



## ESCOLA PARA QUE? A educação escolar entre os Awá

Elizabeth Maria Beserra Coelho<sup>1</sup>

Josy Marciane Moreir Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Análise da introdução da escola entre os Awá, povo falantes de língua tupi-guarani, que vive em terras indígenas no Maranhão-Brasil. Aponta a violência simbólica que significa a introdução da escolarização em um povo de tradição oral, que não utiliza a grafia alfabética. Questiona a perspectiva da modernidade que percebe a escola não só como uma ordem social desejável, mas como a única possível. Analisa a escola como um mecanismo utilizado pelo Estado para consolidar sua hegemonia, visando a construção de uma cidadania pautada em valores ocidentais, e direitos e deveres considerados universais.

**Palavras - chave:** escolarização, Awá

**ABSTRACT:** Analysis of the introduction of the school among the Awa, people speaking Tupi-Guarani language, living on Indian lands in Maranhão, Brazil. Pointing symbolic violence means that the introduction of schooling in a people of oral tradition, which does not use the alphabetic spelling. Questions the perspective of modernity realizes that the school not only as a desirable social order, but as the only one possible. Analyzes the school as a mechanism used by the state to consolidate its hegemony, aimed at building a citizenship based on Western values, and rights and duties considered universal

**Key words:** schooling, Awá

---

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: betac@elo.com.br

<sup>2</sup> Bacharel. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: josy\_marciene@hotmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a introdução do ensino escolar em aldeias do povo Awá, no Maranhão-Brasil. Trata-se de um povo que, até inícios dos anos 1970 exerciam um modo de vida nômade e, desde então, vem sendo vítima de um processo de sedentarização que traz em seu bojo a experiência da escolarização.

No final da década de 1990 ocorreram as primeiras iniciativas de introdução da escolarização para os Awá, conduzidas pelo Conselho Indigenista Missionário-CIMI, em parceria com a Fundação Nacional do Índio-FUNAI. A proposta de escolarização foi financiada inicialmente com recursos da Companhia Vale do Rio Doce, atualmente Vale, que punha em prática seu compromisso de contrapartida em decorrência dos efeitos desastrosos, causados pela construção da ferrovia Carajás, a vários povos indígenas.

Em 2006, outra iniciativa de escolarização dos Awá passou a ter lugar, desta vez conduzida pela Secretaria de Estado da Educação-SEDUC.

A análise aqui desenvolvida toma como referência as duas experiências e procura percebê-las no contexto de um processo “civilizador”, expresso por uma colonialidade do saber (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.10) que aponta para o fato de que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias que lhes são próprias.

As fontes utilizadas para a pesquisa foram: relatórios de pesquisa, livros, artigos, e etnografias já realizadas sobre os Awá; documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação- SEDUC e pelo CIMI, voltados para o processo de escolarização Awá; registros da observação direta na escola. A pesquisa foi realizada em diferentes momentos ao longo dos anos de 2000 a 2013.

## 2 POR QUE ESCOLARIZAR OS AWÁ?

O povo Awá (conhecido pelos regionais como Guajá), até inícios dos anos 1970 praticava o nomadismo, vivendo exclusivamente da caça, da coleta e da pesca. As pressões que vinha sofrendo por parte das frentes de expansão da sociedade brasileira, especialmente a frente extrativista conduzida por madeireiros, foram interpretadas pela



FUNAI como uma condição para estabelecer contato com esse povo e fixa-los em aldeias.

Essa iniciativa pode ser analisada como uma estratégia civilizatória, que prevê a sedentarização como uma etapa posterior ao nomadismo. Cabe destacar que os Awá muito provavelmente já haviam vivenciado a sedentarização, praticado a agricultura, conforme sugere Gomes (1985). Na atualidade, a FUNAI não mais realiza o contato com os povos indígenas isolados, optando por demarcar um território no qual possam reproduzir seu modo de vida sob a proteção do órgão indigenista.

Os Awá foram, portanto, contatados a partir de 1970 e cada grupo com o qual era estabelecido o contato era fixado em uma terra indígena já demarcada para outros povos indígenas<sup>3</sup>. Apenas uma terra foi demarcada para os Awá<sup>4</sup> e nela foram alocados alguns grupos de contato mais recente.

Menos de duas décadas após os primeiros contatos, nova estratégia civilizatória foi imposta aos Awá. Numa perspectiva de naturalização das relações sociais, que considera a chamada sociedade moderna como uma expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade (LANDER, 2005), a escolarização foi “oferecida” aos Awá como uma ordem social desejável e a única possível.

