

# EDUCAÇÃO INDÍGENA: OS APINAJÉ E O PROFESSOR BILÍNGUE

LYRA, Jairo Roberto Mendonça<sup>1</sup>  
SOUZA, Jane Guimarães<sup>2</sup>  
FIGUEIREDO, Giane Lourdes Alves  
de Souza<sup>3</sup>  
NOGUEIRA, Cassio Cipriano<sup>4</sup>  
MARI, Marcelo Molina<sup>5</sup>

## Resumo

Neste trabalho compartilhamos os resultados parciais de uma pesquisa sobre a Educação Bilíngue e Intercultural na Sociedade Indígena Apinajé, tendo como foco o Professor Bilíngue. Nessa abordagem, identificamos suas características principais e formulamos conceitos, distinguindo bilinguismo de Educação Bilíngue, desde que é recorrente que esses termos sejam vistos como sinônimos. Analisamos as práticas pedagógicas dos Professores Bilíngues Apinajé, enfatizando a importância que assume um currículo intercultural na promoção de uma educação diferenciada, considerando a convivência na fronteira étnica. Para os conceitos de Bilinguismo, utilizamos as bases teóricas de Megale (2005) e Flory e Souza (2009); sobre Educação Bilingue e Intercultural Maher (2005; 2006); e Grupioni (2001; 2003; 2006; 2006a); acerca dos Apinajé, Nimuendajú (1983); Da Matta (1976) e Albuquerque (1999; 2007). Os procedimentos metodológicos contemplam pesquisa etnográfica com observação participante, agrupando entrevistas semidirigidas enquanto técnica que possibilita a interação, e microanálise etnográfica como aporte facilitador na análise e interpretação dos dados. O *corpus* investigado é composto de entrevistas – foco principal da análise - com lideranças e professores Apinajé, diários e notas de campo. Concluímos que o Professor Bilíngue Apinajé exerce uma pedagogia onde a interdisciplinaridade e o bilinguismo se faz presente enquanto práticas que promovem a interculturalidade, sendo esta considerada a razão de ser de uma escola indígena.

**Palavras Chave:** Professor Bilíngue; Educação Bilíngue e Intercultural; Bilinguismo; Interculturalidade.

## Abstract

In this paper we share the partial results of a research on Bilingual and Intercultural Education in the Apinajé Indigenous Society, focusing on Professor Bilingual. In this approach, we identify its main characteristics and formulate concepts, distinguishing Bilingualism from Bilingual Education, since it is recurrent that these terms are seen as synonyms. We analyze the pedagogical practices of Apinajé Bilingual Teachers, emphasizing the importance of an intercultural curriculum in the promotion of a differentiated education, considering the coexistence in the ethnic border. For the concepts of Bilingualism, we use the theoretical bases of Megale (2005) and Flory e Souza (2009); On Bilingual and Intercultural Education Maher (2005; 2006); And Grupioni (2001, 2003, 2006, 2006a); About the Apinajé, Nimuendajú (1983); Da Matta (1976) and Albuquerque (1999, 2007). The methodological procedures contemplate ethnographic research with participant observation, grouping semidirigid interviews as a technique that enables interaction, and ethnographic microanalysis as a facilitating contribution in the analysis and interpretation of the data. The investigated corpus is composed of interviews - main focus of the analysis - with leaderships and Apinajé teachers, journals and field notes. We conclude that Professor Bilingual Apinajé exercises a pedagogy where interdisciplinarity and bilingualism are present as practices that promote interculturality, being considered the *raison d'être* of an indigenous school.

Keywords: Bilingual Professor; Bilingual and Intercultural Education; Bilingualism; Interculturality.

## Introdução

---

<sup>1</sup> Professor Doutor da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT, E-mail: coord-acad@faculadefacit.edu.br

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT

<sup>3</sup> Professora da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT

<sup>4</sup> Professor da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT

Educação Bilíngue e Intercultural, Interculturalidade, Bilinguismo, são temas recorrentes nas agendas e nos discursos proferidos por agentes do governo, da sociedade civil, de lideranças indígenas, etc., visando a um entendimento acerca de uma educação que promova a inclusão social. A busca por essa educação, que se propõe “Diferenciada, Intercultural e Bilíngue”, e que atenda às necessidades de cada povo em particular, é amparada por uma vasta base legal. Dentre outros documentos, destacamos a Constituição Federal do Brasil (CRF/1988); a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); o PDE - Plano Nacional de Educação (1998) e o RCNEI - Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (2002).

Nesse sentido e, considerando, que nosso país abriga em seu território 340 povos indígenas diferentes, (LIDÓRIO, 2010:11), e que cada povo compõe uma nação distinta, com língua, cultura, organização política, social e econômica, próprias. Considerando também que cada grupo indígena tem seus sistemas educacionais adquiridos social e culturalmente, e que a educação promovida no seio dessas sociedades preserva identidades, agrega valores e perpetua culturas. Partindo dessas premissas, este artigo tem por objetivo fazer um estudo sobre a Educação Bilíngue e Intercultural Apinajé, focalizando o Professor Bilíngue e suas práticas pedagógicas.

Analisando esses pressupostos, e tendo em vista a convivência na realidade da fronteira étnica, quando a sociedade nacional se depara com a necessidade de dialogar com os demais povos que compõem a Nação Brasileira, e, acreditando que à educação escolar cabe o papel de favorecer esse intercâmbio, organizamos o texto, abordando: 1) Bilinguismo e Interculturalidade, apresentando conceitos e identificando sua relação com a Educação Bilíngue. 2) Os Apinajé, fazendo uma retrospectiva da história desse povo, desde os tempos de Curt Nimuendajú – 1930 - até os dias atuais. 3) O “Professor Bilíngue Apinajé”, com ênfase em suas práticas pedagógicas e na alfabetização bilíngue, identificando a interculturalidade como uma prática pedagógica, resultado de sua formação.

