

# A ESCOLA INDÍGENA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL TRUKÁ

Ramylla Rodrigues dos Santos\*

Alexsandra de Lima Cavalcanti\*\*

Roberto Remígio Florêncio\*\*\*

## RESUMO

Este estudo discute o ensino dos saberes e tradições Truká, na escola indígena. A escola enquanto instituição de educação e formação de cidadãos, deve ter uma participação significativa na transmissão das tradições específicas do grupo social onde está inserida. Ao considerarmos a prática pedagógica como um instrumento de manutenção do conhecimento e dos costumes de um povo, pode-se a partir da dinamização desses conhecimentos, promover o empoderamento social, através da afirmação identitária deste mesmo grupo. É função do professor indígena através do conhecimento e valores do seu povo, utilizar-se do coletivo cultural e social do seu povo para dar suporte à sua prática pedagógica. O objetivo principal deste estudo é analisar a prática docente indígena e as implicações da Lei 11.645, que rege sobre o ensino bilíngue nas escolas indígenas e o cumprimento das metas estabelecidas nesta lei. O trabalho foi desenvolvido na aldeia da Ilha de Assunção. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas livres e conversas informais, com a aplicação de questionários abertos e semiestruturados, a três professores selecionados de forma aleatória, que atuam nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados quali-quantitativamente segundo o modelo de união das diversas competências individuais, no qual, segundo este modelo todas as informações obtidas são consideradas. Conhecer os elementos de uma cultura indígena em particular, é condição indispensável para a conservação da cultura desse povo, assim, a escola torna-se um instrumento de afirmação étnica, pois permite a relação dos saberes dos povos indígenas com os conhecimentos formais.

**Palavras-Chave:** Educação escolar indígena; Povos indígenas; Interculturalidade.

---

\*Graduada em Serviço Social com Pós-Graduação em Pedagogia Social pelas Faculdades Montenegro. E-mail: ramyllarodrigues@gmail.com

\*\* Coordenadora Pedagógica – INESB. Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns (2005) e mestrado em Recursos Humanos e Gestão do Conhecimento pela Universidad de León (2012). Cursando Doutorado em Educação na Universidad la Integracion de las Americas. Atualmente coordena o Centro de Pós-Graduação e Extensão Universitária a pós-graduação do Centro de Pós-graduação e Extensão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicopedagogia. E-mail: alexsandrauniesb@hotmail.com

\*\*\* Professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal Sertão Pernambucano, *Campus* Petrolina. Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB) (2014-15); Graduação em: Licenciatura Plena em LETRAS pela Universidade de Pernambuco-UPE (1990-93) e em Licenciatura Plena em PEDAGOGIA (Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos) pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2001-05). Especializações em: Educação de Jovens e Adultos-EJA (UNEB-2001), Língua Portuguesa (UNIVERSO-2004), Língua Portuguesa e Literatura (Montenegro-2010) e Gestão Pública (UNIVASF-2014). Mestrando em Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira - UMa (Portugal) (2012-2015); membro do Comitê de Ética do IF Sertão; Pesquisador do Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação - OPARÁ/UNEB. E-mail: betoremigio@yahoo.com.br

## ABSTRACT

### THE INDIGENOUS SCHOOL AND THE APPRECIATION OF THE LOCAL CULTURE OF THE TRUKÁ PEOPLE

This study discusses the teaching of knowledge and Truká traditions in indigenous school. The school as education institution and formation of citizens, should have a significant role in the transmission of the specific traditions of the social group in which it operates. To consider teaching practice as a service tool of knowledge and customs of a people, it can be from the dynamism of this knowledge, promoting social empowerment through identity affirmation of that group. The role of the indigenous teacher through knowledge and values of its people, be used in the cultural and social group of his people to support their teaching. The aim of this study is to analyze the indigenous teaching practice and the implications of Law 11,645, which rules on bilingual learning in indigenous schools and meeting the goals set forth in this law. The study was conducted in the village of Assunção Island. To collect data, free interviews and informal conversations were held with the application of open and semi-structured questionnaires, three teachers selected at random, who work in the 3rd, 4th and 5th years of elementary school. Data were analyzed qualitative and quantitatively according to the union model of the various individual skills, which, according to this model all information obtained are considered. Know the elements of an indigenous culture in particular, is essential for the preservation of the culture of this people, so the school becomes an instrument of ethnic affirmation because it allows the relation of knowledge of indigenous peoples with formal knowledge.

