

em aberto

Experiências e Desafios na
Formação de Professores
Indígenas no Brasil

76

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Organização

Luís Donisete Benzi Grupioni

Editor

Jair Santana Moraes

Revisão

Antonio Bezerra Filho

Eveline de Assis

Marluce Moreira Salgado

Rosa dos Anjos Oliveira

Normalização Bibliográfica

Maria Ângela Torres Costa e Silva

Regina Helena Azevedo de Mello

Projeto Gráfico

Fernando Secchin

Diagramação e Arte-Final

Raphael Caron Freitas

Editoria

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçãois

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 224-7092, 321-7376

Fax: (61) 224-4167

e-mail: editoria@inep.gov.br

Distribuição

Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca em Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61) 323-3500

<http://www.inep.gov.br>

e-mail: cibec@inep.gov.br

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores. Publicado em fevereiro de 2003. Tiragem: 5.000 exemplares.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.

Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.

Índices de autores e assuntos: 1981–1987, 1981–2001.

ISSN 0104-1037

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois.

sumário

apresentação

7

ênfoque

Qual é a questão?

Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil

Luís Donisete Benzi Grupioni (USP)

13

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Registros de Práticas de Formação

Nietta Lindenberg Monte (CPI-AC)

19

Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil

Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp)

34

Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso

Edmundo Antonio Peggion (USP)

44

A Formação de Educadores Indígenas para as Escolas Xinguanas

Maria Cristina Troncarelli (ISA)

Estela Würker (ISA)

Jackeline Rodrigues Mendes (ISA)

Kátia Silene Zorthêa (Seduc-MT)

54

Krenak, Maxakali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais Mara Vanessa Dutra Zélia Rezende (SEE-MG) Márcia Maria Spyer Resende Kleber Gesteira Mattos (SEE-MG) Maria Inês de Almeida (SEE-MG) Myriam Martins Álvares (PUC-MG) Lilavate Izapovitz Romanelli	74
A Educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil Aracy Lopes da Silva (+)	89
Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas Jussara Gomes Gruber (OGPTB)	130

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Para Construir Novas Práticas de Formação de Professores Indígenas: documento final	143
Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade Betty Mindlin	148
O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci Luís Donisete Benzi Grupioni (USP)	154

resenhas

Experiências e Desafios na Formação de Professores
Indígenas no Brasil

177

bibliografia

Experiências e Desafios na Formação de Professores
Indígenas no Brasil

A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de
dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil
(1978-2002)

Luís Donisete Benzi Grupioni (USP)

197

Instruções aos colaboradores

239

apresentação

A proposta de formar índios como professores para atuarem nas escolas de suas aldeias é, sem dúvida, a principal novidade que impulsiona os novos modelos de escola em comunidades indígenas. Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do País, vêm demonstrando que isto não só é possível como desejável e altamente rentável em termos pedagógicos e políticos, afastando-se, com isso, do modelo em que professores não-índios lecionavam em português para alunos monolíngües em suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar. Assim, o que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação.

Nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola indígena deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Orientada pelo respeito à diversidade cultural e lingüística, que marca a existência dos mais de 210 povos indígenas que vivem no Brasil contemporâneo, essa nova escola se propõe potencializar as expressões de identidades culturais que, informadas por sentimentos distintos e particulares de pertencimento étnico, se inserem no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito mútuo, pelo exercício da compreensão e pela tolerância.

Esse é um processo que vem ganhando força e amplitude nos últimos anos: sua origem está nas experiências pioneiras geradas no âmbito do movimento da sociedade civil de apoio aos índios, que, contra ações governamentais autoritárias, formularam e praticaram novos modelos de escolarização e geraram idéias, conceitos e práticas que influenciaram não só a política do Estado, mas também a legislação que lhe dá sustentação. Nesse processo, deixaram de ser consideradas como experiências alternativas para serem estudadas e difundidas como experiências de vanguarda, capazes

Luís Donisete Benzi Grupioni

Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pesquisador do Mari – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (USP). Foi consultor de política de educação escolar indígena do Ministério da Educação (MEC). grupioni@usp.br

de formular paradigmas a serem testados em outros contextos, por novos agentes. Hoje, a novidade é que esses processos passaram a ser geridos por técnicos governamentais, enquanto política pública. Passou-se do micro ao macro, ampliando-se o número de professores indígenas envolvidos, bem como o de especialistas, técnicos e instâncias governamentais, agências de financiamento e universidades.