Nessa perspectiva, acreditamos que a docência, nos anos iniciais do ensino fundamental, das escolas pesquisadas, adquire uma concepção interdisciplinar (ALBUQUERQUE, 2009), bilíngue e intercultural, ao promover um diálogo franco entre as disciplinas que compõem as diferentes áreas do conhecimento, agregando elementos das culturas da sociedade nacional e dos Apinajé nos conteúdos curriculares.

## **1 - Bilinguismo e Interculturalidade: por uma educação para a convivência além da fronteira étnica**

O ensino bilíngue, historicamente, tem se apresentado como fundamento do projeto de uma educação intercultural. Segundo Collet (2006:118), o SIL – Summer *Institute of Linguistics*, órgão norte-americano que aqui veio para estudar/catalogar as línguas nativas, enfrentou muitas barreiras, principalmente devido à novidade da proposta e, conseqüentemente, ao despreparo dos profissionais para a sua realização. Isso porque, segundo a autora, os professores não eram indígenas e, portanto, desconheciam completamente a língua falada por seus alunos. Outro problema estava no fato de a língua indígena sempre ter sido vista como inferior, como expressão de primitivismo, e, também porque não havia material adequado ao bilinguismo, tal como cartilhas e livros. Observamos, com pesar, que esta situação persiste em muitas escolas indígenas brasileiras ainda nos dias atuais.

Partindo desses pressupostos, podemos afirmar que a imperiosa necessidade de construção de uma educação diferenciada, está diretamente relacionada à emergência de uma educação intercultural, que ocorra não apenas para os alunos indígenas, muito embora a necessidade destes seja de uma “urgência sucumbida”, mas também para os alunos de nossas escolas. Nesse sentido, e para que se trabalhe visando à construção dessa educação “Intercultural, Bilíngue e Diferenciada”, em consonância com os anseios dos indígenas brasileiros e dos não-indígenas, Lidório (2010:9) acredita que é necessário:

[...] Colaborar para que haja bons programas de educação na própria língua materna, valorizando-a e possibilitando que seus fatos históricos e sociais sejam por eles registrados, preservados e transmitidos perante este contexto de rápida influência social externa que não raramente invalida o valor da língua materna para um grupo. [...] Contribuir para que, em processos já em andamento de integração com a sociedade não indígena, se colabore com os mecanismos de valorização étnica, cultural e linguística, a fim de que o grupo não seja diluído perante a sociedade maior. Também colaborar com o grupo em sua busca por uma convivência digna com outros, quando fora da sua terra natal.

Acreditamos que a edificação dessa escola indígena promotora de uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, só será possível “renegando os modelos assimilacionistas” (MAHER 2006:22). Isso quer dizer que é preciso lutar pela implantação de programas de educação escolar que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. Todavia, implementar novos modelos para a educação dos povos indígenas

equivale mudanças de ordem políticas e pedagógicas. Sobre isso Maher (2006) diz o seguinte:

É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade. E para escapar das arapucas que o antigo paradigma insiste em nos armar... Temos muitos projetos de Educação Escolar Indígena no país envolvidos nessa complexa e árdua tarefa, procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas (MAHER, 2006:22).

A autora afirma que o caminho a ser percorrido rumo à conquista dessa educação diferenciada passa, necessariamente, pela formação do professor que estará à frente dessa escola. Esse professor deve ser falante da língua materna, morar na comunidade e ter uma formação simultânea em sua língua de origem e em português.

Dessa forma, a tarefa de educar nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo será facilitada, pois este professor estará munido de pressupostos teóricos e práticos adquiridos no intercâmbio acadêmico e cultural no qual esteve envolvido no período de sua formação. Todavia, não se descarta a possibilidade de que um professor oriundo de nossa sociedade possa exercer tal função, mas isso só será viável desde que se invista na interculturalidade e no bilinguismo também na formação de nossos professores. Acreditamos, assim como Maher (2006), que com isso muitas arestas que pairam sobre as relações inter étnicas em nosso país serão dissipadas, e uma educação inter e multicultural, construída.

No tocante ao bilinguismo e à Educação Bilingue é importante fazermos algumas considerações, identificando convergências e também diferenças conceituais, a partir da perspectiva de alguns teóricos. Flory e Souza (2009) advertem que definir num primeiro momento o que é bilinguismo pode parecer simples. Porém, a complexidade surge tão logo se reflita mais demoradamente sobre o assunto. Para essas autoras, bilinguismo concebe uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual; à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam; à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores de ordem socioculturais.

Butler e Hakuta (2004) (*Apud*, Flory e Souza, 2009) acreditam que não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de bilinguismo. Os autores apresentam alguns exemplos da diversidade de definições possíveis. Uma definição

bastante restritiva é a de Blommfield (*Apud*, Flory e Souza, 2009:29) segundo a qual, o bilíngue seria uma pessoa que tem “controle de duas línguas semelhante ao de um nativo”. Tal definição, segundo Flory e Souza (2009:29), além de incluir somente uma parcela das pessoas que dominam duas línguas, levanta alguns problemas, por exemplo: quais os critérios para se julgar a proficiência de alguém como “semelhante à de um nativo”? Ou mesmo o que é a proficiência de um nativo? Ademais, conforme apontam Baker e Prys Jones (1998) (*Apud*, Flory e Souza, 2009), como classificar, por exemplo, alguém que entende o que é dito, mas não sabe falar uma segunda língua? Ou alguém que sabe falar e entender, mas não escrever na segunda língua? Naturalmente, essas pessoas podem ser consideradas bilíngues, dependendo do critério adotado para se caracterizar o bilinguismo, concluem as autoras.

Para Butler e Hakuta (2004:114) (*Apud*, Flory e Souza, 2009:30), bilinguismo pode ser definido como “um comportamento linguístico psicológico e sócio-cultural complexo com aspectos multidimensionais”. Todavia uma classificação dentro do campo do bilinguismo irá depender, dentre outros fatores, da dimensão a partir da qual se trata a questão. Na perspectiva desses autores, há pelo menos quatro dimensões a partir das quais se define critérios para se considerar uma pessoa bilíngue: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social. “Cada critério de definição de Bilinguismo abre a possibilidade de levantamento de diferentes hipóteses a serem pesquisadas, referentes a campos de observação específicos”. (FLORY E SOUZA, 2009:39).

