

ALDEIA-ESCOLA DO POVO INDÍGENA ZORÓ: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Patrícia Dias^(*)
Darci Secchi^(**)

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação indígena no Brasil pode ser identificada a partir de três grandes momentos: o primeiro, a Educação Indígena, em que os ameríndios eram os protagonistas com ensinamentos tradicionais; o segundo, a educação para índios promovidos a partir do período colonial, com características catequizadoras, etnocêntrica, integracionista – materializada pelo poder público e pelos missionários (NEVES, 2009); e terceiro, a educação escolar indígena, que após a Constituição Federal de 1988, assegura o direito a diferença, ensino bilíngue e diferenciado, educação intercultural (LUCIANO BANIWA, 2013).

A escola indígena, nos moldes de hoje, se constitui como um espaço arquitetado pela sociedade moderna que, ao longo dos últimos trinta anos, vem sofrendo mudanças significativas devido a ações coletivas, organização e movimentos de luta, e reivindicação da população indígena por uma participação igualitária nas formulações, propostas e práticas para uma educação que realmente atenda as suas demandas.

A autonomia dos ameríndios vem sendo construída num processo em que despontam a sua organização e as reivindicações de seus direitos históricos. Ao assumir, em suas comunidades, o controle de mecanismos de dominação (inclusive da instituição escolar), torna-se possível uma educação decolonizadora, protagonizando relações menos assimétricas, dentro e fora da escola.

A instituição escolar contemporânea pode ser considerada mais um elemento externo que foi incorporado às culturas indígenas, passando a ser desejada e idealizada pelas comunidades tradicionais (SECCHI, 2003). Desse modo, podemos encontrar, no cenário brasileiro atual, escolas que vêm sendo ressignificadas pelos povos indígenas, ao trazer outros saberes para a escola, e/ou,

(*) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora efetiva da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. *E-mail*: patriciadias1409@gmail.com.

(**) Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Associado IV da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atua no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação escolar indígena. *E-mail*: darci.secchi@gmail.com.

ao incorporar outros espaços, além da escola, no processo de ensino aprendizagem. A exemplo de uma escola em processo de ressignificação, apresentaremos neste trabalho a Aldeia-escola do Povo indígena Zoró, uma proposta diferenciada de educação, que, mesmo enfrentando duras críticas por parte do órgão oficial de educação, engloba conhecimentos tradicionais no currículo da escola e incorpora atividades, realizadas fora da escola, como parte integrante do ano letivo escolar.

Vale ressaltar que os Zoró habitam a Terra Indígena com o mesmo nome, localizada no município de Rondolândia, Estado de Mato Grosso, próximo à divisa com o Estado de Rondônia. Autodenominam-se Pangyjej, atualmente vivem em 24 aldeias em uma área de 355.789,5492 hectares de terra, constitui uma sociedade de falantes da língua Pangyjej, do tronco Tupi família Mondé (ZAWANDU ZORÓ, 2015). A instituição escolar, no contexto do Povo Zoró, surgiu com a necessidade dos indígenas em lidarem com o entorno regional, principalmente após o contato com os não índios. É uma instituição reivindicada e defendida pela comunidade como um instrumento importante na luta pela autonomia do Povo.

Devemos reportar que o texto que segue é um desdobramento de pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), vinculado à linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Metodologicamente, adotamos a pesquisa na perspectiva da etnografia pós-moderna em educação (KLEIN; DAMICO, 2014)¹, na forma de um Diagnóstico Rápido e Participativo – DRP (WHITESIDE, 1994). O DRP consiste em um conjunto de técnicas, como: entrevistas semiestruturadas (individual ou em grupo), observações direta, revisão de dados secundários (documentos diversos), discussões em grupo, que produzem informações rápidas e exatas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Envolve a população local e parte do pressuposto de que membros da comunidade são os “experts” a respeito do conhecimento de sua realidade.