**Keywords:** Indigenous school education; Indigenous people; Interculturalism.

## Introdução

Sabe-se que os povos indígenas, no contato com a supremacia branca e dominante perdem suas culturas originais e, prioritariamente, suas línguas nativas. Com o desaparecimento das línguas indígenas, um vasto universo cultural, rico de conhecimentos e formas únicas de encarar a vida e o mundo também desapareceram, acarretando uma enorme perda para a humanidade (LUCIANO, 2006). Faz-se necessário compreender com profundidade como se dá esse processo e quais as consequências das perdas sofridas para

as comunidades tradicionais e para o Brasil, uma vez que a língua, além de instrumento de comunicação e de construção de conhecimento, é indubitavelmente o mais significativo meio de transmissão cultural de um povo, em seu espaço geográfico, histórico e social.

Para os povos indígenas, a língua é um instrumento de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos próprios, valores étnicos e identitários que só devem ser repassados naquela língua particular (LUCIANO, 2006). Sobre isso, Silva (2014) defende a compreensão de um Brasil mais plural, em que não se

observe uma identidade única nacional, mas uma pluri-identidade que exija um aprofundamento nos estudos linguísticos nacionais. Segundo o autor, é possível se aprender sobre o passado e o presente do território brasileiro, e de suas populações, por meio de um maior conhecimento das línguas indígenas atualmente existentes. Nas palavras deste autor, podemos formular hipóteses sobre os saberes dos povos indígenas em diversos momentos do passado, testando modelos de sequenciamento cultural histórico que situam a linguagem e a comunicação em relação às forças materiais, econômicas e políticas.

A Constituição Federal no seu artigo 215 assegura às comunidades indígenas o uso de sua língua materna e de seus próprios processos de aprendizagem, e delega ao Estado o dever de proteger as manifestações culturais desses povos. As escolas indígenas tornam-se então, o maior instrumento de aquisição deste direito assim como de valorização dos saberes e das tradições indígenas, como forma de não mais restringir-se aos instrumentos de imposições de valores culturais (BRASIL, 1993).

Para assegurar esse direito, está posto que uma escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores/as e como gestores/as, educadores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades (MUNOZ, 2003, MIRANDA et al., 2014). Portanto, é necessário investir numa formação específica dos professores índios, condição precípua para uma educação indígena de qualidade. O Decreto nº 6.861 de 27/05/2009 garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação "em serviço", ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica (BRASIL, 2001).

Para o povo Truká da Ilha de Assunção, município de Cabrobó-PE, o processo de ensino aprendizagem se dá na própria localidade em escolas indígenas mantidas pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, totalizando doze escolas e conta com 52 professores indígenas, que atendem até a 8ª série/9º ano do ensino fundamental (GERLIC, 2003).

Considerando o pensar e agir dos povos indígenas, nessa pesquisa, representados pelo povo Truká, o grande desafio é promover uma

educação escolar indígena, pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, como rezam os documentos legais vigentes no nosso país (MIRANDA et al., 2014), de maneira a garantir a perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares básicos e específicos fixados no Artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1993)

Este estudo buscou analisar a prática do professor indígena na comunidade Truká da Ilha da Assunção, em Cabrobó, além de identificar os principais problemas que as professoras e professores indígenas enfrentam em relação ao cumprimento das metas estabelecidas pela Lei 11.645, que rege sobre o ensino bilíngue nas escolas indígenas (Silva, 2014).