Os argumentos acionados pelas instituições (FUNAI / CIMI e SEDUC) que conduziram os processos de escolarização, embora variem em alguns detalhes, coincidem no sentido de que o objetivo seria capacitar os Awá para a relação com os não índios. No caso da proposta do CIMI, o eixo mobilizador da alfabetização era a preparação de lideranças e professores que posteriormente assumiriam a educação escolar. No caso da SEDUC, o foco estaria no papel da escola como mediadora e defensora nas relações com os de fora, Tanto o CIMI, quanto a SEDUC alegaram haver demanda dos Awá pela escolarização. No entanto, não conseguimos encontrar nenhum indício dessa demanda. Ao contrário, o depoimento de um antropólogo que prestou assessoria à SEDUC reconhece a falta de interesse dos Awá pela Escola<sup>5</sup>. De toda forma, o que importa refletir aqui não é sobre se houve ou não essa demanda por parte dos Awá, mas, caso tenha havido, o que os levaria a solicitar uma escola ou o que eles sabiam sobre a instituição escola.

A construção e execução de políticas públicas para povos diferenciados implicam em intervenções sobre modos de vida muito distintos e cosmologias

<sup>3</sup> Terras Indígenas Alto Turiçu e Caru, Maranhão

<sup>4</sup> Terra Indígena Awá, Maranhão

<sup>5</sup> Depoimento de antropólogo que se reuniu com os Awá a pedido da SEDUC, em 2003.



diferenciadas da visão de mundo ocidentalizada. Nesse sentido, cabe considerar que o que alertou Cardoso de Oliveira (2001, p. 248) quando se referiu ao diálogo intolerante:

Qualquer interpelação dirigida pelo componente dominado da relação interétnica ao componente dominante-este branco, culturalmente europeu, ocidental-não pode cobrar do primeiro obediência aos pré-requisitos de inteligibilidade, verdade, veracidade e retidão que se espera estejam presentes no exercício pleno da ética do discurso. A própria interpelação feita pelo índio ao branco dominador....torna muitas vezes difícil a inteligibilidade da mesma interpelação e, com ela, sua natural pretensão de validade, uma vez que falta aquela condição básica para o proferimento de um ato de fala que seja „verdadeiro [...].

As demandas indígenas são feitas numa situação de assimetria, que envolve agentes de campos semânticos diferentes, o que dificultaria a plena efetivação do diálogo interétnico.

Às bases do diálogo intolerante acrescenta-se a lógica de invenção do outro pautada nos princípios disciplinares de poder. Gonzalez Stephan (apud CASTRO- GOMEZ, 2005. p. 173) identifica três práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latino americanos do século XIX: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma, que possuem um denominador comum- a legitimidade na escrita. Nesse sentido, a palavra escrita constrói leis e identidades nacionais e planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões.

Cabe acrescentar que conforme Rodrigues (1986) preservar a língua é fundamental para manter o conhecimento tradicional de um povo. A língua codifica toda a evolução de um povo e todo conhecimento que construiu. O português *quebrado* que o índio aprende não consegue traduzir isso e um capítulo do conhecimento humano se perde. Por outro lado, a educação é um dos meios utilizados pelo estado moderno para exercer o controle da homogeneização da população do estado. O poder do estado de impor uma língua e expandi-la por meio de um sistema escolar é a chave para se iniciar a morte lenta das línguas e dialetos minoritários (Guibernau, 1997). A imposição de uma língua e, conseqüentemente, uma cultura através de um bem organizado sistema educacional ameaça a existência das minorias.





### 3 A ESCOLA NO COTIDIANO AWÁ

Em 1999 foi iniciada uma experiência de alfabetização na aldeia Guajá, pela FUNAI em parceria com o CIMI, que foi suspensa em 2001. Essa experiência foi implantada também nas aldeias Awá e Tiracambú, e nelas permanece até os dias atuais. Em 2006, nova experiência foi iniciada na aldeia Guajá, pela SEDUC, e está tendo continuidade.

A escola implantada pela FUNAI/CIMI tem sido conduzida unicamente pelo CIMI, e tem como estratégia de trabalho a itinerância. As professoras permanecem em cada aldeia por 15 dias, com intervalo de um mês, devido à alternância dos postos.

A equipe do CIMI iniciou o processo de alfabetização na aldeia Guajá. Borges. Diniz. Amorim. Diniz. Marques (2005, p. 30) afirmam que os Awá esperavam aprender a leitura e a escrita na língua portuguesa para conhecer dinheiro e assim efetuar compras, vendas e trocas, assim como participar de reuniões referentes aos direitos indígenas. Acrescentam que havia também a expectativa de ocupar funções como as de professor e agentes de saúde indígena. Afirmam que foram adaptando as atividades da escola “ao máximo para elementos da cultura”. Para tanto faziam uso de mitos, dramatizações, frases e palavras geradoras. Essa equipe reconhece que no decorrer do processo de escolarização os Awá logo perceberam que o ritmo diário das aulas não dava para ser compatibilizado com a necessidade de produzir alimentos.