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E POVO ZORÓ

Ao abordar a respeito da escola do contexto do povo Indígena Zoró, torna-se necessário trazer à tona alguns aspectos do processo de ocupação dos territórios do Estado de Rondônia e do Noroeste do Estado de Mato Grosso. De maneira que o modelo de ocupação se relaciona, diretamente, com a inserção de instituições não indígenas em espaços indígenas, dentre elas a

¹ Para Klein e Damico (2014) as mudanças provocadas pela etnografia pós-moderna no campo da pesquisa em educação constituíram novas maneiras de produzir dados, embora as técnicas metodológicas sejam basicamente as mesmas da etnografia clássica, com a etnografia pós-moderna é possível fazer pesquisa com os colaboradores e não pesquisá-los, como se fazia anteriormente.

escola. Desse modo, compreendemos que é o processo histórico regional que explica a necessidade da presença da escola no meio indígena, como ocorreu no pós-contato com o povo indígena Zoró.

Vale ressaltar que, a partir de 1970, houve um aumento considerável do fluxo migratório de pessoas das regiões Nordeste e Sul do país para o Estado de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso. A Fundação Nacional do Índio – FUNAI, se apressava em oficializar o contato com as populações indígenas da região com objetivo de “minimizar” os conflitos devido à disputa pela terra entre indígenas e colonos (PRAXEDES, 1977). A política de atração da FUNAI com os povos indígenas consistia em, após oficializar o contato, desrespeitando totalmente o modo de vida tradicional, reuniam os indígenas de um determinado povo em uma única aldeia, os chamados postos indígenas.

O contato dos Zoró com a FUNAI ocorreu em 1977. O professor Edilson Waratan Zoró, primeiro professor indígena a atuar na educação escolar do povo Zoró, mantém vivas em sua memória lembranças da ocasião de contatos iniciais que tiveram com não indígenas.

Foi muito diferente ver um branco pela primeira vez, era tudo barbudo, eu escutava esse chiado de quando vocês estão falando S (som do S) é muito diferente. Quando a gente foi para o contato, a gente chegou (a margem do Rio Branco), anoiteceu e no outro dia cedo nos fomos para lá (Fazenda Castanhal). O sol saiu, assim mais ou menos sete oito horas, gritou lá: Roque vem de novo. Que era o barqueiro né. Aquele dia eu vi, veio um barco grande feito de madeira. Lá na fazenda castanhal (localizada na margem direita do Rio Branco), não sei quantas pessoas iam atravessar, acho que umas dez pessoas por vez, e na terceira viagem nosso grupo foi, para fazer o contato lá com eles. Era diferente, eu nunca tinha andado de barco, com barulho assim, parece que o céu andava. O céu não anda quando você anda de carro? Parece que andava. As nuvens estavam andando, acompanhando a gente, era muito diferente, aí chegamos lá na beira do rio (Branco), vi aquele trator, todas as coisas andando, rolando, muito estranho. Assustador foi o primeiro momento. Tinha armazém na fazenda, tinha muita roupa, eles deram açúcar, óleo, bolacha, doce de goiaba para os índios e os índios tinha que aceitar. Vestir roupa, short, todo mundo voltou vestido. (Entrevista Edilson Waratan, 2015)².

Iniciava desse modo, o processo de contato dos Zoró com os não indígenas, após inúmeras investidas de peões de fazendas da região e de sertanistas da FUNAI. Segundo o jornalista Praxedes (1977), que documentou o contato, a visita dos Zoró, um grupo de cerca de 80 pessoas, à Fazenda

²Entrevista cedida pelo Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Entrevista realizada por Vanubia Sampaio dos Santos e Karolina Oliveira, em 2015.

Castanhal aconteceu em meados do ano de 1977. Logo após a primeira visita, outras técnicas de atração foram utilizadas, até reunir a maior parte destes indígenas em uma única aldeia.

Durante o processo de luta pelo direito de permanecer no território tradicional, de 1977 a 1992, os Zoró sofreram inúmeros golpes advindos das frentes capitalistas que se instalaram no entorno regional, como as fazendas, construções de estradas, garimpos, madeiras e invasões de colonos ao seu território. No entanto, essas atividades não influenciaram apenas a perda de parte do território tradicional, mas, consequentemente, de seu modo de vida, com destaque nas áreas de religião, economia e, principalmente, com o ingresso da educação escolar nas aldeias.