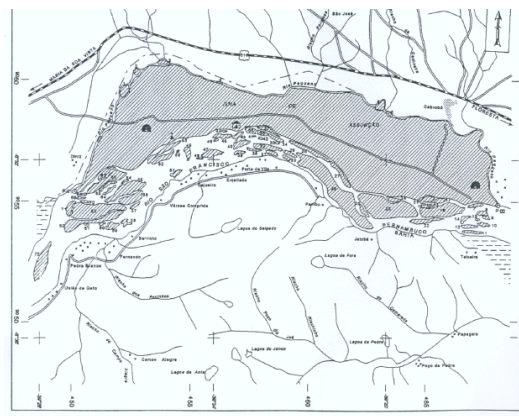
## Metodologia

**Área de estudo:** A população indígena em Pernambuco foi contabilizada nos dados mais recentes em torno de 53.280 indivíduos (IBGE, 2010), habitando as regiões do Agreste e Sertão, formada por vários povos, entre eles o povo Truká de Assunção.

Nas terras indígenas da Ilha de Assunção (Figura 1), vivem aproximadamente 3.600 indígenas, numa área de aproximadamente 5.769ha. A aldeia da Assunção foi fundada em 1722, e está formada pela Ilha Grande ou Ilha Mãe de Assunção e um complexo de ilhas menores e ilhotas (BATISTA, 2004).

Não se tem certeza sobre a fundação da Aldeia de Assunção, sendo como data citada o ano de 1722, tendo sido obra dos missionários católicos.

**Figura 1:** Mapa histórico da Terra Indígena Truká, Ilha de Assunção, Cabrobó/PE



**Fonte:** Povos Indígenas de Pernambuco. Disponível em: [ufpe.br/nepe/povosindigenas/mapatruka.htm](http://ufpe.br/nepe/povosindigenas/mapatruka.htm). Acessado em 15 nov. 2013.

Numa extensa faixa de terras (aproximadamente seis mil hectares)

com acesso à água, estão distribuídas 27 aldeias: Caatinga Grande, Lama, Portões, Caatinguinha, Panela, Redenção, Formosa, Pambuzinho, Sabonete, Urubu, Caititu, Acauã, Canudinho, Riacho Fundo, Jatobazeiro, Lameirão, Sanção Velha, Jibóia, Ponta da Ilha, Lagoa Branca, Cajueiro, Umbuzeiro, Coronheira, Canudos, Camaleão, Vila Nova e Alto do Gavião (BATISTA, 2004).

A terra é o elemento de destaque presente na formação do aldeamento, do povoado e da vila da Assunção. Efetivamente disponibilizam 2160,56 hectares (1592,89 hectares que estão homologados e localizam-se no extremo oeste da Ilha da Assunção; 541,46 hectares com a escritura pública de reconhecimento de domínio e localiza-se no extremo leste da Ilha da Assunção; 26,2 hectares com escritura pública de reconhecimento de domínio e localiza-se no extremo leste da Ilha da Assunção). Compreendendo aí as residências e as terras utilizadas para cultivo e criação de animais. Além das ruínas do antigo aldeamento, do cemitério indígena e parte da caatinga que é considerada como área sagrada para o grupo (BATISTA, 2004).

A aldeia Truká de Assunção (Figura 2) é chamada até hoje pelos Truká como Mãe ou Ilha Grande, e todas as ilhotas, chamadas de filhas da ilha mãe. Por outras razões, muitos até hoje se chamam de “caboclos da Assunção”, se não fosse pela construção da identidade passando pela vinculação ao território considerado como o lugar dos Truká, vivos, e dos seus encantos (BATISTA, 2009).

**Figura 2:** Portal de entrada da Ilha de Assunção, aldeia Truká



**Fonte:** Acervo dos autores (2014)

**Coleta de dados:** Este estudo foi desenvolvido no período de agosto a outubro de 2015, numa escola indígena do povo Truká, na Ilha de Assunção, Cabrobó/PE. A escola indígena Truká (Figura 3) foi selecionada aleatoriamente (ALBUQUERQUE et al., 2010), esta oferece na comunidade o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano

do, trabalhando em todas as séries e componentes curriculares, com cinco eixos norteadores: organização, terra, identidade, interculturalidade e história, desenvolvendo um trabalho específico, especial e inclusivo, dialogando com a cultura de outros povos indígenas e não indígenas. Em observância aos aspectos éticos da pesquisa, e para assegurar a e será resguardado o nome da escola e dos profissionais participantes da pesquisa.