Nesse cenário ampliado, muitas e difíceis indagações surgiram: podem as experiências das organizações não-governamentais servir de paradigma para políticas públicas? Que conceitos, práticas e ações gerados em contextos etnográficos particulares podem ser estendidos para arenas multiétnicas e regionais geridas como parte do sistema educacional do País? É possível formular paradigmas que possam balizar experiências governamentais de norte a sul do País? Há consensos pedagógicos e curriculares e procedimentos operacionais que podem ser sistematizados e largamente empregados? Como se auto-avaliam as assim consideradas experiências pioneiras? Que vinculações institucionais elas construíram com as instâncias públicas que gerem a educação? Qual o lugar da reivindicação pela formação de professores indígenas na pauta do movimento indígena organizado? Que tipo de acolhimento o tema tem encontrado na reflexão acadêmica?

Essas são algumas perguntas das quais este *Em Aberto* procura se aproximar, ora buscando respostas, ora reformulando questões. Mais do que certezas sobre um campo em plena constituição, as contribuições que os textos deste volume trazem para o debate refletem o momento que agora vivenciamos, marcado pela expansão quantitativa e pela diversificação das experiências de formação de professores indígenas no País e pela apreensão quanto à qualidade e adequação dessa expansão diante de demandas indígenas bem particulares.

A seção Pontos de Vista inicia-se com “Registros de Práticas de Formação”, em que Nietta Monte inventaria e analisa os níveis de reflexão possibilitados pela prática da escrita de “diários de trabalho” pelos professores indígenas do Acre, ao longo de cada ano, durante o exercício do trabalho docente em suas aldeias, e que depois são lidos, discutidos e comentados, coletivamente, nos cursos de formação

promovidos desde 1983, no âmbito do projeto “Uma Experiência de Autoria”, desenvolvido pela Comissão Pró-Índio do Acre. Esta prática reflexiva, iniciada em 1991, permitiu que o diário de classe deixasse de ser mero documento burocrático para tornar-se um instrumento informativo e formador, tanto para os autores como para seus leitores.

Em “Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil”, Wilmar da Rocha D’Angelis, partindo da crítica de noções e práticas em uso no campo da educação escolar indígena, apresenta e justifica dez tópicos que deveriam compor a formação de um professor indígena para atuar na escola de sua comunidade. Apon-tando diferenças entre a figura do professor e a do educador, o autor situa a formação de professores indígenas num contexto de conflito entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional, contexto este que deveria impelir, segundo sua proposta, professores e assessores a construir “uma relação pedagógica (e dialética)” que possibilitasse uma reflexão “existencial, filosófica e política profunda”.

No artigo “Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso”, Edmundo Antonio Peggion analisa a experiência da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso na realização do Projeto Tucum, de 1995 a 2000. Ele mostra como o Projeto partiu da discussão de modelos alternativos de formação para constituir-se na proposta oficial do Mato Grosso para a titulação em nível médio dos professores indígenas do Estado. Após discorrer sobre os princípios e a estrutura do Projeto Tucum, o autor foca sua análise no estudo de um caso específico, o pólo do projeto que atendeu o povo Xavante, demonstrando como os princípios da organização social desse povo mostraram-se presentes em diferentes momentos e atividades do projeto, informando as reações, *performances*, discussões e propostas desses professores indígenas.

Em “A Formação de Educadores Indígenas para as Escolas Xinguanas”, Maria Cristina Troncarelli, Estela Würker, Jackeline Mendes e Kátia Zorthêa descrevem o programa de professores indígenas conduzido desde 1994 no Parque Indígena do Xingu. Tendo como princípio norteador a gestão territorial desta terra indígena, o projeto priorizou o intercâmbio entre os vários povos que lá habitam

e a valorização das línguas indígenas. Descrevendo o contexto em que este trabalho se desenvolve, tanto dentro (envolvendo relações com a comunidade e com lideranças) quanto fora (envolvendo articulações com órgãos oficiais) do Parque, enfatizam, ao longo de todo o artigo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe de formadores e pelos professores indígenas que estão presentes por meio de várias citações de falas em reuniões e de textos escritos.