Diferentemente de outros povos indígenas brasileiros, em que a educação escolar foi imposta, para os Zoró e demais povos indígenas da região a educação escolar passou a ser uma estratégia de sobrevivência. A escola passa a ser reivindicada na sociedade Zoró, como um recurso externo para auxiliá-los na aprendizagem da língua portuguesa e dos processos matemáticos, o que lhes possibilitaria na mediação com os não índios (LISBOA, 2008). Havia a necessidade de aprender os “códigos da sociedade nacional” para lidar com as frentes de ocupação, principalmente com a indústria madeireira que devastou seu território.

Concordamos com Scaramuzza, Nascimento e Gavião (2015, p. 6) que,

As escolas indígenas no Brasil têm representado um importante instrumento no que se refere à constituição de um espaço, não apenas destinada à formação de um sujeito escolarizado, mas, sobretudo, possibilitado a muitos povos indígenas reconhecerem, produzirem e reivindicarem direitos junto a uma sociedade [...].

O espaço escolar pode ser considerando, também, de acordo com Tassinari (2001, p. 56), “[...] como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e assim, reinventadas”.

Vendo na escola uma oportunidade de sobrevivência, os Zoró tentaram algumas alternativas para promover a educação escolar em suas aldeias. Logo após o contato com não índios as lideranças enviaram alguns jovens Zoró, dentre esses o professor Edilson Waratan Zoró, para frequentarem a escola junto ao povo indígena Gavião. Outra estratégia foi contratar com recursos próprios, provenientes da venda da borracha, uma professora não indígena para atuar na aldeia em 1988. Porém, a falta de clareza sobre o real papel da escola na sociedade indígena e o despreparo da professora (uma vez que ela falava apenas a língua portuguesa e os Zoró a língua Pangyjej) resultaram no desestímulo desses indígenas em manter a escola (PPP, 2010).

No entanto, a educação escolar junto ao povo Zoró deslanchou somente a partir de 1992, quando foi concluído o processo de desintrusão, permitindo que o povo voltasse a ocupar novamente parte do território tradicional. A princípio, uma escola improvisada, de lona, surgiu na atual Aldeia Zawã Kej, na qual o professor indígena Edilson Waratan Zoró passou a atuar. Com o amadurecimento da ideia de manter a instituição escolar na comunidade, surgiram outras escolas, à medida que foram ocorrendo a reocupação do território Zoró.

No entanto, nas escolas das aldeias Zoró a maioria dos professores e professoras não eram indígenas, como retrata o professor Aguinaldo Zawandu Zoró (2015, p. 7).

Minha professora de alfabetização era a esposa de um motorista não indígena, era chamada de Nêga. A escola funcionava na Casa da FUNAI. Depois a Virgínia do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, ela ministrou aula na 3ª série, depois vieram outros professores, dentre os quais, meu irmão Embusã na época auxiliar em sala de aula com quem estudei também.

Observa-se que, além da rotatividade de professores/as nas escolas da aldeia, estes também não dominavam a língua indígena e os/as estudantes não dominavam a língua portuguesa; existiam auxiliares indígenas em sala de aula, que dominavam ambas as línguas e faziam a intermediação entre professores e estudantes. Incomodados pela escola estar sempre sobre o controle de não indígenas, e pensando em estratégia para que os jovens não saíssem da Terra Indígena para continuar os estudos, a comunidade educativa Zoró começou a articular para criar uma educação diferenciada na aldeia, que atendesse todas as etapas da educação básica (ZAWANDU ZORÓ, 2015). Em 2001, a Associação do Povo Indígena Zoró (APIZ), captando recursos por meio de projetos³, construiu a Aldeia-Escola Zawã Karej Pangyjej, com um espaço físico diferenciado, inspirado na estrutura de uma maloca tradicional Zoró, construída com piso e paredes de alvenaria, com divisórias, janelas e cobertura de palha (PPP, 2010). Em 2005, iniciou-se a construção da segunda Aldeia-Escola Zarup Wej, nos mesmos moldes da primeira, na região próxima ao Rio Roosevelt, do outro lado da TI Zoró, onde começaram a atender turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e posteriormente, em 2007, implanta-se o Ensino Médio, contemplando a educação básica nas Aldeias-escola da Terra Indígena Zoró. Outro marco importante foi a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural do Povo Zoró, 2009.

