

**A experiência educativa do Povo Juruna:  
o trabalho pedagógico comunitário na construção de uma escola fronteiriça**

*The educational experience of the Juruna People:  
the community pedagogical work in the construction of a border school*

*La experiencia educativa del Pueblo Juruna:  
el trabajo pedagógico comunitario en la construcción de una escuela fronteriza*

Francilene de Aguiar Parente <sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo <sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará

Taiane Lima Silva<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Pará

**Resumo:** Discute-se como os Juruna do Km 17 – trecho localizado entre os municípios de Altamira e Vitória do Xingu, Estado do Pará, vêm utilizando a escola existente na comunidade Boa Vista para a demarcação das suas fronteiras identitárias. Objetiva analisar a construção da identidade Juruna na sua relação com o pensar e o fazer pedagógico da escola da aldeia Boa Vista, sinalizando, nas práticas escolares, o atendimento aos preceitos legais da política de educação escolar indígena e o fortalecimento da identidade étnica, especialmente quando em processo de etnogênese. A pesquisa de campo fez uso de técnicas etnográficas, entre elas entrevistas abertas, registros fotográficos e observação participante. A escola, que historicamente serviu às tentativas de homogeneização, hoje é pensada como *fronteira* na medida em que é ressignificada por outras culturas. Entre os sujeitos em questão, percebeu-se que a Escola Francisca Juruna, eleita por eles como principal estrutura social de fortalecimento étnico, desempenha relevante papel na afirmação da identidade indígena do grupo na medida em que busca zelar pela manutenção das fronteiras identitárias, contribuindo com a atualização dos sinais diacríticos e com o sentimento de pertença étnica.

**Palavras-chave** Juruna do Km 17; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Projeto Pedagógico.

**Abstract:** It discusses how the Juruna of Km 17 – a stretch located between the municipalities of Altamira and Vitória do Xingu, State of Pará, have been using the existing school in the Boa Vista community to demarcate their identity borders. It aims to analyze the construction of the Juruna identity in its relationship with the pedagogical thinking and doing of the school in the Boa Vista village, signaling, in school practices, the fulfillment of the legal precepts of

<sup>1</sup> Doutora em Antropologia. Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira, Pará (PA), Brasil. E-mail: [faparente@gmail.com](mailto:faparente@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq/9404017739145648>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Currículo. Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira, Pará (PA), Brasil. E-mail: [irlanda@ufpa.br](mailto:irlanda@ufpa.br); Lattes: <http://lattes.cnpq/7426651393268725>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>.

<sup>3</sup> Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia. Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira, Pará (PA), Brasil. E-mail: [taianelima@ufpa.br](mailto:taianelima@ufpa.br); Lattes: <http://lattes.cnpq/9088532373074599>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2139-1920>.

the indigenous school education policy and the strengthening of ethnic identity, especially when in the process of ethnogenesis. The field research made use of ethnographic techniques, including open interviews, photographic records and participant observation. The school, which historically served the attempts at homogenization, is now thought of as a frontier to the extent that it is resignified by other cultures. Among the subjects in question, it was noticed that the Francisca Juruna School, chosen by them as the main social structure of ethnic strengthening, It plays an important role in the affirmation of the group's indigenous identity as it seeks to ensure the maintenance of identity boundaries, contributing to the updating of diacritical marks and the feeling of ethnic belonging.

**Keywords:** Juruna of Km 17; Indigenous School Education; Interculturality; Pedagogical Project.

**Resumen:** Se discute cómo los Juruna del Km 17 – tramo ubicado entre los municipios de Altamira y Vitória do Xingu, Estado de Pará, vienen utilizando la escuela existente en la comunidad de Boa Vista para demarcar sus límites identitarios. Tiene como objetivo analizar la construcción de la identidad Juruna en su relación con el pensamiento y la práctica pedagógica de la escuela de la aldea de Boa Vista, señalando, en las prácticas escolares, el cumplimiento de los preceptos legales de la política educativa escolar indígena y el fortalecimiento de la identidad étnica. especialmente cuando se está en el proceso de etnogénesis. La investigación de campo utilizó técnicas etnográficas, incluidas entrevistas abiertas, registros fotográficos y observación participante. La escuela, que históricamente sirvió como medio de homogeneización, hoy se considera una frontera, ya que otras culturas le dan un nuevo significado. Entre los sujetos en cuestión, se advirtió que la Escuela Francisca Juruna, elegida por ellos como principal estructura social para el fortalecimiento étnico, juega un papel importante en la afirmación de la identidad indígena del grupo, ya que busca asegurar el mantenimiento de los límites identitarios, contribuyendo a la actualización de los signos diacríticos y el sentimiento de pertenencia étnica.

**Palabras clave:** Juruna do Km 17; Educação Escolar Indígena; Interculturalidad; Proyecto Pedagógico.

---

**Recebido em:** 31 de agosto de 2024

**Aceito em:** 14 de outubro de 2024

---

## Introdução

Sabe-se que as mobilizações indígenas intensificadas no cenário no território brasileiro a partir da década de 1970, aliadas ao surgimento de organizações de apoio, ajudaram a firmar a ideia de escola como instrumento de acesso à informação e conhecimentos essenciais à sobrevivência e autodeterminação dos povos indígenas (Silva, 2001, p.31). As reivindicações resultaram na garantia pelo maior instrumento legal do país – a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de uma educação “respeitosa de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de viver e pensar, de valorização de seus conhecimentos e processos próprios de sua produção e transmissão” (Silva, 2001, p. 31).

Contudo, é fato que a efetivação dessa escola como instrumento de afirmação identitária ainda é desafio de ordem pragmática e política. A relação de reciprocidade no reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas muitas vezes limita-se ao texto de lei. É preciso a construção de relações interculturais para que a escola contribua mais significativamente com o direito de os indígenas afirmarem quem são.

Mas de que maneira essa instituição, articulada em sua concepção colonizadora à ideia civilizatória do indígena, pode contribuir com a afirmação identitária desses sujeitos? Qual o significado atribuído à Educação Escolar Indígena por comunidades em processo de emergência étnica? São essas questões que buscamos discutir ao refletir a construção da identidade Juruna na sua relação com a educação escolar nesse território indígena, com objetivo de analisar a construção da identidade Juruna na sua relação com a escola da aldeia Boa Vista, sinalizando, nas práticas escolares, o atendimento aos preceitos legais da política de educação escolar indígena que, entre outros, se pauta em um projeto de autonomia e valorização da cultura indígena<sup>4</sup>.

Os sujeitos em estudo são da etnia Juruna e autodenominam-se *Yudjá*. Estão situados em uma área nomeada de Aldeia Boa vista, às margens da Rodovia Ernesto Accioly (PA 415), via que interliga os municípios de Altamira e Vitória do Xingu, no estado do Pará, ficando a área a 17 km e 30 km, dos respectivos municípios<sup>5</sup>, conforme a figura 1.