Essas prerrogativas podem ser aplicadas à Educação Bilíngue que se oferece nas escolas instaladas nas aldeias indígenas brasileiras, mas numa dimensão ampliada. Nesse sentido recorreremos a Lopez e Schira (2007:111), concordando com eles quando dizem que “a educação bilíngue nem sempre é parte integral da estrutura organizativa dos sistemas educacionais a cujo modelo ela se aplica”. Concordamos também quando esses autores afirmam que “a educação bilíngue está relacionada às características socioeconômicas das comunidades em que essa modalidade se oferece, tratando-se quase sempre de escolas pobres, que recebem uma atenção ainda limitada, e inclusive precária, por parte dos sistemas educativos” (LOPEZ E SCHIRA, 2007:112).

Portanto, a Educação Bilíngue não se restringe apenas a uma prática de ensino onde duas línguas interagem. Aspectos linguísticos, econômicos, sociais, políticos, culturais e didático/pedagógicos, que envolvem as comunidades indígenas, suas escolas e os demais setores da sociedade nacional, são decisivos. Os fatores sociolinguísticos e a cultura local irão dimensionar a proporção e a relevância das ações a serem implementadas no âmbito

das políticas públicas que irão promover essa Educação Bilingue. Dentre essas ações se destaca a produção de material didático apropriado e que esteja em consonância com o currículo oficial, uma vez que os alunos dessas escolas, posteriormente, serão submetidos a avaliações externas de amplitude nacional, com base num currículo unificado.

Segundo Megale (2005) uma Educação Bilingue pressupõe conceitos distintos e contextos diferenciados em função do país de origem, de questões étnicas, dos próprios educadores, dos legisladores e de fatores sócio-políticos. Mackey (1972) diz que:

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngues, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Conseqüentemente] o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação (MACKEY, 1972 APUD MEGALE, 2005:7).

Mackey (*Apud*, Megale, 2005:7-8), apresenta uma complexa tipologia de programas educacionais bilíngues, abrangendo desde a educação monolíngue na língua da população de minoria linguística, à Educação Bilingue em ambas as línguas e também à educação monolíngue na língua da população dominante.

Numa perspectiva sociolinguística, Fishman e Lovas (1970) (*Apud*, Megale, 2005:8), propõem uma definição para Educação Bilingue baseada em três grandes categorias: “intensidade, objetivo e status”. Dentro da categoria intensidade são identificados quatro tipos de programas bilíngues. O primeiro deles é denominado bilinguismo transicional. Nele a língua materna é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para uma segunda língua. O segundo programa é denominado bilinguismo mono-letrado. Neste programa a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na segunda língua. O terceiro programa é o bilinguismo parcial bi-letrado, em que ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma, que a língua materna é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como história, artes e folclore, enquanto a segunda língua é utilizada para as demais matérias. O quarto programa é o bilinguismo total bi-letrado, no

qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas, em todos os domínios. (MEGALE 2005:8).

Hamers e Blanc (2003) (*Apud*, Flory e Souza, 2009) salientam o caráter multidimensional do bilinguismo e consideram seis critérios para definir sua presença na Educação Bilíngue: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença da segunda língua na comunidade e no ambiente, status relativo das duas línguas, identidade cultural e pertencimento ao grupo. Mackey (2006) (*Apud*, Flory e Souza, 2009) aponta que, ao se definir bilinguismo, quatro pontos devem ser considerados: grau de proficiência, função e uso das línguas, alternância de código e interferência entre línguas.

No tocante ao bilinguismo que se pratica na educação bilíngue das escolas indígenas Apinajé, acreditamos que sua concepção se aproxima do bilinguismo transacional proposto por Hamers e Blanc (2003) (*Apud*, Flory e Souza, 2009). Isso porque a língua materna só é utilizada nos anos iniciais do ensino fundamental. As demais etapas, anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, têm a língua portuguesa – sua segunda língua – como a principal. Mas isso ocorre apenas na escola, uma vez que nesse domínio social os professores não-indígenas interagem somente na língua portuguesa.

## **2 - Os Apinajé: breve retrospectiva histórica**

Os Apinajé são um povo indígena pertencente ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê. A história desse povo começou a ser relatada ainda na primeira metade do século XX, nos anos 1930, quando Curt Nimuendajú<sup>4</sup> escreveu a primeira monografia sobre esse grupo indígena. Segundo Almeida e Moreira (2008), a etnologia dessa sociedade está muito bem documentada, dentre outros, por Nimuendajú e Da Matta, sendo que, qualquer trabalho sobre os Apinajé, obrigatoriamente, deve se reportar a esses verdadeiros clássicos da literatura etnológica brasileira.

Muito embora a linha do tempo seja uma lacuna entre essas duas publicações – Nimuendajú escreveu sua monografia “*The Apinajé*” em 1939 e Da Matta o seu “Mundo Dividido” em 1973<sup>5</sup> - ambas têm uma importância substancial, desde que são escritos

---

<sup>4</sup>Nimuendajú, Curt (1883-1945), etnólogo brasileiro de origem alemã, um dos pioneiros nos estudos relacionados às comunidades indígenas no Brasil. Nasceu Curt Unkel, em Jena, Alemanha, em 1883. Sem formação acadêmica, chegou ao Rio de Janeiro, em 1903. Dois anos depois, fixou residência em São Paulo e começou a dedicar-se às pesquisas sobre os povos indígenas. Naquele mesmo ano, entrou em contato com os apapocuvás, um subgrupo guarani do interior de São Paulo, cujo cacique o adotou como filho e lhe deu o nome Nimuendajú ("aquele que criou seu lar"). Fonte: Enciclopédia® Microsoft® Encarta. (2000).