Vale ressaltar que o povo Zoró, após o contato, sofreu diversos danos e, em busca de articular sua própria defesa, viu na escola a oportunidade de conhecer e ter acesso aos códigos da

³ De acordo com Zawandu, a APIZ, por meio de projetos, captou-se recursos para construção da primeira aldeia-escola, financiada pela embaixada da Noruega (Entrevista realizada pela autora em junho de 2016).

cultura nacional, o que os levou a reivindicar a instituição escolar em seu território. Com a presença da escola os Zoró, aos poucos, foram percebendo os propósitos assimilacionistas e a imposição de um saber dito universal, que desrespeita e ignora os saberes locais. Ao criar a Aldeia-Escola e um Projeto Político Pedagógico de educação intercultural, específico para o Povo Indígena Zoró, a comunidade educativa, elaborou uma nova proposta de instituição escolar expressa, principalmente, na organização do tempo e espaço na Aldeia-Escola.

Para Gadotti (1994, p. 579),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Torna-se fundamental que os povos indígenas tenham o controle da instituição escolar em suas comunidades e possam promover ações que levem à valorização das diferenças, das culturas e o reconhecimento dos saberes autóctones, ensejando assim ações decoloniais em suas comunidades, afastando-se de uma educação escolar unificadora, integracionista, pois sabemos que

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAUI, 2008, p. 21-22).

No que trata as diferenças e escola, concordamos com Ferraço e Amorim (2017, p. 6), ao afirmarem que nos importa apostar no pluralismo do mundo como atributo e não como problema, “[...] reconhecendo a legitimidade de diferentes sujeitos, modos de ser e de compreender o mundo. Ensejando, portanto, formas de sair, linhas minoritárias de re-existir, traçados diferenciais para os processos democráticos”.

Romper com a cultura dominante, que está arraigada no contexto das escolas indígenas, tem sido um grande desafio. Como afirma Freire (2005), em sociedades governadas por grupos e classes dominantes, se faz necessário que a educação seja “prática de liberdade”. Pensar uma pedagogia do próprio sujeito, e não para ele. Uma educação libertadora não pode ser compatível com uma pedagogia da prática de dominação.

ALDEIA-ESCOLA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Os povos indígenas, segundo Luciano Baniwa (2011), precisam pensar escolas e políticas públicas para o “manejo e domínio do mundo” (do seu mundo, do mundo de cada grupo indígena); embora o autor reconheça que isso não seja tarefa fácil, garante também que esse pode ser o melhor caminho para se alcançar a autonomia e ressignificar instituições que historicamente promoveram a negação da diversidade brasileira e latino-americana.

Sem dúvidas, este é um grande desafio, que nos leva a questionar: Como uma instituição historicamente assimilacionista que, por séculos promoveu a negação cultural, poderá contribuir para a formação crítica dos indígenas, promovendo autonomia e valorização das culturas e línguas indígenas?

Acreditamos que Lander (2005), ao abordar o tema colonialidade, apresenta reflexões importantes para pensarmos a questão colocada. Para este autor é preciso decolonizar o saber e o modo de ser subalterno, criando alternativas para um pensamento crítico que desnaturaliza a submissão. Ainda para o mesmo autor, a desconstrução do conhecimento globalizado como único verdadeiro é um trabalho árduo de um “[...] esforço extraordinário, vigoroso e multifacetado que vem sendo realizado nos últimos anos em todas as partes do mundo” (LANDER, 2005, p. 9). E vale ressaltar que decolonizar o saber consiste em romper com o pensamento universal, buscando valorizar outros saberes que não sejam o “eurocêntrico”.

Desse modo, a educação escolar indígena deverá ser pensada a partir da perspectiva dos próprios indígenas, uma vez que os mesmos são conhecedores de sua cultura e sabem de suas demandas. As políticas públicas devem ser pensadas a partir do protagonismo indígena pautado na desconstrução da colonialidade e na frutificação da educação escolar intercultural. Segundo Mignolo (2005), uma ação pode ser decolonial se proposta pelos que estão sendo oprimidos e não ao contrário.