---

<sup>4</sup> Registra-se que a pesquisa foi autorizada a ser feita e divulgada, assim como as imagens nela contidas.

<sup>5</sup> Historicamente, os Juruna se identificaram e foram reconhecidos como do Km 17. À medida que as relações com o município de Vitória do Xingu/PA foram se tornando mais oficiais, a comunidade tem se identificado como pertencente ao Km 30, fazendo referência ao território geográfico e administrativo de Vitória do Xingu. Esse movimento corrobora não apenas o acionamento das políticas públicas locais, por estarem no espaço administrativo do município, como também das relações políticas terem se estreitado com este município e seus agentes. Para este trabalho, manteremos a referência ao Km 17, por ter se apresentado de forma mais contundente na fala dos interlocutores da pesquisa.

Figura 1 – Localização da Aldeia Boa Vista -Trecho Vitória do Xingu-Altamira



Fonte: Google Earth, obtido junto ao IBGE.

Até a década de 1990 eram identificados como pequenos produtores rurais e beneficiavam em especial a mandioca, principal fonte de renda do grupo até então. No final desse período integram o processo de emergência étnica, reflexo de mudanças no cenário nacional a partir de mobilizações indígenas quanto ao tratamento legal dado pelo Estado brasileiro aos povos indígenas. No início dos anos 2000 esse coletivo tem a identidade étnica reconhecida pelos órgãos indigenistas e passa a reivindicar direitos subjacentes ao fato, entre eles a regularização fundiária e o acesso às políticas públicas de saúde e educação específicas.

A origem indígena do grupo é evocada a partir da descendência sanguínea da matriarca Francisca de Oliveira Lemos Juruna, personagem atuante na história das mudanças sociais decorrentes da execução de planos econômicos colocados em prática na região Amazônica. Lima (2009, p. 8) estudou o processo de emergência étnica vivenciado pelos índios Juruna/Yudjá da aldeia Boa Vista, conduzindo sua análise a partir da “percepção dos diversos mecanismos de reconstrução da identidade étnica engendrados pelo grupo”. Em suas considerações finais, a autora afirma que “os Juruna do km 17 constituem um grupo étnico que

tem estabelecido os limites de sua fronteira a partir da resignificação de elementos de cultura tidos como tradicionais” (Lima, 2009, p. 192).

Para melhor descrição dos caminhos trilhados nessa pesquisa, – o da busca prática dessa aproximação, que a Etnografia é emprestada da Antropologia como método ao possibilitar o abalo dos nossos “estilos de vida e nossas ideias de existência”, ao impor “reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida” (Peirano, 2014, p. 385), como a oportunidade de abandono de grandes travessias por ilhas isoladas. A empiria, por sua vez, é quem estabelece as pontes de contato entre os dois sujeitos – o pesquisador e os sujeitos de pesquisa. Tudo ganha relevância: “Eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” (Peirano, 2014, p. 380).

Observa-se ainda a “primeira e mais importante qualidade de uma boa etnografia”: a de ultrapassar o senso comum quanto aos usos da linguagem (Peirano, 2014, p. 386), pois, “[s]e o trabalho de campo se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial”. As imagens trazidas ao longo do trabalho, portanto, são compreendidas enquanto linguagem, comunicação, pois contribuem com a expressão da realidade que se quer mostrar.

A pesquisa de campo teve como lócus a Escola M.E.I.F. Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna existente na aldeia Boa Vista desde a década de 1970, que só recebeu o nome da matriarca no ano de 2012. Sobre ela está sendo articulada uma série de relações que a tornam uma ferramenta política emblemática na organização do grupo. É também espelho das mudanças que afetam a comunidade após a construção da hidroelétrica de Belo Monte.

Adotamos como técnicas de estudo as entrevistas abertas, em que foram ouvidas as lideranças, pais, responsáveis, professores, alunos e membros da comunidade que atualmente não possuem vínculo direto com a escola. Essa estratégia possibilitou uma visão mais abrangente da representação da escola para aquelas pessoas, visibilizada também na análise do Projeto Político-Pedagógico da escola. Em relação a esta, tentou-se estabelecer o diálogo entre a legislação brasileira que versa sobre a Educação Escolar Indígena, o discurso da escola traduzido pelo documento e as práticas da mesma, percebidas em campo.

### **A questão indígena no contexto brasileiro e o seu marco legal no campo educacional**

Promulgada em 1988, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, maior instrumento legal do país, é expressão dos ideais, valores e anseios desta nação. Entre as inovações

da Carta Magna, resultantes de um processo de superação do regime militar precedente, está o reconhecimento público do direito à diversidade, o direito à diferença, ao pluralismo de ideias e concepções. Na questão indígena, a CF destinou capítulo exclusivo, reconhecendo a eles, no artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre a terra que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988). A legitimidade de entrarem em juízo em defesa de seus direitos e interesses, assim como suas comunidades e organizações, está garantida pelo art. 232.

Após séculos de extermínios, expropriação territorial e políticas integracionistas impostas aos povos indígenas, a garantia legal de novo tratamento não é fruto da boa vontade do Estado brasileiro, como nos alerta Fernandes (2010, p. 72), mas sim da “pressão e reivindicação dos sujeitos que protagonizaram a luta por uma sociedade que se reconheça plural”. É resultante da mobilização social intensificada a partir da década de 1970, na qual figuram como atores diversos agentes entre eles ONG’s, universidades, associações, pesquisadores e indígenas, sendo que estes últimos encontraram reforços nos demais posto que desde o início do processo de colonização já se mostravam resistentes às ações que visavam a negação de suas identidades.

O ensino formal, introduzido pelas ordens religiosas, pode ser caracterizado como a principal estratégia adotada historicamente para a integralização do indígena à sociedade nacional. Por meio da escola, “crianças e adultos seriam educados para agir em uma nova vida e segundo uma nova ordem” (Coelho, 2008, p. 112). Contudo, o avanço legislativo vem contribuindo para que a educação escolar seja pensada pelos povos indígenas como “instrumento conceituado de luta” (Ferreira, 2001, p. 71), como instituição tanto “nativa” quanto “exógena” (Silva, 2001), ou conforme propõe Tassinari (2001, p. 47), como uma “fronteira”, na medida em que “[é] também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo”.

Essa espécie de transição ou inversão do papel da escola ao longo do tempo está associada, segundo Ferreira (2001), ao surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena. A Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) são algumas das principais organizações não-governamentais surgidas no final da década de 1970, ainda no período da ditadura militar, voltadas a defesa da causa indígena, conforme destaca a autora. A partir de 1974 as lideranças indígenas também começam a se movimentar no sentido de se organizarem politicamente, com destaque a União das Nações Indígenas (UNI), criada em 1980. Em relação

aos encontros ganham destaque o I Encontro Nacional de Educação Indígena, organizado pelo CPI/SP, realizado em 1979, com diversas representações envolvidas em projetos alternativos de educação. No evento, de natureza política, a educação foi pensada e reivindicada como “fator de autodeterminação e respeito aos direitos indígenas” (Ferreira, 2001, p. 88).