O texto seguinte, “Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais”, foi escrito pela equipe que conduziu o programa de implantação das escolas indígenas de Minas Gerais dentro da Secretaria Estadual de Educação. O processo de discussão e implementação do programa de educação indígena naquele Estado incluiu não só a construção de escolas e a criação de um programa de formação para os professores indígenas, mas previu também a realização de pesquisas, a preparação e edição de materiais didáticos e a elaboração de propostas curriculares para cada uma das quatro etnias envolvidas. O artigo mostra a participação dos índios, desde o início das discussões até assumirem posições paritárias na coordenação do programa, e como os dilemas e inquietações da equipe coordenadora foram se resolvendo ao longo do percurso.

O artigo “A educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil” de autoria de Aracy Lopes da Silva, é a tradução do relatório brasileiro apresentado à pesquisa internacional sobre a situação da educação de adultos e de povos indígenas no mundo, conduzida pelo Instituto de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 15 países diferentes, ao longo de 1999.¹ Nesse artigo, a autora mostra que esses dois campos,

¹ A pesquisa International survey on adult education for indigenous people, conduzida pelo Instituto de Educação da Unesco, em Hamburgo, foi realizada, além do Brasil, nos seguintes países: Bolívia, Canadá, Equador, Groenlândia, Guatemala, Índia, México, Nova Zelândia, Noruega, Peru, Filipinas, Rússia, Tailândia e Estados Unidos. Relatórios finais de alguns desses países podem ser consultados, em inglês ou espanhol, na página <http://www.unesco.org/education/uie/publications>. Gostaríamos de agradecer à coordenadora internacional da pesquisa, Linda King, pela permissão para verter o texto do inglês para o português e poder publicá-lo neste *Em Aberto*, divulgando-o no Brasil.

educação para população indígena e educação de adultos, apresentam-se de modos distintos no Brasil, e que até então nenhuma convergência fora tentada entre eles, seja em termos de reunião de dados, de definição de políticas educacionais ou de debates acadêmicos. Historicamente, eles têm sido tratados e pensados como dois campos em separado, com problemáticas próprias e independentes. Estabelecendo como ponto de convergência entre essas duas temáticas a problemática da formação de professores e agentes indígenas de saúde, o artigo procura fazer um balanço da situação da educação bilíngüe e intercultural no País, nos últimos anos. Para tanto, toma como matéria de reflexão questionários que foram enviados para órgãos governamentais, universidades, organizações indígenas e de apoio aos índios, com o intuito de levantar suas experiências em programas de formação de jovens e adultos indígenas.

A seção Pontos de Vista encerra-se com o artigo “Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas”, de Jussara Gomes Gruber, que apresenta as linhas principais do único programa de formação de professores indígenas, desenvolvido por uma organização indígena, a concluir etapas e titular seus professores: trata-se do curso promovido, a partir de 1993, pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), que atingiu o feito de ter titulado 201 professores em nível médio. Hoje essa organização indígena administra, na cidade de Benjamin Constant (AM), vários cursos que incrementam o programa de formação dos professores Tikuna, incluindo oficinas de saúde, meio ambiente, direitos, arte, materiais didáticos e projeto político pedagógico, entre outros, para 378 alunos matriculados, dos quais 270 estão em sala de aula e os outros 108 preparam-se para o magistério indígena. Esses números, reveladores do tamanho da empreita conduzida pela OGPTB, são apresentados e discutidos neste artigo.

Na seção Espaço Aberto, reunimos três textos de caráter diverso: um documento elaborado pelos índios, um comentário analítico de documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e entrevistas com professores indígenas.