<sup>5</sup> Embora os autores tenham escrito estes livros em 1939 e 1973, para efeito das citações e referenciais serão utilizadas as datas de suas publicações, Nimuendajú (1983) e Da Matta (1976).

sustentados pela convivência cotidiana entre os escritores e os Apinajé. Enquanto Nimuendajú se instalou nas aldeias, chegando mesmo a morar na Bacaba, atual São José, Da Matta se fixou em Tocantinópolis, e no convívio diário com esse povo, fez o relato de um trabalho repleto de sensibilidade e beleza, focalizando a estrutura social dos Apinajé e suas relações com os não-índios, identificando aquilo que ele chama de “Um Mundo Dividido”.

Segundo Albuquerque (1999), os Apinajé habitam no extremo norte do estado do Tocantins desde o século XVIII<sup>6</sup>, quando os rios Araguaia e Tocantins começaram a ser navegados pelos jesuítas e bandeirantes. “Esses indígenas eram considerados como os mais poderosos da região, possuíam aldeias bastante numerosas, praticavam a agricultura e produziam seus próprios artefatos como, por exemplo, as canoas”. (ALBUQUERQUE, 1999:17).

Nimuendajú (1983:4) (*Apud*, Albuquerque, 2000:18) afirma que em 1797 o governo do Pará fundou às margens do rio Tocantins alguns postos militares como Alcobaça, Arapary e São João das Duas Barras, este localizado na boca do Araguaia. A finalidade destes postos era evitar o extravio do ouro, a fuga dos escravos de Camutá para Goiás, e conter as permanentes agressões dos Karajá e Apinajé aos fazendeiros da região. Portanto, a fundação destes postos marcou o contato permanente dos Apinajé com a sociedade nacional.

Os Apinajé, ainda de acordo com Albuquerque (1999), começaram a fazer parte da história do Brasil com a ocupação do sertão nordestino e com a intensificação da navegação do rio Tocantins.

A ocupação do sertão do Maranhão, da Bahia e do Piauí é consequência da criação extensiva de gado que, no período Colonial, servia para alimentar as populações dos engenhos litorâneos. Esse gado, porém, avançou pelos sertões até chegar ao sertão goiano, atual Tocantins, na região onde se achavam os índios. (ALBUQUERQUE, 1999:20).

A história dos Apinajé, desta forma, é a história da ocupação do norte de Goiás por representantes de uma frente pastoril que utilizou o rio Tocantins e que, certamente, era constituída de remanescentes das zonas de mineração do sul de Goiás.

Segundo Da Matta (1976), os Apinajé, do ponto de vista geográfico, estão localizados numa área de transição entre a floresta tropical e o cerrado, marcada por matas ciliares ao longo de ribeirões que correm caudalosos para o rio Tocantins. Suas casas

---

<sup>6</sup> Então estado de Goiás.

formam aldeias distribuídas por campos cerrados que separam cada um desses ribeirões, onde eles não precisam derrubar árvores para conseguirem impor ao ambiente natural o estigma de sua cultura: aldeias circulares com uma praça no centro, marca registrada dos grupos Jê do Norte.

As aldeias Apinajé, ainda de acordo com Da Matta (1976:33), “têm a vantagem de se localizar em terreno ligeiramente elevado e próximo de um curso d água perene entre a floresta ciliar e o campo cerrado”. Para esse autor, os Apinajé, como os demais povos Jê do Norte, preferem localizar suas aldeias no campo, utilizando a mata para a caça e a agricultura. As aldeias, assim, ficam situadas no alto de colinas e as roças sempre se localizam nas suas vertentes ao lado do ribeirão, onde um pedaço da mata ciliar foi domesticado. Além dos campos de vegetação rasteira e dos ribeirões com as florestas ciliares, esse pedaço do Brasil é coberto por “*Orbignia Speciosa*”, mais conhecida como “Palmeiras de Babaçu”. (DA MATTA, 1976:33-4).

Nesse sentido, a ecologia Apinajé confunde-se com a história da exploração de cada um desses nichos, e esta, conforme salienta Da Matta, depende da maneira pela qual a sociedade vem limitando, estimulando, destruindo ou criando no ambiente natural, secularmente habitado pelo grupo, produtos capazes de serem explorados pelos índios. Esse autor descreve os efeitos desse contato e a própria situação de conjugação com a sociedade regional como parte do ambiente ecológico Apinajé; enfatizando as maneiras pelas quais estes indígenas tiram melhor proveito do seu ambiente; falando também de como esses indígenas sobreviveram ao contato com o não-índio; apontando quais os mecanismos sociais que, de parte a parte, foram ativados para configurar a situação de conjugação. “Ver a ecologia Apinajé nesta perspectiva é tomar o ambiente num sentido amplo, como ponto de conjugação e de passagem da geografia da tribo à sua história” (DA MATTA, 1976:34).

O estudo realizado por Da Matta sobre os Apinajé aborda a estrutura social desse povo, seus ritos e costumes, identificado a existência de “Um Mundo Dividido”, com referência ao relacionamento destes indígenas com a sociedade urbana de Tocantinópolis. Para esse autor, os Apinajé admitem que os brasileiros que moram na cidade não gostam deles, mas os que moram em volta da aldeia, no sertão, podem gostar ou não dos índios. Consistentemente com essa opinião, “os Apinajé sempre se referem aos brancos da cidade (Tocantinópolis) de modo impessoal, como o povo da cidade ou da rua, raramente mencionando nomes. Os habitantes do sertão, ao contrário, gostem ou não dos índios, são sempre referidos pelos nomes”. (DA MATTA, 1976:53).

Em seu estudo Da Matta constatou que os brasileiros vizinhos da aldeia possuem nomes e são conhecidos pelos índios. Muitos são compadres dos Apinajé e chegam mesmo a acompanhar esses indígenas em suas caçadas e visitá-los constantemente. “Em Tocantinópolis, com sua população de cinco mil habitantes, há somente uma dezena de pessoas que os Apinajé classificam dentre os que <<gostam de nós>>(i.é, gente que gosta de conversar com os índios e sempre oferece um café ou <<um agrado>>)”(Da Matta, 1976:54). A cidade é, assim, uma unidade social vista corporativamente pelos Apinajé e “isso é, sem nenhuma dúvida, uma consequência do caráter comunitário das relações que os habitantes de Tocantinópolis têm entre si”. (DA MATTA, 1976:54).