Próximo à realização da Assembleia Constituinte, a Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura e o Museu do Índio do Rio de Janeiro promovem em 1987 o “Encontro Nacional de Educação Indígena”; ação que reuniu 27 entidades, organizações e instituições nacionais, com grupos de trabalho que discutiam currículo escolar, missões religiosas proselitistas, educação bilíngue e mecanismos coordenados de ações. No encontro também foi cobrada a criação, pelo Ministério da Educação e Cultura, de organismo próprio que executasse, acompanhasse e avaliasse o novo modelo de educação proposto de modo conjunto por indígenas, educadores e organizações (Ferreira, 2001, p.107).

A partir da criação da UNI, na década de 1980, promoveu-se diversos encontros e assembleias indígenas nacionais e em nível regional. O “I Encontro Indígena do Brasil”, chamado “Índios: Direitos Históricos” – ocorreu em 1981 em São Paulo com o apoio da CPI/SP. O evento contou com a participação de 32 lideranças indígenas e constituiu-se como “passo importante na luta conjunta desses povos na defesa de direitos, principalmente aqueles relacionados às questões de saúde, educação e demarcação de terras” (Ferreira, 2001, p. 96). Como resultado desses encontros, representantes de povos e organizações elaboraram um programa de reestruturação da política indigenista brasileira, centrado no reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas, bem como seus projetos de futuro, o que contemplaria formas diferenciadas e específicas de educação. Suas reivindicações foram ouvidas e se fizeram presentes na Constituinte de 1988.

Ferreira (2001, p. 102), destaca nesta fase os encontros de professores indígenas no Brasil, de onde emergiram “novas concepções de educação, baseadas nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas e na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação”, bem como, a fundação de organizações dos mesmos como a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngue - OGPTB. O movimento de maior efeito direto e indireto na política de educação escolar indígena, foi o dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima dada a grande proporção da população escolar, realizados com o apoio do CIMI e da OPAN, num primeiro momento, e, posteriormente, com recursos financeiros de organizações internacionais, captados pelos próprios professores. Ao final do primeiro encontro, ainda em 1988, definiu-se a escola reivindicada pelos professores indígenas: “bilíngue, voltada à cultura de cada povo; tradicional (ligada às tradições de cada povo); conscientizadora (tendo em vista

a autodeterminação); em defesa dos direitos indígenas, avaliada pela própria comunidade; e regulamentada em nível de lei federal” (Ferreira, 2001 p. 107).

Nos encontros seguintes, acrescentou-se à discussão especificações quanto ao currículo, calendário e material didático, culminando, no quinto encontro, promovido em 1992, numa proposta para os debates prévios à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em 20 de dezembro de 1996, a Lei Nº 9.394 é sancionada e estabelece tais diretrizes, acolhendo, nos artigos 78 e 79, parte dos clamores do movimento indígena, além do artigo 32 que assegura às comunidades indígenas a utilização da língua materna e seus processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular. Para Fernandes (2010, p. 83), a inovação da LDB está na oferta da educação escolarizada aos povos indígenas com base na promoção da “recuperação das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas e valorização das línguas, culturas e ciências dos povos indígenas”.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 10.172, sancionado em 2001, com objetivos e prioridades “a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública [...]” (Fernandes, 2010, p. 84). O PNE diagnosticou a dificuldade de implementação de uma política nacional que assegurasse o modelo de educação intercultural e bilingue às comunidades indígenas, em parte, pela falta de melhor clareza quanto distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e Municípios. Destaca ainda a necessidade de regularização jurídica dessas escolas, de modo a contemplar as experiências já existentes e incentivar outras. Nessa medida, estabeleceu diretrizes e metas, entre as quais se destaca as atribuições dos estados a responsabilidade legal pela educação escolar indígena, em regime de colaboração com os municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

Em 1998, o MEC publicou edição do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas direcionado aos professores. É um documento formativo, sem função normativa, com objetivo de “fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas” e subsidiar a elaboração de propostas curriculares (Brasil, 1998). Os fundamentos que compõem a proposta do referencial curricular são: i) Multietnicidade, pluralidade e diversidade; ii) Educação e conhecimentos indígenas; iii) Autodeterminação; iv) Comunidade educativa indígena; e v) Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Tais fundamentos implicam o reconhecimento da diversidade de grupos étnicos e como a escola indígena, a partir das ciências desses povos, dos seus sistemas políticos, organizacionais, religiosos e econômicos, pode contribuir com a autonomia e

gerenciamento dos projetos de futuro. É uma educação comunitária, aberta também a outros conhecimentos e ao diálogo construtivo entre eles (Fernandes, 2010).

A Resolução nº 003, de 10/11/1999, fixou as Diretrizes Nacionais para Estruturação e Funcionamento das Escolas Indígenas, institui normas e ordenamento jurídico próprios, com diretrizes curriculares para o ensino intercultural e bilíngue, visando a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Brasil, 1999). Estabelece no Art. 2º os elementos básicos característicos de uma escola indígena, a partir de - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas; exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; o direito ao ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como instrumento de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; e uma organização escolar própria. No artigo 3º, essa resolução considera a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão da escola, respeitando suas estruturas sociais, as características arquitetônicas, as práticas culturais e religiosas, suas formas próprias de produção do conhecimento, as atividades econômicas e o uso de material didático condizente com o contexto sociocultural de cada povo.

Em 2012, a Resolução nº 5 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena da Educação Básica, “pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (Brasil, 2012, art. 1º). Parte dos objetivos da resolução é referência de documentos precedentes ao texto, possivelmente uma tentativa de revalidar a proposta sem perder de vista os princípios que a alicerçaram. O projeto pedagógico das escolas em comunidades indígenas, segundo preconizado no art. 14, devem expressar a autonomia e a identidade escolar como importantes referências para assegurar o direito à educação escolar diferenciada, intercultural, devendo apresentar os princípios e objetivos em atendimento “às diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar” (Brasil, 2012).

Especificamente sobre o currículo da escola indígena, as diretrizes, numa perspectiva intercultural, são as seguintes:

Art. 15 - § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012).

Outro marco legal importante na promoção de direitos aos povos indígenas foi a ratificação pelo Brasil, em 2002, da Convenção nº 169, chamada “Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes”, proclamada em 1989. O instrumento legal protagoniza a autonomia das comunidades indígenas em definir o que consideram melhor para o desenvolvimento de seus coletivos. Assim, de acordo com o Artigo 7º:

1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente (Brasil, 2002).