Construir um tempo e um espaço específicos para o “aprendizado” não se coadunava com o ritmo de um povo que transmite conhecimentos ao longo de todo o dia. Alfabetizar em português, como inicialmente vinha sendo feito, significava dar grande espaço a essa língua, em detrimento da língua Awá. Alfabetizar em língua materna, como é feito atualmente, significa, da mesma forma, a imposição da grafia alfabética entre um povo de oralidade. Por outro lado, palavras em língua indígena não significa que sejam indígenas.

A alfabetização introduzida pela SEDUC, em 2006, partiu dos mesmos pressupostos presentes na experiência da FUNAI/CIMI, ou seja, a criação de um espaço/tempo para a transmissão de conhecimentos, alterando o ritmo cotidiano da aldeia. Tomou como eixo metodológico a *Educação Bilíngue Intercultural*, que tem como objetivo começar pelo conhecido, a cultura e a língua Awá, sendo o desconhecido, a cultura brasileira e a língua portuguesa, paralelamente, introduzidas. Essa experiência tem sido



conduzida por um missionário da missão ALÉM<sup>6</sup>, linguista que já possuía contatos anteriores com esse povo e um relativo domínio de sua língua.

Nas duas experiências, os conteúdos trabalhados são relativos às línguas portuguesa e Awá, na forma oral e escrita, e à matemática. As escolas funcionam nos moldes das demais escolas da rede de ensino, utilizando inclusive, no caso da escola da SEDUC, livros didáticos distribuídos à rede de ensino regular. A sala de aula, mesmo que em instalações físicas consideradas improvisadas, reproduzem o *layout* das escolas tradicionais, fazendo uso de quadro negro e do mesmo tipo de carteira, nas quais observamos os Awá sentarem-se com certo desconforto. As práticas corporais Awá não estão condicionadas ao uso de cadeiras, bancos ou sofás.

As escolas Awá também são contempladas pela distribuição da merenda escolar, que acaba por reforçar a introdução de produtos que não conseguem produzir e que alteram seus hábitos alimentares.

#### 4 CONCLUSÃO

Os Awá, apesar de contatados em um novo contexto da política indigenista brasileira, foram reféns de uma prática ainda alimentada pela perspectiva colonizadora. Sua atração e reunião em aldeias impôs-lhes um novo modo de vida sedentário ao qual necessitam se adaptar. Esse novo modo de vida foi permitindo a introdução de novos elementos no seu cotidiano, dentre eles a escola.

Para que escolarizar os Awá? As atividades escolares desenvolvidas entre os Awá não atendem às suas especificidades, não os preparam para a vida na aldeia. As expedições de caça, que costumam durar pelo menos um dia inteiro não se compatibilizam com a dinâmica do ensino escolar. Da mesma forma, as atividades de pesca e coleta, são prejudicadas caso o Awá pretenda frequentar os bancos escolares.

A introdução da escola na vida Awá expressa a dinâmica da colonialidade do poder e do saber, que compreende a ciência e a tecnologia como a base do progresso material e do “desenvolvimento”. O cotidiano desse povo é alterado, suas práticas corporais e seus hábitos alimentares. Tudo isso deve ser somado a um conjunto de valores e

---

<sup>6</sup> A ALEM é uma organização missionária, fundada sob a inspiração da Wycliffe Bible Translators, para preparar e enviar pessoas para o ministério de Tradução da Bíblia.



significados que são introduzidos indiretamente pela escola.

Esse movimento civilizador, no Brasil, tem dirigido as políticas indigenistas desde os momentos do Brasil colônia, quando foram instituídas as primeiras escolas para índios, sob a tutela das missões religiosas. Nos dias atuais, esse processo tem continuidade, travestido com a retórica de respeito às diversidades dos povos indígenas. Está presente nas aldeias e são poucos os povos que ainda não foram submetidos à pedagogia escolar. No Maranhão, somente os Awá que vivem na aldeia Juriti ainda não foram escolarizados.

## REFERENCIAS

BORGES, Madalena. DINIZ, Rosimeire. AMORIM, Valéria. DINIZ, Rosana. MARQUES, Paulo Ricardo. **Awá-Guajá: “uma experiência de alfabetização com um povo de pouco contato”**. Textos e Pretextos. CIMI, 2005. p. 25-34.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Sobre o diálogo intolerante. In: GRUPIONI, VIDAL E FISSCHMANN Org. Povos indígenas e tolerância. São Paulo: EDUSP, 2001.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. org. A colonialidade do saber. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

GUIBERNAU, Montserrat. Nacionalismos. **O estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997

GOMES, Mércio Pereira. **Programa Awá – Relatório Inicial**. São Luís, 10 de abril de 1985.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In LANDER, E. org. A colonialidade do saber. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In LANDER, E. org. A colonialidade do saber. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

RODRIGUES, A. D. **Língua brasileira para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.