Visivelmente afetado por sua relação com os Apinajé, Da Matta assim se manifesta:

Quero defender os Apinajé com base no meu conhecimento de sua riqueza cerimonial, do notável equilíbrio de suas divisões internas, da profundidade dos seus modos de julgar e perceber a comédia e a tragédia do homem. É preciso não deixar que essa sociedade desapareça porque ela expressa uma alternativa legítima para os problemas humanos. De fato, ela expressa, em muitos momentos, uma alternativa superior já que é capaz de preservar uma forma genuína de equilíbrio entre homens e grupos sociais (DA MATTA, 1976:10).

É importante retomar o pensamento desse autor para que se possa fazer uma leitura mais fundamentada das relações sociais desse povo, considerando ser essa uma sociedade que por mais de quatro séculos se manteve no anonimato sofrendo todo tipo de extermínio, sendo sistemática e drasticamente devastada em suas composições étnica, linguística e cultural, a qual foi profetizada por Da Matta (1976:3) como “passível de descaracterização cultural completa e eminente desaparecimento”.

Advogando a favor dessa sociedade indígena, Da Matta nos convoca a repensarmos nossa postura ante os processos de aculturação ao qual esse povo, assim como outros grupos indígenas brasileiros, vem se expondo. Essa situação se evidencia nos estudos mais recentes desenvolvidos por pesquisadores, com destaque para o trabalho do Professor Francisco Edviges Albuquerque da UFT – Universidade Federal do Tocantins - com um trabalho que vem realizando há 14 anos. Atualmente esse professor se dedica à educação escolar dos Apinajé, coordenando o “**Projeto de Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilingue e Intercultural do Programa do Observatório de Educação Indígena**”, e mantendo um “**Laboratório de Línguas Indígenas**” nesta mesma

universidade. Este trabalho permite ao professor Albuquerque identificar uma crescente perda da cultura e da identidade linguísticas dos Apinajé da aldeia Mariazinha<sup>7</sup>.

A educação para os Apinajé teve início nos anos 1960 com Patrícia Ham que também produziu os primeiros materiais didáticos para alfabetização, os quais ainda hoje são utilizados pelos professores das aldeias. Entrementes, com o **“Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Apinajé”**, o professor Albuquerque, em 2007, atendendo solicitação dos professores e lideranças Apinajé, coordenou, organizou e publicou um expressivo material de apoio pedagógico que vem sendo utilizado nas escolas das aldeias, com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O material, escrito na língua materna, contempla as áreas de Matemática e Ciências Apinajé; História e Geografia Apinajé; Livro de Narrativas e Cantigas Apinajé; Revista de Medicina Tradicional Apinajé e um Livro de Alfabetização. Além desses, tem um Dicionário e uma Gramática Pedagógica Apinajé.

Também são expressivos os estudos desenvolvidos por Albuquerque (1999; 2007), focalizando os aspectos fonéticos e fonológicos da língua Apinajé, documentando, recuperando e revitalizando a língua e a cultura desse povo, uma vez que se evidencia um processo eminente de aculturação, resultado da inevitável situação de contato a que vem se submetendo os componentes dessa sociedade. Das 19 aldeias Apinajé, os trabalhos de Albuquerque estão centralizados em duas: as aldeias São José e Marianinha. Para Albuquerque (2007), a aldeia Mariazinha é a que requer mais atenção aos seus aspectos sociolinguísticos, uma vez que existe uma forte tendência de perda étnica e cultural, considerando que tem ocorrido um número significativo de casamentos mistos, isto é, de índios Apinajé com não-índios, e de Apinajé com índios de outras etnias, por exemplo, Xerente e Guajajara.

Conforme salientamos, os Apinajé atualmente sofrem interferências em sua composição étnica e cultural devido ao intenso e inevitável contato com nossa sociedade e com outros grupos indígenas. Um dos mais sérios desafios de suas lideranças é manter a unidade do grupo em torno da coesão cultural e linguística. Porém, acreditamos que para fazer frente aos conflitos linguísticos e culturais que daí advém, é necessário investir em uma educação intercultural em que o bilinguismo seja priorizado. Nesse sentido, a língua de origem deve ser aquela que promove a interação em seus domínios sociais, e o português uma segunda língua que deverá ser aprendida na escola, e que irá facilitar as relações entre sociais, favorecendo o convívio na fronteira étnica.

---

<sup>7</sup> Para um maior aprofundamento sobre esses dados, recomendamos consultar sua tese de doutorado “Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinajé” disponível: [www.uff.br](http://www.uff.br).

Quanto à situação territorial dos Apinajé, as terras em que vivem, com extensão de 141.904 ha, foram delimitadas por decreto em 1985<sup>8</sup>, e estão localizadas no extremo norte do estado do Tocantins, numa região conhecida como Bico do Papagaio<sup>9</sup>. Segundo Albuquerque (2007:28), atualmente as terras indígenas Apinajé sofrem a interferência direta de rodovias TO 126 que liga os municípios de Tocantinópolis e Maurilândia, seccionando toda a reserva no sentido norte-sul; TO 134, trecho Angico entroncamento; BR 230 e a Transamazônica, que ao longo de seu eixo, dá margem a nove aldeias: São José, Patizal, Cocalinho, Buriti Comprido, Palmeiras, Prata, Serrinha, Cocal Grande e Boi Morto. Já no perímetro da BR 126, estão localizadas outras seis aldeias: Mariazinha, Riachinho, Bonito, Brejão, Girassol e Botica.

Esse mesmo autor assegura ainda que antes da demarcação da área Apinajé, esses indígenas eram distribuídos apenas em duas aldeias, São José e Mariazinha. Todavia, após a demarcação de suas terras eles se distribuíam pelo território, formando novas aldeias e, deste modo, passando a ter um maior controle sobre a reserva, a qual está localizada na região compreendida pela confluência dos rios Tocantins e Araguaia.