Esses aspectos aqui destacados implicam compreender as práticas educativas direcionadas às comunidades indígenas em consonância às concepções indígenas sobre o mundo, o homem e as formas particulares de organização sociocultural, política, econômica e religiosa desse povo, de modo a assegurar a construção comunitária de um projeto pedagógico intercultural e diferenciado, ou seja, fundamentado em um educação intercultural, aqui entendida, segundo Candau (2012, p. 242) “como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”.

Nesse entendimento, é pertinente trazermos aqui o significado da expressão projeto político-pedagógico segundo a interpretação de Veiga (2010, p. 13), “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Esse posicionamento da autora em que está explícita a indissociação entre o político e pedagógico nos permite inferir que, por se tratar de um instrumento de trabalho coletivo, precisa proporcionar a valorização da identidade da escola, a participação, os saberes, a oralidade e a história de cada povo a partir de uma dialogicidade com os demais conhecimentos elaborados por outros grupos sociais.

O percurso histórico legal da educação escolar indígena dá conta do quanto os indígenas não estiveram alienados aos processos de escolarização que lhes foram impostos a partir da colonização. Os princípios e diretrizes da educação escolar indígena, instituídos legalmente indicam a constituição de um projeto amadurecido, fruto das ideias, textos e experiências de muitos agentes (índios e não-índios), comprometidos com a possibilidade de se pensar uma escola diferenciada. Ao se posicionar sobre essa questão, Meliá (1999, p. 16) afirma

a educação indígena não como uma mão estendida à espera de uma esmola, mas como “uma mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença que nós já perdemos”. Nesse sentido,

A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação (Meliá, 1999, p. 16).

A perspectiva da compreensão prática da interculturalidade no contexto das escolas indígenas só poderá ser iniciada pela visualização da identidade dos povos indígenas neste projeto. Para tanto, o trabalho de campo junto às comunidades é fundamental para dar voz aos sujeitos que outrora lutavam por reconhecimento do direito a diferença e hoje buscam efetivá-lo por meio de políticas públicas como é o caso da educação escolar indígena. Neste sentido é que apresentamos as experiências vividas pelos Juruna do Km 17 no que se refere à construção de uma escola capaz de refletir os ideais presentes no modelo de educação escolar indígena, reivindicado pelo movimento indígena e presentes na legislação, e suas lutas constantes de se afirmarem diante do Outro.

### 3 A experiência pedagógica da escola do Povo Juruna do km 17

A etnia *Juruna* (*yuru* “boca” e *una* “preta”) está distribuída em pelo menos quatro grupos na região do médio Xingu, sudoeste do Estado do Pará, sendo Paquiçamba, Muratu e Furo Seco, na Terra Indígena – TI Paquiçamba, e os Juruna do Km 17. Entre estes estão os Juruna do Km 17, descendentes da matriarca Francisca de Oliveira Lemos Juruna, ocupantes, desde a década de 1950, de uma área de 36 hectares, demarcada em vermelho na figura 2, às margens da rodovia Ernesto Aciolly, via que interliga os municípios de Altamira e Vitória do Xingu. Situada em um espaço delimitado por fazendas com grandes extensões de terra, pouco produtivas, destinadas a pecuária de corte. A aldeia torna-se um marco de resistência nesse sentido também, uma vez que estando cercada pelo latifúndio, os Juruna significam seu território como espaço de pertença, de manifestação cultural, de construção identitária.

Os Juruna do médio Xingu, diferentemente daqueles que migraram para a foz do rio Manitsauá, tributário do rio Xingu, atualmente um dos grupos ocupantes do Parque Indígena do Xingu, não conseguiram manter um grau elevado de distintividade cultural (Oliveira, 1970; Lima, 2009). As movimentações decorrentes da atividade extrativista, a união de indígenas com ribeirinhos ou nordestinos, a presença na área urbana, enfim, uma série de fatores reforçavam a

ideia estigmatizada de perda ou extinção cultural. E, justamente em razão desse estigma, é que os Juruna do Km 17 foram vistos durante muito tempo como pequenos agricultores, produtores de farinha, mas não como grupo étnico, isso porque as décadas de 1960 e 1970 também são marcadas pela política integracionista do Estado brasileiro, na qual se negava qualquer direito de cidadania aos povos etnicamente diferenciados e cultuava-se a imagem do indígena como uma situação passageira na medida em que se esperava sua total integração à sociedade nacional (Lima, 2009).

Tais acontecimentos não ocorrem de maneira descontextualizada do cenário nacional. Nos anos 1970/1980 intensifica-se o movimento de territorialização pelo qual povos indígenas reivindicam o reconhecimento da sua identidade étnica pelos órgãos indigenistas. Nesse grupo estavam os Tinguí-Botó, os Karapotó, os Jeripancó, os Tapeba, dentre outros na região do nordeste, que passaram a ser chamados de “novas etnias” ou de “índios emergentes” (Oliveira, 1998). Esse processo está descrito com o uso de metáforas como a viagem da volta em etnografias como a de Oliveira (1998, p. 64) por considerar que “[a] etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem se acoplar)”. Outros autores, como Parente (2016) optam pelo termo etnogênese, descrito por Bartolomé como “processo de construção de uma identificação compartilhada, com base em uma tradição cultural preexistente ou construída que possa sustentar a ação coletiva” (Bartolomé, 2006, p. 43).

Na década de 1990, no entanto, o grupo inicia o movimento reivindicatório da identidade indígena junto aos órgãos oficiais, contribuindo para que o Brasil adotasse uma política de reconhecimento às diversidades culturais dos povos indígenas, rompendo, desse modo, com a teoria culturalista que descreve os povos e a cultura a partir de uma perspectiva pretérita e de isolamento. Com o apoio político do Conselho Indigenista Missionário - CIMI e de lideranças indígenas que viviam na área urbana de Altamira, o reconhecimento enquanto grupo étnico foi oficializado junto aos órgãos responsáveis no início dos anos 2000, após um conjunto de reivindicações que vinham sendo feitas em vários eventos e mobilizações organizadas pelos indígenas que viviam em diferentes áreas e não tinham seus direitos reconhecidos.

Por outro lado, embora a comunidade seja assistida por políticas específicas para povos indígenas, Oliveira (1976) argumenta que o processo de emergência étnica é contínuo e exige a manutenção das fronteiras, pois é justamente o contraste a essência das identidades étnicas. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço de afirmação identitária. Segundo Oliveira (1978, p. 23), a identificação étnica consiste em um “mecanismo pelo qual um indivíduo, ou um grupo, garante o seu reconhecimento como membro do grupo maior, inclusivo”. A educação escolar

indígena foi o mecanismo acionado pelos Juruna do Km 17 para ajudar a marcar a pertença étnica do grupo, afirmando-os como indígenas perante a sociedade envolvente na feita em que compartilham os anseios e conquistas dos povos indígenas – grupo maior, por uma educação que reflita suas identidades.

A Escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna existe na comunidade Boa Vista desde a década de 1970, quando já tinha a significativa tarefa de “melhorar a vida” da família pelo ato da alfabetização dos filhos e netos de dona Francisca. Hoje é pensada pela comunidade como seu principal instrumento político, responsável por conduzir a maior parte da organização social do grupo na medida em que distribui quadros econômicos e status entre os membros da comunidade, reforçando entre as crianças o processo de afirmação étnica. Este contexto é quem conduziu a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola no ano de 2016, momento no qual a comunidade vivia as ebulições da construção da Usina Hidroelétrica Belo Monte e passava por diversas mudanças internas, a exemplo da escolha de suas lideranças.

Ao tratarmos especificamente da proposta pedagógica da escola no contexto de uma área indígena, as atenções a esse documento precisam ser balizadas pelos princípios constitucionais que tratam a Educação Escolar Indígena como direito dos povos indígenas, garantindo-lhes a afirmação das identidades étnicas, a valorização das línguas e conhecimentos tradicionais, de suas memórias históricas articuladas pela vital associação entre escola/sociedade/identidade, estando portanto, em conformidade aos projetos societários autônomos de cada povo indígena. Nessa direção, a escola e sua proposta pedagógica são espaços socioculturais em que as experiências pedagógicas interculturais devem ser centradas nas especificidades e particularidades identitárias e de bem viver. Candau (2012, p.237) argumenta que a incorporação da perceptiva intercultural nos diversos âmbitos educativos é indispensável para fomentar os “processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação”, e se quisermos reiterar esse direito, “teremos que afirmar a urgência de se trabalhar questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares”.

A expressão da autonomia e da identidade escolar no que se refere ao PPP da Escola Francisca Juruna está carregado de indicativos do período temporal que passa pela busca do reconhecimento étnico perante os órgãos oficiais, o restabelecimento de fronteiras em relação aos não-indígenas e as ações de mitigação a construção da usina. De outro lado, a escola é também pensada como ambiente de fortalecimento de laços familiares, como lugar de encontro, de memória, de aprendizagem, de expressão da identidade indígena pelas oportunidades de contarem a história da avó indígena que viveu os tempos difíceis do seringal e resistiu aos

ataques dos Kayapó, pelas ocasiões em que se pintam para as festas da comunidade ou que cantam o que aprenderam na língua Juruna.

Nesse sentido, o objetivo geral da escola, qual seja, o de “Valorizar e fortalecer a identidade Juruna, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida e para defesa dos direitos indígenas” (PPP, 2016) ratifica a visão da comunidade, contemplada nos comentários de Silva (2001, p. 31) acerca da revisão crítica do papel da escola após o surgimento dos movimentos indígenas nos anos finais da ditadura militar, de que a escola “poderia ser algo ‘a favor’ dos índios’: instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para sua sobrevivência e para a sua autodeterminação”.

O art. 14 da Resolução nº 5/2012, afirma ser o PPP uma referência importante na garantia do direito à educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena, de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente. Contudo, o objetivo geral da escola contempla muito mais a segunda parte do artigo, apresentando as “aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar” (Brasil, 2012). A escola é compreendida, a partir desse objetivo, primeiro como espaço de afirmação identitária, segundo como caminho para melhorar a qualidade de vida da comunidade e, por terceiro, como um espaço político de defesa de direitos. Ainda que não esteja na centralidade do documento, o discurso de valorização e afirmação cultural é bem presente no PPP. Entre as referências existentes no documento quanto as ações a serem adotadas para promovê-las, está a metodologia adotada pela escola:

Devemos aqui incentivar esse modo específico e diferenciado de ensinar e aprender, através de nossos projetos, da pesquisa com sabedores mais vividos de nosso povo, roda de conversas, dança, pintura confecção de artesanato, convivência na roça, no igarapé, na caça, na pesca, nas festas culturais, nas famílias e na comunidade em geral. Tudo isso buscando transmitir nossos valores aos mais jovens (PPP, 2016)<sup>6</sup>.

Depreende-se que a diferença, associada ao modo específico e diferenciado de ensinar e aprender, é construída a partir das expressões simbólicas. A dança, a pintura corporal, o artesanato e o convívio entre parentes são sinais da identidade Juruna fomentados pela escola, cuja apropriação vem se efetivando de maneira gradual. Em 2017, no início da pesquisa de campo, ao acompanharmos a preparação dos alunos para o desfile de sete de setembro, verificamos que a pintura corporal era dominada por poucos integrantes da comunidade, em

---

<sup>6</sup> Apesar de ser um documento oficial, o projeto político-pedagógico da escola Francisca Juruna não contém numeração das páginas, razão pela qual não há menção destas nas citações ao longo do trabalho.

geral, por aqueles com grau de parentesco mais próximo a dona Francisca. No dia do desfile, ocorrido na sede do município de Vitória do Xingu, os alunos tiveram de estar na escola com antecedência, pois apenas uma pessoa faria a pintura para que pudessem se apresentar devidamente “caracterizados” no evento.

Em programação alusiva ao dia do índio, que ocorreu durante as pesquisas de campo, visualizamos mudança nesse quadro. Algumas alunas passaram a dominar a técnica da pintura corporal, porém, sem muita apropriação do significado dos desenhos. O destaque ao feminino é por conta de as meninas estarem assumindo a liderança de ações que visam o fortalecimento identitário, promovidas pela escola. Cada uma, exemplificado o caráter distributivo da cultura de que fala Barth (2000), estar à frente de uma atividade. Enquanto uma pinta, outra confecciona colares e adereços de cabelo, outra puxa os cantos nas apresentações, mostrando que as mulheres Juruna do Km 17, ao longo do tempo, vêm desempenhando importante papel na condução da afirmação étnica do grupo, conforme a figura abaixo.

Figura 3 – Aluna realizando pintura corporal em programação alusiva ao Dia do Índio.



Fonte: As autoras.

Ao discutir a *viagem da volta* de grupos indígenas nordestinos, Oliveira (1998) enfatiza o papel desempenhado pelas lideranças do grupo. Segundo ele, as etnogêneses, ou viagens da volta, só assumiram tal significação porque os líderes também atuaram em uma outra dimensão, “realizando outras viagens, que foram peregrinações no sentido religioso, voltadas para a reafirmação de valores morais e de crenças fundamentais que fornecem as bases de possibilidade de uma existência coletiva” (Oliveira, 1998, p. 66). Continua o autor:

o surgimento de uma nova sociedade indígena não é apenas o ato de outorga de territórios, de “etnificação” puramente administrativa, de submissões, mandatos políticos e imposições culturais, é também aquele de comunhão de sentidos e valores, do batismo de cada um de seus membros, da obediência a uma autoridade simultaneamente religiosa e política. Só a elaboração de utopias (religiosas/morais/políticas) permite a superação da contradição entre os objetivos históricos e o sentimento de lealdade às origens, transformando a identidade étnica em uma prática social efetiva, culminada pelo processo de territorialização [...] (Oliveira, 1998, p. 66).