Neste sentido, a Aldeia-escola do povo Zoró, uma proposta de escola pensada pelo coletivo, para atender as demandas educacionais na Terra Indígena Zoró, se aproxima de uma instituição comprometida com a prática de uma educação libertadora. Na Aldeia-escola busca-se valorizar o modo de vida tradicional e contemporâneo Zoró, trabalhando os aspectos organizativos da comunidade, com a intenção de “revitalizar” as raízes culturais do Povo, dentro e fora do espaço escolar. A Aldeia-escola se caracteriza como um ambiente em que, mesmo os/as estudantes estando fora de sua aldeia, não deixam de ter contato com sua cultura (PPP, 2010).

A Aldeia-escola se constitui em um espaço, uma aldeia não habitada, reservado para a escola. Funciona em regime de alternância, que consiste na organização da escolarização em espaços e tempos diferenciados: sessão escolar e sessão de aplicação. As sessões escolares, sete no total, ocorrem presencialmente na Aldeia-escola, e devem ser alternadas com sessões de aplicação na aldeia de origem de cada aluno/a.

A proposta do currículo da Aldeia-escola é oferecer aos/as estudantes, além dos conteúdos da base nacional comum, condições tradicionais de vida do Povo, possibilitando o ensinamento e a prática de atividades próprias de sobrevivência, como: a caça, a pesca, a coleta e o cultivo de um roçado com plantações de bananeiras, mandioca, cará, que complementam a alimentação no período de aulas.

A Aldeia-Escola é uma instituição para formar um Zoró, principalmente na questão da identidade, ensinando como ser um Zoró, considerando também a questão da interculturalidade, ensinando língua materna e língua portuguesa, para que essa pessoa que se forma nessa escola possa dominar as duas culturas, que tenha as duas culturas e que continue trabalhando com a comunidade e não abandonar o seu Povo. (Entrevista Aguinaldo Zawandu, 2016).

A Aldeia-Escola é um espaço em que muitos conhecimentos, tradicionais e escolares, têm sido ressignificados, dando novos sentidos a fatos, o que tem contribuído para a formação da identidade Zoró. O relato acima deixa evidente que o Povo Zoró não mais necessita de “guerreiro caçador”, mas necessita de pessoas fortes que saibam se defender e possam trabalhar em prol da comunidade.

Seguindo o modelo tradicional de educação do Povo Zoró, a Aldeia-escola tem um pandet (o homem mais velho – sabedor tradicional); no ambiente da instituição os pandets são denominados mestres da cultura. O mestre da cultura se tornou fundamental para desenvolver a educação diferenciada na Aldeia-escola, ao trabalhar aspectos tradicionais com estudantes Zoró, auxiliando os/as professoras em sala de aula. Segundo o professor Joel Zap Kala La Zoró, ao convidar o mestre da cultura para participar das aulas, é uma oportunidade do professor aprender sobre a cultura também: “[...] nós somos novos e não sabemos o que aconteceu com o povo antigo e o mestre da cultura tem esse conhecimento para passar para os alunos, é assim que a gente acompanha e as crianças aprendem um pouco. E é uma maneira para eu ir aprendendo também” (Entrevista Joel ZapKala La Zoró, 2016). Neste sentido, concordamos com Fleuri (2014, p. 100), que “para além dos saberes e das práticas formalizadas pela prática escolar, a educação dos povos ancestrais se configura principalmente em práticas socioculturais [...]”

Durante o trabalho de campo na Aldeia-Escola Zarup Wej foi possível acompanhar duas atividades tradicionais desenvolvidas pelo mestre da cultura: o ritual para fortalecimento do espírito e do corpo – Pambejé, e o ritual da Burara; tradicionalmente, ambos rituais eram realizados na formação do guerreiro Zoró.

O Pambejé consiste em levantar muito cedo (por volta das 4 horas da manhã) e tomar banho no rio; enquanto mergulha na água evoca palavras positivas e bate repedidas vezes com a mão no próprio bíceps braquial e nas pernas. Após o banho de madrugada no rio, todos se reúnem em volta de uma fogueira, tomam makaloba (bebida tradicional feita à base de mandioca) e o mestre da cultura conta algumas histórias antigas do povo Zoró em língua Pangyjej; segundo o coordenador pedagógico, Alfredo Sep Kiat, nesse momento aproveita-se também para falar como deve ser a educação de uma pessoa Zoró, como deve ser o tratamento em família, com esposa, marido, filhos, sogro, sogra e do respeito em geral que se deve ter com as pessoas, principalmente as mais velhas.