A sociedade Apinajé convive com um entorno onde interagem fazendeiros e compradores do coco babaçu, sendo que os interesses desses sempre tendem a se sobrepor aos dos indígenas. Todavia, eles se organizam para negociar a venda do produto. Essa organização é fruto de uma conscientização absorvida via educação escolar, desde que muitos líderes da comunidade são professores com formação acadêmica intercultural, o que favorece a situação de contato. A educação escolar tem sido fundamental para que os Apinajé estejam cientes de seus direitos, e assim possam conviver com a nossa sociedade sem perder suas identidades, suas referências culturais, seus valores, suas subjetividades.

Quanto ao desenvolvimento econômico, o grupo vive da agricultura familiar negociando o excedente em feiras das cidades circunvizinhas. O coco babaçu - *Orbignya Speciosa* - é um importante produto cultivado nas aldeias e que tem aceitação em todas as épocas do ano, visto que existe uma fábrica de derivados desse produto típico do cerrado brasileiro no centro urbano de Tocantinópolis. A caça e a pesca ainda estão presentes na vida desse povo, muito embora de forma escassa, devido aos avanços das atividades agropastoris e à forma predatória como têm sido conduzidas ao longo dos tempos.

A cultura Apinajé, evidenciada através de pinturas corporais e artesanatos, ainda está presente em algumas aldeias, por exemplo, na São José. Essas práticas expressam ritos

---

<sup>8</sup> Em fevereiro de 1985, através do Decreto nº 90.960, foram demarcadas as terras indígenas Apinajé.

<sup>9</sup> Região norte do Estado do Tocantins, com um total de 25 municípios, incluindo Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha.

e costumes desse povo e identificam traços marcantes do seu universo cosmológico, com simbologias bastante significativas que se refletem no seu sistema social. O grupo social Apinajé, segundo Da Matta (1976:95), é dividido em dois campos complementares, sendo um o campo das relações domésticas - que unem os seus familiares - e outro o campo das relações sociais ou cerimoniais, que envolve obrigações rituais e políticas relacionadas à comunidade. Para Albuquerque (2007:39), na vida cotidiana dos Apinajé esses dois campos se cortam. Todavia, a concepção desses campos como domínios divididos e separados é fundamental para a interpretação do mundo social Apinajé.

Os Apinajé atualmente promovem uma política interna visando à coesão do grupo, tanto em termos social, quanto cultural e econômico. Nesse cenário é importante destacar a força que adquirem as escolas que se instalaram nas aldeias. Isso porque, ao oferecer uma educação que promove a interculturalidade e o bilinguismo, essa escola está contribuindo, de forma decisiva, para a conscientização dos Apinajé acerca de seu *status* enquanto povo que luta pela preservação e manutenção dos aspectos socioculturais e linguísticos de sua sociedade, e que participa ativamente da construção de uma nação, da qual esses indígenas são parte integrante, a Nação Brasileira.

### **3 - O Professor indígena Apinajé Bilingue**

A LDB 9394/96 determina em seu artigo 78 as prerrogativas acerca da Educação Indígena e diz que os programas incluídos nos Planos Nacionais de Educação terão como objetivo:

- I) Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II) Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas escolas indígenas;
- III) Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV) Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996:34).

É importante retomar o texto da atual LDB para que possamos refletir acerca do professor indígena bilingue das escolas Apinajé. Os objetivos da referida Lei não deixam nenhuma margem de dúvida, ao determinar que para a implementação de uma educação intercultural e bilingue, a qual venha atender aos anseios de cada comunidade indígena, é primordial que se promova ações visando à formação, capacitação e aperfeiçoamento do professor alfabetizador bilingue. “Manter programas de formação de pessoal especializado,

destinado à educação escolar nas escolas indígenas”, diz o inciso II. Insistimos nesse ponto porque acreditamos que uma dos mais sérios problemas enfrentados pelas escolas Apinajé diz respeito a esse “professor especializado”. Afora os anos iniciais do ensino fundamental, nos quais os professores são indígenas com formação intercultural e, por conseguinte, bilíngues, as outras etapas da educação básica dos alunos Apinajé têm professores não-indígenas e não preparados para conduzirem aulas. Aulas essas em que os alunos têm a língua materna como sua língua de instrução, a qual não é falada, nem escrita, nem entendida por esses professores.

Segundo Grupioni (2006:16), para fazer frente a tal situação, a proposta é de que se formem membros da própria comunidade indígena como professores, os quais possam atuar nas escolas das aldeias. Constatamos que esta é uma tendência nas escolas das aldeias Apinajé. Muitos membros da comunidade estão se deslocando para o centro urbano de Tocantinópolis para terem uma formação acadêmica intercultural e bilíngue. Dentre estes, encontram-se os professores objeto de nossa pesquisa. Alguns se formaram através de um curso de formação em magistério indígena, oferecido pela SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Outros são formados ou estão em processo de formação na UFT – Universidade Federal do Tocantins. Todavia, a demanda é grande e os professores que estão se especializando são poucos. Mas já é um bom começo.

No tocante aos professores não-indígenas, Grupioni (2006a) acredita que o trabalho desenvolvido por eles, sem treinamento específico, foi um modelo de ação que não deu certo na maioria das aldeias do país. Com a saída desses professores não-índios das escolas, os professores indígenas passaram a assumir as salas de aula e a exercer a docência. Para Grupioni, a aposta nesses novos professores se justifica pelo fato de já viverem na comunidade, compartilharem a língua e o modo de vida do grupo e atenderem à demanda de várias comunidades por formação de seus membros.

A partir dessas prerrogativas, os professores bilíngues Apinajé que atuam nas escolas *Mãtyk* e *Tekator* das aldeias São José e Mariazinha, são uma referência para os demais que lecionam nas outras escolas Apinajé. Fazendo uso da aprendizagem específica para uma formação nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo, eles atuam em parceria para planejarem as aulas, e preparam um conteúdo pautado numa didática que incorpora material de apoio pedagógico bilíngue, contendo elementos das culturas Apinajé e da nossa sociedade. Um procedimento recorrente diz respeito a aulas campo, quando os professores saem com seus alunos das quatro paredes onde normalmente ocorrem as aulas,

e num exercício interdisciplinar (Albuquerque, 2009), fazem aulas utilizando tudo que é disponibilizado pela aldeia e seu entorno.