A prática social efetiva da identidade étnica é sentida na reapropriação de manifestos que marcam a origem indígena. Entre estes, os símbolos ganham relevância ainda maior na feita em que as crianças também se encontram inseridas em um sistema favorável à desconstrução desses marcadores e incorporaram muitos dos hábitos da população local, cidadina. Nascimento (2017, p; 292) ao questionar a utilização de forma simplista e pouco crítica da interculturalidade pelo sistema educativo nacional, afirma que essa visão “reduz as complexidades culturais dos povos indígenas a alguns símbolos como: comida, dança, roupas e heróis”. Numa outra análise, podemos considerar a resistência desses traços culturais numa comunidade emergente como o empenho desses indígenas afirmarem quem são, ou quem se tornaram, uma vez que para a construção da identidade é imprescindível a existência de um sistema simbólico ou, nas palavras de Woodward (2000, p. 18) “a identidade é marcada por meio de símbolos” e “[é] por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”.

A valorização e o fortalecimento da identidade Juruna, descrita como objetivo principal da escola parece ser uma questão tangencial se comparada às repetidas vezes em que o documento menciona a luta dos povos indígenas pela defesa de direitos. Entre os objetivos específicos, por exemplo, está o de “formar jovens guerreiros, se tornando lideranças e profissionais comprometidos com a luta de nosso povo” (PPP, 2016), diretamente relacionado ao objetivo principal no que tange as reivindicações por direitos. Se pensarmos por outro lado, a garantia da assistência do Estado pode ser lida como uma representação emblemática da identidade desses indígenas, considerando seu processo de emergência étnica.

O amparo do Estado os permite fazer-se reconhecidos como indígenas pelos órgãos públicos e, em extensão, pela sociedade, ainda que tal reconhecimento se limite a visualização das políticas públicas presentes na comunidade como o atendimento pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DISEI), que mantém um técnico de enfermagem de maneira permanente no posto de saúde da localidade. De acordo com Beltrão et al (2009), o amparo normativo

traduziu a identidade indígena num “autêntico direito fundamental” na medida em que esta identidade se converte no reconhecimento do pertencimento de indivíduos e povos etnicamente diferenciados e o respeito à autonomia e autodeterminação de suas instituições sociais, econômicas e políticas. Em consequência desse aparato normativo, o Estado brasileiro deve efetivar materialmente tais direitos.

Neste contexto surgem as políticas públicas de atendimento diferenciado como o acesso ao ensino superior de indígenas por meio de ações afirmativas (Beltrão, et al, 2009) e a educação escolar indígena. A escola é tida como instrumento proativo do Estado no atendimento ao seu dever de enfrentar politicamente as desigualdades e discriminações históricas, e dos povos indígenas, na afirmação de suas identidades e na possibilidade de terem o direito de exercer outros projetos de vida, pelo qual a educação diferenciada deve zelar.

Fruto desta face política da escola, os Juruna do Km 17 estabelecem alianças com outras etnias da região. O fato de alunos das etnias Xipayá e Kuruaya estudarem na Escola Francisca Juruna apresenta-se como somatório de forças na medida em que compartilham de processos similares de expropriação territorial, geradores de preconceito, em especial por muitos viverem na área urbana da cidade. A escola acaba ratificando as lutas travadas pelos povos indígenas da região de terem suas identidades étnicas reconhecidas, o que é traduzido nas reivindicações por direitos.

O PPP Juruna ressalta ainda a importância do planejamento comunitário das ações da escola, “por isso, deverão sempre existir momentos de planejamento com os professores indígenas e não-indígenas, com a comunidade escolar, alunos e lideranças” (PPP, 2016). Tal planejamento deve “respeitar e trabalhar a nossa cultura, valorizando nossos conhecimentos tradicionais.” Como expressão desse planejamento coletivo, o PPP apresenta algumas ações que deveriam ser desenvolvidas em caráter permanente, objetivando “valorizar e fortalecer a transmissão de conhecimento de geração para geração”. A primeira delas é a “contação de histórias e/ou rodas de conversa”. Esta seria realizada “na casa do guerreiro/barracão, na escola, na palhoça, na casa de algum sabedor, debaixo de uma árvore etc.” Quem contaria as histórias, segundo o documento seriam “os mais vividos, os que sabem mais sobre a memória do povo Juruna e todos os membros da comunidade escolar interessados”. A segunda ação “seriam os jogos e brincadeiras: arremesso, cabo de guerra, peteca, pega-galinha, arco e flecha, futebol, etc” (PPP, 2016).

A contação de história ou roda de conversa foi o meio encontrado pela escola para inserir os membros mais velhos da comunidade no processo de formação das crianças. A atividade foi realizada por pouco tempo na escola, tendo ficado resumida a uns dois ou três

momentos desde que o PPP foi construído, segundo alguns membros da comunidade. O afastamento de membros mais velhos em razão de divergências quanto a gestão da escola dificultou a continuidade da ação.

A falta de um trabalho maior para inserir as memórias do povo Juruna nas programações regulares da escola, lembrando que tal ação deveria ser desenvolvida em caráter permanente, é a maior queixa dos pais. Para eles, a escola é vista como uma escola não-diferenciada, iguais às de Altamira no relato deles, justamente pela baixa inserção da história do povo no cotidiano escolar. A observação participante nos fez constatar um trabalho pontual da escola quanto a inserção da história do povo Juruna nas suas práticas. A ausência dos membros mais velhos no cotidiano da escola dificulta o resgate histórico na medida em que suas memórias deixam de ser compartilhadas por aqueles que as detêm, o que a levou a fazer certo recorte temporal nas memórias da etnia Juruna no médio Xingu.

É comum contarem a formação da aldeia a partir da migração de dona Francisca da região do Iriri, onde ela casou-se com um nordestino e trabalhou na atividade seringueira, para a terra que hoje ocupam. A memória que cultivam é, assim, marcada a partir da fixação da família na área do Km 17. Sentem orgulho da matriarca por ter adotado tantas crianças, por ter sido a única parteira das redondezas durante décadas, por ela ser referência quando o assunto era tratar alguém a partir de plantas medicinais.

