortalecimento da língua materna, a aprendizagem do português escrito como segunda língua e seu uso para as lutas cotidianas são marcas desse possível diálogo entre escola e educação indígena. Reafirma-se, por fim, que escola Awa deve continuar a respeitar a pedagogia, as formas de aprender, as formas de pensar e agir no mundo, os espaços, as formas de organizar o tempo e o espaço, resguardando o sistema educativo Awa frente a abertura das novas relações interétnicas.

REFERÊNCIAS

BONIN, I. T. **Encontro das águas**: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba – DF.1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1999.

_____. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas da legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. XAVIER, M.L.M.F. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRAND, A. J.A criança Kaiowá e Guarani em contexto de rápidas mudanças: uma abordagem histórica. In: NASCIMENTO, A.C. (Org). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociai. Brasília: Liber Livro, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Resolução 03/99/CEB/CNE**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 14.12.2023.

_____. **Lei nº 9394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14.12.2023.

_____. **Relatório das oficinas de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Awa**. São Luís: Cimi, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

LACERDA, R. **Os povos indígenas e a Constituinte 1987-1988**. Brasília: CIMI, 2008.

LUCIANO, G. J. dos S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá v. 26 n. 62, v.1 p. 295-310, maio/ago, 2017.

LORENZ, S. **Estudo do Componente Indígena das Terras Indígenas Rio Pindaré e Caru**. Processo de Licenciamento Ambiental da Ampliação da Estrada de Ferro Carajás. 2013.

MARANHÃO. **Documento Político Pedagógico da Escola do Povo Awa Guajá para pleito de reconhecimento**. São Luís: Cimi-MA, 2013.

MELIÁ, B. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: MONTSERRAT, R (Org.). **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

_____, B. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, Dez/1999. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14.12.2023.

OLIVEIRA, A. L. R. de. Projeto Carajás, práticas indigenistas e os povos indígenas no Maranhão. **Revista Anthropológicas**, ano 8, volume 15, 2004.

PAULA, E. D. de. **Parecer Pedagógico sobre a escola Awa**, 2013.

RANGEL, L. H. V. **Porque uma escola para os Awa-Guajá**. São Luís: CIMI, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SUESS, P. Pastoral indigenista nos anos 80: resgate histórico-sistemático de desafios, respostas e propostas. **Revista de Cultura Teológica**, n. 14, 1996, p. 117-139.

SANTOS, R. de J. D. ***Awa Papejapoha:*** um estudo sobre educação escolar entre os Awa Guajá/MA**.** Universidade de Brasília. Planaltina - DF, 2015. 162 p.

_____. R. de J. D; BORGES, M. M. O uso da Língua Guajá escrita nas demandas sociais do povo. In: **IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia**. Belém: UFPA, 2013.

SILVA, R. H. D. da. **A Autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um Estudo do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – SP. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

UBBIALI, C. **Projeto de Alfabetização dos Índios Guajá**: documento digitado. São Luís: CIMI-MA, 1999.

_____. **Índios Guajajara e o Programa Grande Carajás**: cinco anos do projeto "Apoio às Comunidades Indígenas do Maranhão". São Luís: CIMI, 1990.

WALSH, C. Interculturalidad y Educación Intercultural. **Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

HISTÓRICO
***Submetido*:** 14 de dezembro de 2023.
***Aprovado*:** 15 de abril de 2024.
***Publicado*:** 19 de dezembro de 2024.

DADOS DO(S) AUTOR(ES)

Rosana de Jesus Diniz Santos
Mestranda do Programa no Programa de Pós Graduação em Cartografia Social e Política da Amazonia (PPGCSPA/UEMA), São Luís, Maranhão, Brasil. Endereço para correspondência: Cidade Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva, n.º 1000, Bairro Jardim São Cristóvão, CEP: 65055-310 – São Luís/MA.
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3863-3134
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0464589159812183
E-mail: zanadiniz@outlook.com

Iara Tatiana Bonin
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sull (PPGEDU PUCRS), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Canoas, RS – Brasil, CEP: 91751-831.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7156-8849.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0464589159812183
E-mail: itbonin@gmail.com

Marilda da Conceição Martins
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEb UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1783-8072
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8494018598780342
E-mail: marilda.conceicao@ufma.br

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT
SANTOS, R. J. D.; BONIN; I. T.; MARTINS, M. C. AWA PAPEHAPOHA: um estudo sobre educação escolar entre os Awa Guajá/MA. **Revista GeoUECE**, Fortaleza (CE), v. 13, n. 25, *e*12217, 2024.