Nessas aulas, os professores lecionam ciência, geografia, história e matemática, sendo que os conteúdos são na língua materna, e cada vez que na caminhada encontram um não-indígena, exercita-se também o português como segunda língua. O mais importante é a interação que ocorre entre a escola e a comunidade, pois durante a caminhada é comum que outras pessoas da aldeia que se aproximam também participem. Tanto uma quanto outra situação é relevante para a proposta de uma aprendizagem nos pressupostos da interculturalidade, sendo esta vista como a própria razão de ser de uma escola nos domínios sociais indígenas.

### **3.1 - O Professor Bilíngue Apinajé e sua prática pedagógica: por uma pedagogia não fragmentada**

Conforme vimos afirmando ao longo de nosso trabalho, os professores bilíngues que atuam nas escolas Apinajé são formados para exercerem o magistério em consonância com a interculturalidade. Tal ação requer um preparo teórico e prático que favoreça uma pedagogia onde não ocorra a fragmentação das atividades. Essa não fragmentação evidencia-se na educação a qual as crianças se expõem desde a mais tenra infância, uma vez que as práticas educativas indígenas se realizam em todos os momentos e em qualquer lugar. Por isso, o professor precisa de ser formado também na vivência que a comunidade estabelece como forma de educação. É neste ínterim que as crianças adquirem os valores e as prerrogativas necessárias para a vida na comunidade. Segundo Maher (2005), nas comunidades indígenas essa formação se dá normalmente e sem nenhuma pressa. Tudo acontece de modo que aprendizagem e espaço temporal se acomodam como se fosse um mosaico onde as peças se encaixam perfeitamente. Para essa autora:

Uma característica que chama a atenção na Educação Indígena tradicional é o fato de, nesse tipo de educação, o ensino e a aprendizagem ocorrerem de forma continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano. Entre nós, o ensino e a aprendizagem se dão em momentos e contextos muitos específicos: ‘Está na hora de levar meu filho para a escola para que ele possa ser alfabetizado’; ‘Minha filha está fazendo um curso, em uma escola de informática, das 4:00 às 5:30 da tarde’. Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a

plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...(MAHER 2006:16).

Essa concepção de educação é resultado de uma prática pedagógica não fragmentada. As ações que a reproduzem ocorrem de forma coordenada, numa dinâmica onde tempo e espaço são categorias complementares. Como resultado, temos uma aprendizagem em constante devir<sup>10</sup>, onde as áreas do conhecimento se fundem de tal forma que inter e transdisciplinaridade se apresentam em constante afirmação. Aliás, uma das peculiaridades da educação dos povos indígenas, quando contextualizada, é o diálogo que se trava nas diferentes disciplinas curriculares. Evidenciamos isso ao acompanharmos uma aula campo de uma professora indígena do segundo ano do ensino fundamental da escola *Tekator* da aldeia Apinajé Mariazinha.

A aula de campo é uma prática pedagógica que os professores bilíngues dessa escola exercem. As crianças se sentem muito à vontade – afinal esse é o seu *habitat* – e aproveitam para explorar tudo que encontram. É impressionante como uma atividade aparentemente tão “simples” se torna tão eficaz e funcional. Ali à sua frente o professor tem um verdadeiro laboratório a céu aberto. Não tem ambiente mais propício para uma aula em que se aprenda simultaneamente, ciência, geografia e matemática. A natureza em sua exuberância favorece uma aprendizagem que não será esquecida ao se sair dali. Esta aprendizagem é fruto de uma pedagogia não fragmentada, promotora de uma educação que forma pessoas para toda a vida.

Segundo Freitas (2003), quando se pensa em pedagogia lá dentro das comunidades indígenas, ela é difícil de visualizar. E mais:

[...] Para nós índios a palavra ‘pedagogia’ é um pouco distante. A gente pensa mais a questão da educação: como se educa o filho? Qual é o local que as crianças aprendem? é só na escola? é na família? Para mim a educação parte principalmente da família. É lá que ela aprende a conviver, é lá que ela aprende a trabalhar. A mãe não cobra da criança, insistentemente, que ela faça um trabalho, mas ela convida a criança para participar, para acompanhar, e isso não chega a ser uma cobrança psicológica que passa a ser, muitas vezes, tortura, como acontece na escola, tanto cobra, tanto cobra, que vira tortura. (FREITAS 2003:43-4).

A fala dessa professora indígena é contundente. Não importa o nome que se dê: se pedagogia ou outro termo similar. O importante mesmo é que a educação ocorra.

---

<sup>10</sup> Devir é um conceito filosófico que qualifica a mudança constante, a perenidade de algo ou alguém. Surgiu primeiro em Heráclito e em seus seguidores; o devir é exemplificado pelas águas de um rio, “que continua o mesmo, a despeito de suas águas continuamente mudarem”. (DANILO E MARCONDES, 1990).

Diferentemente da dinâmica de nossas escolas, a educação indígena não precisa de espaço e tempo pré-definidos. À medida que a criança vai crescendo, vai assimilando os ensinamentos da família e da comunidade, e a aprendizagem vai se sedimentando.

Dentro ou fora da escola, essa educação deve, necessariamente, formar a criança indígena para enfrentar as vicissitudes da vida. Teorias e metodologias são apenas adendos. Importantes adendos. Imprescindível mesmo são as interações que ocorrem envolvendo escola, família e comunidade. Tudo isso deve ser considerado quando se pensar num projeto de educação escolar para povos indígenas.

### **Considerações Finais**

Neste artigo compartilhamos os resultados parciais de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é estudar a Educação Bilíngue e Intercultural na sociedade Apinajé, com ênfase na ação do professor bilíngue. O plano de trabalho busca desenvolver um estudo nas escolas “*Mãtyk, e Tekator*” das aldeias São José e Mariazinha, consideradas por suas lideranças as mais importantes e também porque essas escolas funcionam como “escolas sedes” das escolas das outras aldeias.