Beltrão et al (2009), ao analisarem a lógica da ins/constituição identitária e percepção sobre ações afirmativas de 19 estudantes universitários autodeclarados indígenas, vinculados a UFPA, obtiveram uma regularidade discursiva que possibilitou o estabelecimento de padrões constitutivos da identidade deles. Entre esses padrões está o resgate dos vínculos genealógicos distantes, vinculados às avós e bisavós, na maioria das vezes. Apesar do contato direto não ter sido possível (como é o caso dos bisnetos de dona Francisca Juruna), a presença daqueles(as) que legitimam a origem sanguínea indígena vem à tona por meio das memórias familiares e pela constatação de traços fisionômicos. Para os autores,

o simples aspecto de se perceber como indígena parece ser, de regra, o bastante para saber sua identidade, ou melhor, para construir a lógica da instituição do ser indígena como marcador identitário em articulação com memórias e narrativas sócio-familiares decisivas para a produção da fixação imagética do pertencimento genealógico, muito mais do que étnico [...] (Beltrão *et al*, 2009, p. 17-18).

Parente (2016), em tese que teve por objetivo a compreensão do processo de elaboração das identidades dos indígenas que vivem na sede do município de Altamira, a partir dos egressos do Curso de Etnodesenvolvimento criado pela Faculdade de Etnodiversidade da Universidade

Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira, por meio da política de afirmação, afirma ser o sangue um dos principais identificadores acionados para dizerem-se indígenas. Além disso, segundo a autora, “são as histórias vividas pelos povos, narradas pelos *mais velhos* e herdadas pelos mais novos que os socializam e marcam a pertença étnica” (Parente, 2016, p. 33).

É considerando isso - o fato de a memória familiar ser o meio utilizado para legitimar a origem sanguínea indígena e marcar o pertencimento étnico, e que as histórias vividas pelos mais velhos incumbirem-se de fazer tal marcação identitária - que os Juruna do Km 17 se preocupam com a transmissão da história de dona Francisca junto aos trabalhos da escola e tenta assegurá-la no PPP. Assim, a oralidade é o meio, por excelência, de transmissão dessas memórias entre as gerações. Muitas das vezes em que conversei com os filhos, filhas e netas de dona Francisca, recordavam as histórias dela referindo-se a fugas no seringal, as imposições culturais que a mesma sofreu por parte do marido não indígena.

Já os professores não indígenas se esforçam para tentar cultivar memórias que não são as suas. Nos eventos festivos da escola a criatividade em contar a história da família de dona Francisca é notória. Na programação do dia do índio, as crianças mostravam muito entusiasmo ao encenar a história da matriarca, como na figura 4.

Figura 4 – Alunos encenam a história de Dona Francisca - sua chegada ao seringal, atual área que corresponde a aldeia Boa Vista



Fonte: As autoras.

Dos jogos e brincadeiras citados como estratégia de fortalecimento cultural, entre eles o arremesso, arco e flecha, apenas o futebol parece ser uma prática constante entre as crianças da comunidade. Os demais parecem deslocados da realidade cotidiana da

escola. Evidentemente, aquelas também dispõem de outros meios de entretenimento. A televisão, o celular, a internet, disputam o espaço pensado como meio de fortalecimentos dos laços de amizade entre elas.

Embora os Juruna estejam em processo de construção de uma escola que fortaleça suas lutas pela afirmação identitária, também partilham da dificuldade enfrentada por muitos povos indígenas da região do Xingu: o não credenciamento da escola como de educação escolar indígena. A comunidade conseguiu como feito relevante propor o PPP que contemplasse a valorização cultural, suas demandas por direitos e as expectativas de atrelar o ensino a dinâmica territorial existente no espaço que ocupam, mas a efetivação da política pensada pelos povos indígenas e presente na legislação brasileira precisa da contrapartida do Estado. O não credenciamento implica, entre outras, a não contratação exclusiva de professores indígenas e a imposição do calendário letivo voltado ao ano civil. Outras dificuldades como a falta de política linguística e de maior autonomia na organização da escola também desfavorecem a existência da escola intercultural, bilíngue, diferenciada e específica reivindicada por povos indígenas na tentativa de equacionar uma relação que historicamente foi de desfazimento de diferenças.

### **Considerações Finais**

O permanente processo de afirmação étnica dos Juruna do Km 17 vem se baseando na escolha da E.M.E.I.F. Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna como principal estrutura social responsável pelo fortalecimento das fronteiras identitárias. A luta agora é para que a Educação Escolar Indígena contribua com a melhoria da qualidade de vida e com a defesa dos direitos indígenas, respeitando os projetos de futuro pensados pela comunidade, conforme indicaram na confecção do Projeto Político-Pedagógico.

A escola, no entanto, reflete a realidade de tantas outras escolas (indígenas) existentes no Brasil. Embora haja o amparo legal de uma escola intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, o que se vê na prática são sistemas educacionais que não reconhecem oficialmente as peculiaridades dos currículos e projetos pedagógicos construídos pelas comunidades indígenas. No presente estudo, verificou-se que a escola Francisca Juruna acaba por reproduzir o modelo de educação projetado de maneira uniforme pela Secretaria de Educação do Município de Vitória do Xingu, como se percebe no calendário letivo que pouco considera as relações da escola com a comunidade e seus contextos territoriais. Apesar dos esforços de diferenciá-la, ainda não foi possível fazer com que a SEMED observe e viabilize a execução do projeto de escola pensado pela etnia e expresso no seu PPP.

Dessa forma, entende-se que a educação intercultural caracterizadora da educação escolar indígena ainda não encontrou a relação equitativa na interação entre as culturas indígenas e não-indígenas. O modelo de educação executado desde o período colonial se mantém fortemente presente na realidade das escolas que se querem indígenas, porém há um grande esforço para que a escola também consiga contemplar a valorização daquilo que é próprio da cultura dos povos indígenas, significando-a para além da transmissão do conhecimento dito universal, como meio de fortalecimento da identidade indígena e via de acesso a políticas públicas.

É a partir da escola Francisca Juruna que o grupo articula a rede de relações da comunidade, configurando-se como importante estrutura política, com o desafio de equilibrar as relações de contato de crianças e jovens que não vivenciaram o início do movimento de reconhecimento étnico, mas que agora têm de cultivar os contrastes levantados pelo grupo com fins de diferenciação. Há assim uma luta simbólica para que a escola, enquanto emblema do Estado, seja também dos povos indígenas, o espaço de fronteira (Tassinari, 2001), onde haja o trânsito para uma educação escolar que não atenda apenas ao dever do poder público de ofertar educação escolar, mas que reflita nela a educação que querem para si, para o bem de seus coletivos, para a afirmação de suas identidades.