**Figura 3:** Sala de aula da Escola Indígena campo de pesquisa



**Fonte:** Acervo dos autores (2014)

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas livres e conversas informais (MELLO, 1996; HUNTINGTON, 2000), com a aplicação de questionários abertos e semiestruturados (SPATA, 2005), com três professores selecionados de forma aleatória (ALBUQUERQUE et al.,

2014), que atuam nos 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental. O questionário possuía quatro perguntas subjetivas, que versavam sobre o ensino da língua indígena e o ensino da linguagem, o que permitiu aos professores expor seus questionamentos e posicionamentos em relação ao ensino da cultura indígena.

As entrevistas têm o intuito de registrar informações sobre os saberes indígenas, empregando-se a abordagem êmica (STURTEVANT, 1964), registrando-se a visão tradicional, isto é, o modo como a comunidade percebe, organiza e maneja seu universo. As expressões e palavras do vocabulário serão mantidas para estabelecer maior confiança entre as partes. Cada informante assinou o Termo de consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a realização das entrevistas.

Todas as informações foram escritas em um caderno de anotações no decorrer das entrevistas quando permitido pelo entrevistado, foram gravadas com a utilização de gravador digital.

**Análise dos dados:** Os dados foram analisados quali-quantitativamente



segundo o modelo de união das diversas competências individuais (HAYS, 1976), no qual, seguindo este modelo todas as informações obtidas são consideradas.

## Resultados e Discussão

Desde o período da colonização portuguesa e jesuítica, os Trukás foram proibidos de falar sua língua nativa, portanto, é impossível precisar quando a língua desapareceu. No entanto, sabe-se que, o desenvolvimento da consciência da variedade linguística existente no nosso país é o objetivo principal do estudo das línguas no currículo indígena. No entanto, nem todos os professores conhecem estas normas curriculares. Portanto, se existe o currículo da educação indígena, devem ser ensinados não só nas escolas indígenas, mas também nas escolas não indígenas.

Quando questionados sobre o currículo da educação escolar indígena eles assim responderam:

*“Sim, conheço, pois sou indígena”*  
(Professor A).

*“Tive que aprender para ensinar nesta escola”* (Professor B).

*“Sim, é muito importante conhecer o currículo da Educação indígena do MEC só assim podemos ensinar os povos indígenas”* (Professor C).

O currículo da educação escolar indígena é subdividido em seis áreas de estudos, sendo elas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, e seis temas transversais: Auto sustentação, Ética indígena, Pluralidade cultural, Direitos, Lutas e movimentos, Terra e preservação da biodiversidade e Educação preventiva para a saúde (TASSINARI, 2001).

O objetivo principal dos eixos curriculares está diretamente associado aos temas transversais. Estas propostas foram criadas pelos professores indígenas a partir da sua compreensão e sob a forma como veem os aspectos socioculturais e ambientais vivenciados de forma particular por cada sujeito.

Ao serem questionados se há material de pesquisa sobre os povos indígenas principalmente os Truká para serem utilizados em sala de aula eles responderam:

*“O material histórico do povo Truká foi contado pelos os índios mais velhos”*  
(Professor A).

*“O material existente são os livros feitos a partir da retomada das suas terras que foram contadas pelo indígena mais antigo” (Professor B).*

*“Existem livros que foram escritos pelos historiadores após a retomada” (Professor C).*

O presente momento é um período marcado por importantes referências temporais e históricas.

*“Temos, atrás de nós, experiências acumuladas e, à nossa frente, projetos de futuro a definir” (Professor A).*

Para os Trukás, portanto, o presente se define, como momento de reavaliar e de reinterpretar o que fomos e o que pretendemos ser (GRUPIONI; MONTE, 2003).

Sobre as mudanças que aconteceram com as leis que garantiram o direito da educação específica aos indígenas, comentaram:

*“A mais importante foi que todos os estudantes, independente de raça ou etnia devem ter em sua grade curricular o ensino sobre a cultura indígena e afro” (Professor A).*

*“Hoje já há formação para os professores indígenas” (Professor B).*

*“A lei existe mais falta ações governamentais para serem colocadas em prática” (Professor C).*

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB destacou a importância da história e da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades, apresentando, no artigo 78 da referida lei, como um dos objetivos da educação diferenciada, “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1996).