O Burara, que em português significa gengibre, serve para ser usado nos olhos. Sua preparação consiste em amassar a raiz do gengibre e colocar em um pequeno basapé (recipiente feito com folha de coqueiro) e aplica-se o suco diretamente nos olhos; esse ritual servia para limpar a visão dos guerreiros para se tornarem bons caçadores (Caderno de Campo, outubro de 2016).

De acordo com o coordenador pedagógico Alfredo Sep Kait,

O uso do gengibre nos alunos tem o mesmo sentido de quando usava nos guerreiros. É para ter visão de caçador, mas não só para isso, mas também para ter visão daquele que se defende, pensando naquele que é forte, guerreiro, que se defende e ainda consegui trazer alguma coisa para aldeia. (Roda de conversa, outubro de 2016).

Na Aldeia-Escola essas tradições aparecem, possivelmente, de maneira ressignificada, com a presença da igreja evangélica na comunidade, muitos rituais, espirituais deixaram de ser praticados. De acordo com o mestre da cultura Luiz Kanhawup: “[...] muitas coisas que os antigos faziam, hoje não fazemos mais, porque é errado, mas o Pambejé não tem problemas porque esse mexe só com os espíritos da água, espírito do bem, o que não pode é mexer com espíritos ruins que fazem mal às pessoas” (Roda de conversa, outubro 2016). No entanto, mesmo com a presença de frentes colonialistas que ainda influência o modo de vida Zoró, mantém-se a essência dos rituais tradicionais; observa-se que, na fala do coordenador pedagógico, embora deixe claro que não há mais a necessidade de criar guerreiros para lutar com arco e flecha, ainda se espera que o/a estudante Zoró saiba se defender das adversidades contemporâneas e possa trabalhar para o bem da comunidade.

Durante a pesquisa de campo foi possível observar, ainda, durante a noite, o cacique Miguel Zan ensinando, ao coordenador pedagógico Alfredo Sep Kiat, o processo de reconhecer diferentes estações do ano olhando a posição das estrelas. Assim, podemos inferir que na Aldeia-escola com mestre da cultura e a presença de outras lideranças cria-se mecanismos que favorecem o aprendizado dos/das estudantes e professores/as a respeito dos conhecimentos tradicionais. Deste modo,

[...] concebemos a educação para além dos espaços hegemônicos de disseminação dos conhecimentos instituídos pela racionalidade científica “iluminadora”, questionando as instituições socialmente legitimadas, proprietárias do direito (e dever da) à transmissão desses conhecimentos. Entendemos que na marginalidade dos conhecimentos instituídos, existe um universo plural de culturas, de linguagens, de expressões, de modos de existir e de ser que, ao atribuírem outros significados à própria existência, produzem outros saberes. Consideramos que recuperar estes significados, ou construí-los, perceber os diferentes espaços nos quais estes significados são compartilhados constitui o mais importante sentido da educação. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 639).

Ao produzir outros saberes, que vão para além do espaço escolar, os Zoró têm suscitado duras críticas em relação ao modelo de educação de alternância, por parte do órgão oficial de educação do Estado de Mato Grosso. Durante as sessões de aplicação, períodos em média de 15 dias, em que os/as estudantes ficam em suas aldeias, há dias durante as sessões de aplicação que são registrados como letivos. Às vezes algumas atividades tradicionais que acontecem nas aldeias ou simplesmente ao acompanhar os pais e as mães em atividades cotidianas, como tradicionalmente os Zoró educam seus filhos/as, estas atividades podem ou não serem registradas e apresentadas na Aldeia-escola durante as sessões escolares. Uma das atividades mais importantes registradas como letivas ocorre no período da coleta da Castanha do Brasil, dezembro a fevereiro; há dias, principalmente do mês de dezembro, que são contabilizados como dias letivos, destinados à atividade tradicional de coleta. Desse modo, a escola de alternância Zoró tem sido pressionada a destinar menos espaço para atividades tradicionais durante as sessões escolares, uma vez que as sessões de aplicação são para este fim. Nota-se aqui o Estado com a lógica da modernidade, que se caracteriza por meio de uma política global, que fere a local. O Estado Moderno traz outras forças distantes, que agem na perspectiva de “obliteração do local” (OLIVEIRA, 2006). Segundo Fleuri (2014, p. 103), “os processos socioculturais e educacionais coloniais”, ainda presentes nas políticas educacionais propostas aos povos indígenas, aniquilam suas culturas, causando conflitos que vulnerabilizam “sua capacidade de resistência às pressões da sociedade hegemônica”.