A Escola Francisca Juruna é um espaço extremante político, de articulação interna e externa, mas é também lugar de fomento às práticas coletivas, onde as crianças convivem, vivenciam suas experiências, crescem cercadas pelos parentes, ajudam a projetar o futuro do grupo e a pensar as ações do presente. Inverte-se, portanto, a lógica educacional fomentada pela sociedade nacional, comentada por Meliá (1999), na qual há o incentivo às competições individuais, baseada no ideal de aumento de produção e acúmulo de riquezas. A escola indígena é, antes de tudo, uma escola comunitária, articulada ao território e modelo de bem-estar eleito por aquela coletividade.

Percebe-se, assim, que a escolha da escola Francisca Juruna como estrutura de fortalecimento étnico vem desempenhando relevante papel na afirmação da identidade indígena do grupo na medida em que busca, com a atuação dos sujeitos que a constroem e a ressignificam, zelar pela manutenção das fronteiras identitárias, contribuir com a atualização dos sinais diacríticos, fomentar o sentimento de pertença étnica, atrelando ensino à luta por direitos, de modo a tornar as crianças partícipes daquilo que pensam ser o melhor para suas vidas e para a comunidade Boa Vista.

Por outro lado, o atendimento aos pressupostos legais que caracterizam a educação escolar indígena ainda não está plenamente contemplado. Com exceção a localização em terras

habitadas por comunidades indígenas, não há o atendimento exclusivo a alunos indígenas e o ensino não é ministrado na língua materna. A organização escolar própria é uma realidade distante, em muito pelas limitações burocráticas existentes na estrutura estatal que dificultam a efetivação do que é garantido por lei. Existem ainda outras dificuldades como a falta de professores indígenas, a ausência de políticas linguísticas específicas e limitações quanto ao vínculo desejável entre escola e território, afora os conflitos instalados pela atuação de agentes externos à comunidade e que acabam tocando em algumas das políticas públicas de atendimento local.

O não credenciamento oficial da escola como indígena pelo MEC é apontado pelas lideranças e professores como o maior gargalo para a efetivação da educação escolar indígena. Como executar o Projeto Político-Pedagógico, com a proposta de um novo modelo educacional, diferenciado, sem que o Estado a reconheça? Conforme ressalta de Silva (2001), a escola indígena é hoje uma instituição tanto endógena quanto exógena, de modo que não há como pensá-la internamente sem considerar o papel que o sistema de ensino deve exercer.

Entretanto, se a interculturalidade parte da valorização daquilo que lhe é próprio, os Juruna do Km 17 escolheram acertadamente a escola como ferramenta de afirmação identitária. Nela estão traduzidas as lutas do grupo para que diante do contexto que os impelia ao desfazimento de suas diferenças, conseguissem resistir, de forma que a escola não representa apenas uma instituição de ensino formal, mas a maneira pela qual se percebem e se fazem perceber indígenas e reacendem sua distintividade, na constante busca pelo reconhecimento oficial do Estado, marcada pela vida de dona Francisca de Oliveira Lemos Juruna, a quem homenageiam com o nome da Escola e que representa toda a luta travada pelo povo.

## Referências

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. The ethnogenesis: old actors and new roles in the cultural and political scene. *Maná Journal*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>. Available at: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132006000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100002). Accessed on: Feb 10, 2019.

BELTRÃO, Jane Felipe; OLIVEIRA, Assis da Costa; OLIVEIRA, Leon da Costa. Other faces of Indigenous being: between belonging and exclusion. *Amerindian Space*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 9-41, 2009. DOI: <http://doi.org/10.22456/1982-6524.10777>. Available at: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/10777>. Accessed on: Oct 30, 2024.

BRAZIL. [Constitution (1988)]. *Constitution of the Federative Republic of Brazil*. Brasília, DF: Federal Senate, 1988.

BRAZIL. *Decree No. 6,861, of May 27, 2009*. Provides for Indigenous School Education, defines its organization in ethno-educational territories, and sets forth other provisions. Brasília, DF, 2009. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm). Accessed on: sept 5, 2022.

BRAZIL. *Resolution No. 5, of June 22, 2012*. Defines national guidelines for Indigenous School Education in basic education. Brasília, DF, 2012. Available at: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Accessed on: sept 5, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cultural differences, Interculturality, and Education in Human Rights. *Education and Society Journal*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. DOI <http://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Available at: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpmbhP8B4QdN8yt5xg/>. Accessed on: oct 30, 2024.

COELHO, Mauro Cezar. Education of Indigenous people in the Amazon in the 18th Century: a secular option. *Brazilian Journal of the History of Education*, Maringá, v. 8, n. 3, p. 96-118, 2008. Available at: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40815>. Accessed on: oct 29, 2024.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. Indigenous school education: a critical diagnosis of the situation in Brazil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (eds.). *Anthropology, History, and Education: the indigenous question and the school*. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111

FERNANDES, Roseli de Fátima. *Kyitatêjê School Education: new paths for learning and teaching*. 2010. Dissertation (Master's in Law) – Federal University of Pará, Belém, 2010. Available at: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6449>. Accessed on: oct. 29, 2024.

LIMA, Maria do Socorro Lacerda. *The "return path" experienced by the Juruna of the Boa Vista village*. Dissertation (Master's in Social Sciences) – Federal University of Pará, Belém, 2009. Available at: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=195486](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=195486). Accessed on: oct. 29, 2024.

MELIÁ, Bartolomeu. Indigenous education in the school. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 19, no. 49, pp. 11-17, 1999. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>. Available at: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Accessed on: feb. 7, 2022.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira. *Interculturality and indigenous school education in Roraima: from standardization to everyday practice*. 2014. Thesis (Doctorate in Anthropology) – Federal University of Pernambuco, Recife, 2014. Available at: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12066>. Accessed on: oct. 30, 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco. An ethnology of "mixed Indians"? colonial situation, territoriality, and cultural flows. *Maná*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>. Available at: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003). Accessed on: sept. 18, 2022.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Identity, ethnicity, and social structure*. São Paulo: Pioneira Editora, 1976.

PARENTE, Francilene de Aguiar. “*They are Indigenous and so are we*”: belongings and ethnic identities among Xypaia and Kuruaya in Altamira/Pará. 2016. Thesis (Doctorate in Anthropology) – Federal University of Pará, Belém, 2016. Available at: <https://ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses2016/Tese%20final%20Francilene.pdf>. Accessed on: oct. 30, 2024.

SILVA, Aracy Lopes. *Indigenous education among intercultural and multidisciplinary dialogues: introduction*. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Indigenous school: new theoretical horizons, new educational frontiers. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). *Anthropology, History, and Education: the indigenous question and the school*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70

VEIGA, I. P. A. (org.). *Political-Pedagogical Project of the School: a possible construction*. 28th ed. Campinas: Papirus, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identity and difference: a theoretical and conceptual introduction. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identity and difference: the perspective of cultural studies*. Petrópolis: Vozes, 2000. Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2016.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares. In: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível*. 28ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.