Assim, consolidadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones, as Terras Indígenas, que atendem exclusivamente estudantes indígenas, e por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias.

As reflexões em torno dos fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena dão embasamento para a elaboração de programas educacionais nas escolas indígenas, bem como aos debates travados nos espaços de diálogo dos



indígenas com o governo. Os princípios contidos nos Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/MEC norteiam muitos programas de educação escolar indígena, que são reforçados nos programas de formação de professores indígenas e na elaboração dos materiais didáticos seguindo os princípios da pluralidade cultural, da equidade, da interculturalidade e da autoria indígena (MEC, 1998).

### **Considerações Finais**

É necessário conhecer a luta das comunidades indígenas por uma educação escolar de qualidade, com um ensino voltado para a sua história e cultura. Muito diferente de outras ocasiões históricas, nos quais alguns grupos indígenas evitavam participar das mudanças na educação impostas pelo poder público, como forma de resistência, atualmente buscam em

movimento sociais, a reafirmação das identidades, num processo intenso de diálogo com a sociedade da qual fazem parte. Conhecer e dominar seus códigos são indispensáveis para a conservação da cultura desses povos, por isso, a escola começou a ser olhada como uma tática de afirmação étnica, pois somente a escola permite a relação com os conhecimentos e saberes dos povos indígenas com os saberes vivenciados nas escolas não indígenas. Essa nova visão, empondera o povo Truká, com novos instrumentos na luta pelos seus direitos, pois conhecem as leis que podem ser usadas para alcançar seus objetivos, além de lhes permitir a convivência com os não índios, mantendo e afirmando sua cultura. A escola une duas sociedades, duas culturas, dois modos de vida: a indígena e a não indígena, tornando-se um espaço de interconexão entre duas concepções de mundo.

### **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; ALENCAR, N. L. **Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica**. In: ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P. (EdS.). Métodos e técnicas para coleta de dados etnobiológicos. Recife: NUPEEA, 2010.

ALBUQUERQUE, U. P.; CRUZ DA CUNHA, L. V. F.; LUCENA, R. F. P.; ALVES, R. R. N. (Eds.). **Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology**. New York: Humana Press, 2014.

BATISTA, M. R. R. O Desencantamento da Aldeia: exercício antropológico a partir do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Truká. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 157–247, 2004.

\_\_\_\_\_. **Índio, quilombola, ribeirinho: o desafio do fazer antropológico em situações de disputas**. In: VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Buenos Aires: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. **Em aberto**, v. 14, n. 63, p. 175-187, 1993.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

GERLIC, S. (Ed.) **Índios na visão dos índios: Comunidade Truká**. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2003.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. (Coords.). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, 2003.

HAYS, T. E. An Empirical Method for the Identification of Covert Categories in Ethnobiology. **Am. Ethnology**, v.3, p. 489-507, 1976.

HUNTINGTON, H. P. Using Traditional Ecological Knowledge in Science: Methods and Applications. **Ecological Applications**, v. 10, n. 5, p. 1270-1274, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA 2010. **Povos**

**Indígenas do Brasil.** Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>. Acesso em 14 de julho de 2012.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 236 p.

MELLO, L. C. **Antropologia Cultural.** Iniciação, teoria e temas. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Lei nº 9.394-96, Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1998.

MIRANDA, M. S., FLORENCIO, R. R., SANTOS, C. A. B. Interfaces da educação indígena com as políticas públicas que subsidiam a formação continuada de professores. In: **Anais...** Congresso Internacional de Educação e Inclusão. Campina Grande, v. 1, n. 1, 2014.

MUNOZ, M. G. **Saber indígena e meio ambiente:** experiência de aprendizagem comunitária. In: LEFF, E. (org). A Complexidade Ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, E. H. **Ensino e Sociodiversidades indígenas:** possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: Práticas pedagógicas em sala de aula: diálogos com a criatividade para a formação docente. Recife: EDUFPE, 2014.

SPATA, A.V. **Métodos de Pesquisa:** ciências do comportamento e diversidade humana. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

STURTERVANT, W. C. Studies in ethnoscience. **American Anthropology**, v. 66, n.3, p. 99-110, 1964.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena**: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. Antropologia, história e educação. São Paulo: Global, 2001.