No entanto, os Zoró têm desafiado a lógica integracionista de educação unificadora. Nota-se que, devido ao processo de contato com a sociedade nacional, que os levou à fixação das aldeias no Território, à ocupação com a religião evangélica, à dedicação aos trabalhos remunerados (nas escolas, como agente de saúde, entre outros), ao tempo ocupado com a televisão (em algumas aldeias), tem comprometido o processo de aprendizagem das atividades tradicionais nas aldeias. Assim interpretamos, neste trabalho, que a Aldeia-escola cumpre um papel fundamental na sociedade Zoró, em dois pontos específicos: o primeiro, em continuar formando pessoas para enfrentar as adversidades, pois antes a necessidade era de guerreiros, na atualidade necessitam de pessoas qualificadas que dominem a cultura nacional e que lutem a favor de seus interesses, seja educacionais, econômicos, saúde, território, entre outros. E o segundo, é permitir que os conhecimentos tradicionais continuem a ser ensinados. Por meio do mestre da cultura, lideranças e professores/as que na Aldeia-escola proporciona atividades e rituais tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível que o modo de pensar a instituição escolar da comunidade educativa Zoró seja muito diferente da visão não indígena. Com olhar atento aos detalhes da interação com o entorno regional, esta comunidade educativa elaborou uma proposta completamente diferenciada de escola, construíram uma Aldeia-escola na perspectiva da interculturalidade. Um espaço destinado a atender as demandas educacionais, escolares ou não, deste grupo indígena contemporâneo.

Ao rever a trajetória dos Zoró e sua relação com a escola, podemos recordar o relato do professor Edilson Waratan Zoró, sobre a primeira vez que andou de barco a motor, quando relatou o primeiro contato com os não índios, afirmando que as nuvens também “andavam”, os acompanhando em todo o percurso. Fazendo uma correlação dessa visão com o modelo de currículo e de escola da comunidade Zoró, podemos inferir que há outras maneiras de observar a realidade. Às vezes nós, não indígenas, não percebemos essas diferenças, talvez por estarmos com olhar viciado, e tudo que olhamos parece estático.

E vale questionar: Será que no currículo, na Aldeia-escola as “nuvens” também “andam” ou é só uma ilusão de ótica? Para tentar responder, inicialmente temos que ter clareza de que estagnados não podemos perceber o movimento das nuvens. Ou talvez as nuvens se desloquem de uma maneira menos perceptível, mas, quando associamos o movimento das nuvens com o movimento do povo Zoró, esse processo se torna muito mais visível. Se parar “as nuvens” também param, se seguir elas os acompanham. Assim, podemos inferir que é esse movimento constante que fez a comunidade educativa transformar aquela escola para indígenas, implantada em 1992 no