O primeiro texto, “Para Construir Novas Práticas de Formação de Professores Indígenas: documento final”, corresponde ao

resultado de uma reunião ocorrida entre os dias 23 e 25 de agosto de 2000, promovida pelo MEC no bojo dos seminários realizados para elaborar e avaliar o documento *Referenciais para a formação de professores indígenas* (Brasil, 2002a), reunindo 15 professores indígenas de diferentes regiões do País. Na forma de tópicos, são arroladas as proposições desse grupo de professores em relação ao perfil do professor indígena, ao currículo dos programas de formação desses professores, ao currículo das escolas indígenas, ao material didático, à responsabilidade na formação dos professores indígenas e ao perfil dos formadores desses professores.

No texto seguinte, “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade”, a antropóloga Betty Mindlin analisa justamente a versão final desse documento elaborado pelo MEC e lançado no final de 2002. Problematizando o perfil e os papéis que se esperam do professor indígena, ela mostra que muitas das idéias defendidas no documento têm origem nas experiências de organizações não-governamentais em atividades há mais de duas décadas e que passaram a balizar a política definida pelo Estado para essa área. Trazendo à tona e comentando as principais idéias do documento, a autora enfatiza a necessidade de que elas sejam trabalhadas localmente, de modo a ganhar densidade nas experiências concretas e particulares de cada contexto étnico.

Um último texto integra essa seção: trata-se de um conjunto de entrevistas com três integrantes da Comissão Nacional de Professores Indígenas do MEC. Em “O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawa, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci”, podemos acompanhar a história de vida e as reflexões desses três expoentes do movimento indígena por uma educação intercultural. De modos distintos, eles mostram a importância de se ampliar as oportunidades e os investimentos em programas de formação de professores indígenas, não só em nível médio, mas, também, em nível superior.

Na seção Resenhas, quatro livros recentes são objeto de descrição, comentários e críticas elaboradas por antropólogos

que vêm pesquisando e escrevendo sobre a educação escolar indígena no Brasil. Celia Collet analisa o livro *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*, que corresponde à dissertação de mestrado em educação de Nietta Monte. Ricardo Cavalcanti resenha a coletânea organizada pelo casal Wilmar D’Angelis e Juracilda Veiga, *Leitura e escrita em escolas indígenas*, que reúne os textos e as comunicações apresentados por ocasião do I Encontro de Educação Indígena, realizado no âmbito do 10º Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Clarice Cohn debruça-se sobre a coletânea de artigos *Urucum, jenipapo e giz: educação escolar indígena no Brasil*, editada pelo Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso por ocasião da Conferência Ameríndia de Educação, ocorrida em Mato Grosso em 1997. E, por fim, Antonella Tassinari dedica-se ao livro *A história da educação escolar entre os Kurû-Bakairi*, de Darlene Taukane, que é resultado da dissertação de mestrado em Educação defendida por essa professora Bakairi.

Na última seção, Bibliografia, encontra-se um levantamento bibliográfico, que realizei especialmente para este número, das dissertações e teses em educação escolar indígena no Brasil, defendidas no período de 1978 a 2002, sintetizando referências e resumos dos trabalhos inventariados. Trata-se de um instrumento de pesquisa para aqueles que se dedicam ao tema, seja em termos de pesquisa, seja em termos de atuação, uma vez que o levantamento torna acessíveis informações sobre trabalhos acadêmicos que, de modo geral, tendem a ter uma circulação muito restrita.

Ao compormos este fascículo do *Em Aberto* com tal conjunto de textos, procuramos trazer para o debate algumas das mais importantes experiências de formação de professores indígenas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, buscando propiciar a discussão dessas experiências e das idéias que elas suscitam. Felizmente há outras experiências, também importantes e que por razões diversas não foram aqui trazidas para o debate, que dialogam com essas, complementam-nas e fazem contrapontos, compondo um amplo espectro de práticas inovadoras nesse campo da formação de professores indígenas.

Agradecendo a todos os autores que se dispuseram a colaborar conosco nessa reflexão, bem como à equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais pela proposição do

tema e pela paciência em aguardar a finalização de todas as contribuições, convidamos o leitor a interagir com as idéias e análises lançadas nas páginas que seguem.

Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil

Luís Donisete Benzi Grupioni

Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pesquisador do Mari – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (USP). Foi consultor de política de educação escolar indígena do Ministério da Educação (MEC). grupioni@usp.br

Conversando com um professor Katxuyana, do Parque Indígena do Tumucumaque, no norte do Pará, sobre a escola de sua aldeia, ele me disse: “Agora só tem professor índio na nossa aldeia: o nosso desafio para ensinar as crianças aumentou. A responsabilidade ficou com a gente”. Essa formulação, aparentemente simples, é na verdade reveladora das muitas mudanças que ocorreram no Brasil nos últimos anos, tanto em relação aos processos de educação escolar que chegaram às aldeias indígenas do País quanto em termos de novas práticas e concepções acerca de quem devem ser os professores nessas escolas e de como eles devem ser preparados para tal tarefa.

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar índios para serem professores e gestores das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade.

De saída, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do País, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, haja vista a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades. Acredita-se que estejam atuando nas escolas indígenas mais de 3.500 professores e professoras indígenas, com diferentes histórias de vida e com diferentes experiências de escolarização e de formação.

Esses novos “profissionais” indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população

brasileira. Nessa legislação garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica.

Essa determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram a partir dos anos 80 em diferentes regiões do País, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas. Tais experiências, surgidas fora do aparelho do Estado, foram gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar o processo de qualificação profissional dos professores indígenas, inclusive influenciando positivamente a política pública de educação escolar indígena desenvolvida nos últimos anos.

Formuladas e praticadas por entidades de apoio aos índios, tais experiências, a maioria delas ainda em curso, tornaram-se referências para se pensar em práticas inovadoras de formação de professores indígenas, a partir das quais se pode atender à demanda de escolarização proveniente de várias comunidades indígenas. Algumas destas experiências serviram de paradigma para a elaboração de propostas oficiais de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais de educação.

De modo geral, esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Tal como estabelecido em documento do Ministério da Educação (MEC), os professores indígenas

... têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (Brasil, 2002a, p. 20-21).

Portanto, o professor indígena deve ser formado como um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. Dessa atividade de pesquisa e estudo podem resultar materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola, para o uso didático com seus alunos.

A proposta de que, além de ser professor e gestor de sua escola, ele deva ser também pesquisador, apresenta-se hoje como um grande desafio que envolve, de um lado, investimentos na formação individual desse professor e, do outro, a comunidade indígena, que deve participar ativamente das discussões e da prática da escola indígena local, bem como dos programas de formação e qualificação de seus professores.

Ainda que muito variados, os processos de formação de professores indígenas no Brasil têm se desenvolvido por meio de situações em que se alternam o modo presencial e o modo não-presencial, possibilitando que o professor continue em atuação em sua escola e transforme o seu dia-a-dia na sala de aula em matéria de constante reflexão. Nos períodos presenciais, cursos e atividades previamente planejados são executados por uma equipe de especialistas, responsáveis pela formação. São os momentos de curso, normalmente modulares, de trabalho intensivo, reunindo professores de uma mesma etnia ou de diversos povos. Ocorrem, normalmente,

uma ou duas vezes por ano. Durante esses períodos presenciais, várias outras situações de formação são incentivadas, como estágio supervisionado, visitas de intercâmbio entre professores indígenas de diferentes escolas e, ainda, momentos de pesquisa, reflexão e registro de suas atividades em sala de aula, por meio, por exemplo, de memoriais e diários de classe.

São iniciativas com esse perfil que têm possibilitado que um número crescente de professores indígenas complete sua escolarização básica e tenha uma formação específica para a atuação no magistério. E já estão em curso as primeiras experiências de formação diferenciadas, em nível de terceiro grau, para professores indígenas, por meio de licenciaturas específicas.

Nos últimos anos, a temática da formação de professores indígenas ganhou força dentro da pauta de atuação do movimento indígena no País, à medida que se percebe sua importância para a transformação das escolas indígenas, de modo que elas possam cumprir um papel em favor do futuro dessas comunidades.

Números de professores indígenas no Brasil

Em 1999, foi realizado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação, o primeiro, e até agora único, Censo Escolar Indígena, com o objetivo de coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas. Os dados coletados só vieram a público em dezembro de 2001, e, de acordo com esse censo escolar, existem hoje em terras indígenas 1.392 escolas, onde lecionam 3.998 professores, sendo 3.059 índios e 939 não-índios, para 93.037 estudantes. Sendo estes os únicos dados de que dispomos, iremos usá-los como indicadores de tendências de um universo ainda pouco explorado e estudado, de modo a compor uma imagem de quem são os professores indígenas em atuação nas escolas das aldeias.