Considerando um direito legítimo garantido pela Constituição Federal do Brasil (CFR/88), que é a conquista pelos indígenas brasileiros a uma Educação Bilíngue e Intercultural, investigamos como ocorre esse processo nas escolas Apinajé. Além disso, analisamos como é que se realiza o trabalho com a língua materna em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que concerne à transposição didática e ao planejamento pedagógico na região fronteira das línguas Apinajé e portuguesa.

Como metodologia, fazemos uso dos princípios da pesquisa qualitativa e etnográfica com observação participante, ancorada nos estudos de Brandão (1982), no tocante à pesquisa participante, e Zpeleta e Rockwell (1989) e André (2000), que tratam da etnografia na perspectiva educacional. Os procedimentos incluem: ida e permanência nas aldeias, com aplicação de questionários e entrevistas.

Dessa forma consideramos nossa proposta metodológica numa concepção transdisciplinar, visto que Nicolescu (2008:53) conceitua a transdisciplinaridade como algo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, sendo seu objeto de estudo a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Concluimos, preliminarmente, entendendo que é importante a ação dos professores bilíngues que atuam nas escolas das aldeias Apinajé São José e Mariazinha. Estando alguns ainda em formação, eles se esforçam para exercer uma docência com qualidade, e numa ação coordenada buscam formas de transposição didática, tendo em vista a ausência de um material pedagógico adequado ao bilinguismo, notadamente no segundo ciclo do ensino fundamental e no período que compõe o ensino médio.

Todavia, com o “**Projeto de Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural do Programa do Observatório de Educação Indígena**” coordenado pelo Prof<sup>o</sup> Francisco Edviges Albuquerque e sua equipe, que se encontra em fase de execução, acreditamos que essa lacuna tende a ser preenchida. Isso porque a equipe de pesquisadores conta com duas professoras Apinajé, as quais, por vivenciarem na prática o dia-a-dia de suas escolas podem, em consonância com os demais componentes do projeto, chegar a conclusões importantes no sentido de elaboração de um material de apoio pedagógico que faça um diálogo franco com o currículo oficial e suas principais áreas do conhecimento, assim como já acontece nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, acreditamos que são relevantes os avanços que a sociedade Apinajé apresenta na condução do processo de educação escolar. Percebemos que existe uma sensibilização da comunidade e um esforço coletivo para que essa educação seja diferenciada, bilíngue e intercultural. Investindo na formação intercultural de professores que residem nas aldeias em que as escolas estão instaladas, os Apinajé estão buscando a excelência na qualidade da educação que oferecem às suas crianças. E essa educação, com certeza, possibilitará valorosas formas de convivência em meio à diversidade, favorecendo as relações entre os Apinajé e os demais brasileiros, criando bases sólidas para um convívio além dos limites da fronteira étnica.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, F. E. **Contato dos Apinajé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado, UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

\_\_\_\_\_. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinajé**. Tese apresentada à Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade x Interculturalidade**. 2009.

ALMEIDA, S. A. MOREIRA, E. H. **As Relações de gênero “Piâm Id-Biyên Id-Prô” na Sociedade Apinajé**: Um estudo exploratório nas aldeias São José e Bonito. 4ª edição do

Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Premiação 2º lugar, menção honrosa. Disponível on line: [www.construindoigualdadedegenero.org.br](http://www.construindoigualdadedegenero.org.br). Acesso dia 19-09-2010.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 4ª ed. Papirus, Campinas: 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (CRFB/88). Versão on-line. Disponível: [www.senadofederal.org.br](http://www.senadofederal.org.br). Acesso dia 03 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991** – Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais... Brasília: MEC, 1991.

\_\_\_\_\_. **PDE - Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1982.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa Collet. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. . In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. – Brasília: 2006.

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido** a estrutura social dos índios Apinajé. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.

DA SILVA, M. P. e AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, A L. DA. GRUPIONI, L.D. B. (Org). **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 2000, p. 149-165.

FLORY, Elizabete Villibor & SOUZA Maria Thereza Costa Coelho de. **Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível on line: [www.pucsp.br/](http://www.pucsp.br/). Acesso dia 19-09-2010.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ed.Vozes, 1997.

FREITAS, Maria Inês de. Respeito ao ritmo de aprendizagem da criança. In: VEEIGA, J. E D'ANGELIS, W. da S. (Org.). **Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia**. Campinas: Gráfica Unicamp, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil.** Revista Enfoque “Qual é a questão?” Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

\_\_\_\_\_. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni.** – Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica Educação Escolar Indígena: uma história de conquistas.** Brasília, MEC, 2006a.

HENRIQUES, Ricardo et. alii **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: MEC, 2007.

HAM, Patrícia. **Aspectos da língua Apinajé.** Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.

LIDÓRIO, Ronaldo. **Etnias Indígenas Brasileiras Relatório 2010.** Disponível on line: [www.instituto.antropos.com.br/.../RELATORIO\\_INDIGENAS\\_2010.pdf](http://www.instituto.antropos.com.br/.../RELATORIO_INDIGENAS_2010.pdf). Acesso dia 19-09-2010.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus.** MEC/MARI; UNESCO, 3, ed., 2000, p. 291-311.

\_\_\_\_\_. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: EDUSP, 2001.

LOPEZ, L. E.; SICHRA, I. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe.** Hernaiz, I. (Org). 2. ed. -Brasília: MEC. 356 p. 2007.

LUCIANO, G. dos Santos – Baniwa. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC. 2006.

MAHER, Terezinha. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2005 p. 75-108.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas : repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni.** Brasília: 2006.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngüe** – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso dia 28-07-2010.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. 2ª edição. São Paulo: TRIOM, 2008.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Apinajé.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém,

1983.

SILVA, M. P. Da e AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L.D. B. (Org). **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus.** MEC/MARI; UNESCO, 2000, p. 149-165.

TEIXEIRA, Raquel F. A. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L.D. B. (Org). **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus.** MEC/MARI; UNESCO, 2000.

ZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** 2ª Ed. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.