território Zoró, comandada, em sua maioria, por professores não indígenas, em Aldeia-escola uma instituição em processo de ressignificação e com perspectiva de educação intercultural comandada pelas lideranças, mestre da cultura e professores/as da própria comunidade, que promovem educação para além do espaço escolar e para atender as demandas de um povo indígena contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- FERRAÇO, Carlos E; AMORIM, Antônio C. Micropolítica, democracia e educação. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, Out./Dez. 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jul. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese de livre-docência. Campinas: Unicamp, 1994.
- KLEIN, C.; DAMICO, J G.S. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. (Org.). **A colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.
- LISBOA, Francisco Tarcísio. **Pangyjej**. A conquista da escola Zoró: o desenvolvimento e os índios: educação, cultura e cidadania. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.
- LUCIANO BANIWA, Gersem J. Santos. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, GO, **Anais...**, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- _____. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: Os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF, 2011.
- MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. Governo do Estado do Mato Grosso. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o Povo Indígena Zoró**. Rondolândia: SEDUC/MT, 2010.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Setembro 2005. (Colección Sur Sur).
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf>>. Acesso: 15 abr. 2018.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Araraquara, SP, 2009.
- OLIVEIRA, Ozerina V. **O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000)**: diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- PRAXEDES, Cesarion. Primeiro encontro com os índios Zoró. **Revista Geográfica Universal**, IHGB, Rio de Janeiro, n. 38, p. 68-79, 1977.
- SCARAMUZZA, Genivaldo Frois; NASCIMENTO, Adir Casaro; GAVIÃO, Zacarias Kapiaar. Os Ikolen (Gavião) de Rondônia: escola e ensaios de interculturalidade. **TELLUS**, UCDB, Campo Grande, MS, ano 15, n.29, jul/dez.2015. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/376>> Acesso em: 20 abr. 2016.
- SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. Congresso brasileiro de qualidade da educação, MEC, Brasília, **Anais...** 2003.
- SEDUC/MT. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. **Linhas Políticas da Educação Escolar Indígena**: Uma construção coletiva. Cuiabá: SEDUC/MT, 2002.
- TASSINARI, Antonella M.I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana K.I; SILVA, Aracy L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001.
- WHITESIDE, Martin. **Manual de técnicas DPRR**. Comissão Nacional do Meio Ambiente. Maputo, Moçambique: CNMA, 1994.
- ZAWANDU ZORÓ. Aguinaldo. **Processos educativos na escola estadual de ensino básico Zarup Wej anexo I**: uma análise do currículo. TCC (Bacharelado em Licenciatura Intercultural – Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Ji-Paraná, Rondônia, 2015.

RESUMO

O texto apresenta reflexões a respeito de uma concepção de educação que vai além dos espaços hegemônicos de propagação dos conhecimentos estabelecidos pela racionalidade científica, rígida, unificadora, produtora de assimetrias. O estudo apoia-se em dados de pesquisas, como observação de campo e narrativas de professores e lideranças indígenas Zoró. Conclui-se que o modo de fazer educação do povo Indígena Zoró, ainda que existam desafios, supõe uma maneira singular de pensar a educação ao desafiar a lógica da modernidade e incorporar outros saberes e modos de ser e de viver no contexto escolar e ao inserir outros espaços no processo de ensino e aprendizagem, ações que vão produzindo autonomia e ressignificações dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação escolar indígena intercultural. Povo Indígena Zoró.

VILLAGE-SCHOOL OF THE INDIGENOUS PEOPLE ZORO: A PROPOSAL FOR EDUCATION BEYOND SCHOOL**ABSTRACT**

The text presents reflections about a conception of education that goes beyond the hegemonic spaces of propagation of the knowledge established by scientific rationality, rigid, unifying, producing asymmetries. The study is based on research data, such as field observation and narratives of Zoró indigenous teachers and leaders. It is concluded that the way of education of the Zoró Indigenous people, even if there are challenges, presupposes a unique way of thinking about education by challenging the logic of modernity and incorporating other knowledge and ways of being and living in the school context and insert other spaces in the process of teaching and learning, actions that will produce autonomy and resignification in and out of school.

Keywords: Decoloniality. Intercultural indigenous school education. Indigenous People Zoró.

ALDEIA-ESCUELA DEL PUEBLO INDÍGENA ZORÓ: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN A MÁS DE LA ESCUELA**RESUMEN**

El texto presenta reflexiones acerca de una concepción de educación que va más allá de los espacios hegemónicos de propagación de los conocimientos establecidos por la racionalidad científica, rígida, unificadora, productora de asimetrías. El estudio se apoya en datos de investigaciones, como observación de campo y narrativas de profesores y líderes indígenas Zoró. Se concluye que el modo de hacer educación del pueblo Indígena Zoró, aunque existan desafíos, supone una manera singular de pensar la educación al desafiar la lógica de la modernidad e incorporar otros saberes y modos de ser y de vivir en el contexto escolar y insertar otros espacios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acciones que van produciendo autonomía y resignificación dentro y fuera de la escuela.

Palabras-clave: Descolonialidad. Educación escolar indígena intercultural. Pueblo Indígena Zoró.