Distribuídos em praticamente todos os Estados da Federação, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte, onde não se registram escolas indígenas, há diferenças marcantes entre as várias regiões do Brasil no que se refere à origem desses professores. Em termos percentuais, os professores não-índios correspondem a 23,5% do total dos docentes nas escolas indígenas, sendo que os demais (76,5%) são índios. Os professores indígenas predominam em quatro regiões do País, a saber: Norte, com 82,7%; Nordeste, com 78,1%; Centro-Oeste, com 73,6%; e Sudeste, com 80,6%. Somente na Região Sul é que o número de professores não-índios é superior ao dos professores índios: são 53,8% de não-índios e 46,2% de índios.

Comparando-se esses números com os dados divulgados em outro documento do MEC, o *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, de 1998, percebemos que o número de professores indígenas saltou de 2.859 para 3.059 em pouco mais de um ano. Isso confirma uma tendência crescente de que os próprios índios estão assumindo as funções docentes nas escolas localizadas em terras indígenas.

Quanto ao gênero, há uma inversão da tendência manifestada na sociedade brasileira de que as mulheres predominam no magistério. No caso das escolas indígenas, há mais professores índios do que professoras: os homens respondem por 65% do total, enquanto as mulheres representam 35%. Aqui também notamos diferenças entre as regiões: enquanto nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul predominam os homens, nas regiões Nordeste e Sudeste as mulheres são em número mais expressivo. O predomínio masculino nas escolas indígenas se explica pela posição de prestígio que a escola ocupa na comunidade e pela valorização daqueles que dominam a escrita e a leitura: sendo uma das instituições de contato, para ela são conduzidos preferencialmente os homens, que normalmente são os que lidam com a esfera política e de relacionamento com as instituições governamentais. Em comunidades que contam com uma história de contato mais antiga, o número de professoras é maior. É o que ocorre no Nordeste, onde as mulheres representam 58% dos docentes. Em termos absolutos, o número de professoras indígenas é também expressivo: são 1.069 mulheres.

Ainda que haja variações significativas de um Estado para outro, há, em termos gerais, uma grande variedade nos níveis de formação dos professores e professoras indígenas no Brasil (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição de Professores Indígenas por Nível de Formação

Nível de Formação	Proporção
Ensino Fundamental Incompleto	28,20%
Ensino Fundamental Completo	24,80%
Ensino Médio com Magistério	23,40%
Ensino Médio com Magistério Indígena	17,60%
Ensino Médio sem Magistério	4,50%
Ensino Superior com Magistério	1,00%
Ensino Superior sem Magistério	0,50%
Total	100,00%

Esses dados, ainda que referentes a 1999, indicam que mais de 50% dos professores indígenas têm como nível máximo de formação o ensino fundamental. Com ensino médio concluído são cerca de 43%, e, destes, teriam feito magistério indígena 17,6%. Com ensino superior são 1,5% ou 43 professores indígenas. Evidentemente, esses números são um pouco melhores hoje, inclusive pelo fato de que alguns programas de formação de professores indígenas concluíram etapas e titularam professores no período de 1999 a 2002, como demonstram alguns dos artigos publicados no presente número do *Em Aberto*. Mesmo assim, no seu conjunto, e tomando como referência o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exigirá em breve que a docência em escolas seja feita por profissionais formados em nível superior, há muito a ser feito para que os professores indígenas conclua sua escolarização

básica, recebam formação específica para o magistério indígena e possam ingressar em cursos de nível superior.

A questão da formação de professores indígenas na legislação educacional

Se se pode dizer que há, hoje, um consenso no campo educacional indígena de que cada comunidade encontre entre seus próprios membros aqueles que se tornarão professores da escola local, pode-se afirmar com segurança que esta questão encontrou acolhida na legislação que trata da educação escolar indígena no Brasil, inclusive apresentando um elevado grau de detalhamento sobre esse tema. Ainda que brevemente, recuperemos aqui o tratamento dado por essa legislação para a formação dos professores indígenas.

Há uma produção considerável sobre a mudança de paradigma, trazida pela Constituição de 1988, no tratamento dos direitos indígenas, e, a partir dos novos direitos consagrados, uma nova legislação foi elaborada de modo a garantir aos índios o direito a uma educação respeitosa da diversidade lingüística e cultural, presente entre os mais de 200 povos indígenas que habitam o território nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ao estabelecer que cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural às comunidades, determina que sejam criados “programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”. Essa é a primeira referência legal à necessidade de formar pessoal qualificado para atuar na educação indígena. Ainda que não limitando ou priorizando esses programas aos representantes indígenas, como constava em projetos anteriores a esta lei, esse é o sentido que ela aponta.

Isto pode ser confirmado com o texto da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Com efeito, nas diretrizes da modalidade de ensino da

educação indígena, esta lei estabelece claramente essa prioridade afirmando que a formação inicial e continuada dos professores índios deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. Diz o texto:

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (Brasil, 2002b, p. 31).

Tal preceito encontra detalhamento em cinco objetivos e metas estabelecidos para essa modalidade de ensino: o PNE estabelece a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a necessidade de se criar a categoria de professores indígenas como uma carreira específica do magistério, bem como a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive para o ensino superior. Além da meta 16, o PNE trata da questão da formação de professores e profissionais indígenas nas metas de número 15, 17, 19 e 20. Vale aqui destacar a meta de número 16 do PNE:

Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos

processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

A questão da formação do professor indígena recebeu tratamento também na Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação, que “fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”. Ali, nos artigos 6º e 8º, estabeleceu-se que a “atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”, e que a formação desses professores deverá ser específica, realizar-se-á em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

A Resolução estabelece ainda que os cursos de formação de professores indígenas devem dar “ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (artigo 7º), que possibilitem aos professores: a) construir currículos e programas escolares, b) produzir materiais didáticos próprios e c) conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa. Com esses objetivos, tais programas de formação de professores indígenas deverão ser promovidos pelos sistemas de ensino estaduais, a quem caberá “promover a formação inicial e continuada de professores indígenas”, contando com apoio técnico e financeiro da União, que também deverá “orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada”. Pela Resolução, caberá aos Conselhos Estaduais de Educação estabelecer critérios específicos para a criação e regularização dos cursos de formação de professores indígenas.

Estas determinações podem ser analisadas como desdobramentos do Parecer nº 14/99, também produzido no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Ali justifica-se a prioridade na formação de índios das respectivas etnias, na complementação da escolarização, na promoção da titulação desses professores, bem como na elaboração de programas diferenciados de formação. Visa-se, com isso, tornar o

professor indígena um “agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade”.

Com esses instrumentos jurídicos ficam lançadas as bases legais e normativas sobre a formação de professores indígenas no Brasil, encontrando-se em discussão no Congresso Nacional a revisão do Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73, que também deve avançar na regulamentação dessa questão. Assim, é de se esperar que produzam efeito nas práticas dos sistemas de ensino no que diz respeito à qualificação de seus quadros para atuarem nas escolas indígenas. Passo importante neste sentido tem sido dado por várias organizações de professores indígenas, pressionando os sistemas de ensino para a elaboração de propostas e programas de formação não só em nível médio, mas, também, em nível superior.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993. (Cadernos da educação básica. Série Institucional).

_____. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília, 2002a.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *As leis e a educação escolar indígena*. Brasília, 2002b. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_mioilo.pdf>.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp: Unesco, 2001.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos indígenas no Brasil: 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense: Comissão Pró-Índio-SP, 1981.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

Registros de Práticas de Formação

Nietta Lindenberg Monte

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
e membro da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). nietta@ism.com.br

Algumas práticas educacionais e políticas plurais

Parte integrante de uma rede de entidades não-governamentais, formada no período nebuloso da ditadura militar brasileira, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) protagonizou amplos processos de luta política para a reordenação dos espaços territoriais e das fronteiras culturais que separam e unem as sociedades indígenas e as sociedades nacionais. Para isto, ajudou a inscrever no Estado brasileiro, por meio de um novo conjunto de textos legais, o conceito jurídico de *terras indígenas* e de *educação intercultural e bilíngüe*.

Assim, se na luta pelos direitos sociais e por novas práticas políticas plurais formulou-se o conceito de Terra Indígena como parte diferenciada do conjunto territorial nacional, a dimensão identitária destes processos resultou em terreno demarcado: a educação intercultural. Considerada um campo de luta entre identidades hegemônicas e identidades subalternizadas, território contestado dentro da educação nacional, a educação intercultural desencadeou uma política cultural e lingüística entre as sociedades indígenas na interação com instituições formadoras e de apoio e setores da sociedade brasileira e internacional.

No caso do Acre, as novas formas de territorialidade locais e de identidades lingüísticas e culturais se materializaram com a demarcação de 28 terras indígenas e com a implantação de uma centena de escolas da floresta. Estas praticam proposta pedagógica e curricular própria, num terreno de luta e conflito com os currículos hegemônicos das escolas urbanas e rurais do País. Seus programas de formação de professores estão integrados às atuais políticas educacionais dirigidas à população indígena, o que resultou em transformações pedagógicas e organizacionais nas práticas iniciais da escola intercultural e bilíngüe nessa região e em todo o País: de seu caráter comunitário e civil, dos primeiros anos na década de 80, à sua progressiva regulamentação, regulação e controle pelo Estado brasileiro, ainda que sob a bandeira política e o amparo legal da diversidade pedagógica, curricular e lingüístico-cultural.

E quem são, então, os professores indígenas dessas escolas? No Acre, hoje, são quase 140 jovens e adultos, entre 18 e 50 anos, na sua maioria do sexo masculino, membros de 13 das diversas etnias locais, falantes e escritores, em geral, da língua indígena, seja como primeira ou segunda língua (a depender da situação sociolinguística de sua comunidade). Eles vêm obtendo sua formação básica e profissional, de nível médio, junto ao Programa de Magistério Intercultural da CPI-AC, desde 1983, com a gradual participação de recursos federais e estaduais, e com perspectiva de continuidade em nível superior.¹ Nesses cursos, vêm sendo capacitados para formulação e prática de currículos interculturais e bilíngües e para a produção cultural de novos materiais educativos, assegurados hoje por uma nova legislação educacional.²

A autoria revisitada

Se conceitos e práticas de educação intercultural e ambiental vêm se tornando cada vez mais presentes ao longo do continente, em nível local, agregou-se a “autoria indígena”³ ao princípio político da “autodeterminação”.

¹ No ano de 2001, teve início o primeiro curso universitário, no Brasil, de Educação Intercultural, na Universidade Estadual de Mato Grosso, destinado a 180 professores indígenas do próprio Estado e com vinte vagas para professores indígenas de outras regiões do País. Três professores indígenas do Acre foram selecionados.

² Diversos textos foram formulados, incluindo a questão da educação escolar indígena, desde a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (1999), para citar alguns dos documentos normativos mais significativos em nível federal.

³ O projeto de educação aqui descrito foi denominado, desde 1983, de “Uma Experiência de Autoria”, expressão que quis significar uma concepção política e pedagógica. Refletia a idéia de serem os jovens professores e seus alunos os novos sujeitos dos processos educacionais e culturais que se desencadeariam a partir da escola, além de produtores e difusores de uma nova estética e literatura indígena e a ela relacionada, por meio da elaboração dos livros e outros materiais, que se incentivaria desde o primeiro curso de formação de professores. Mais detalhamento sobre este conceito se encontra em Monte (1993, 1996c).

A autoria tem sido realizada e difundida pelos professores e seus alunos em práticas de uso das linguagens verbais, plásticas, audiovisuais, de línguas indígenas e o português, nos cursos de formação e no cotidiano da aldeia.

Desta maneira, os atores educacionais têm sido autores de produtos culturais que ganham, principalmente, a forma de textos escritos, ilustrados pelo desenho figurativo ou geométrico sobre o papel, considerado o valor que a chegada da escrita tem nessas sociedades indígenas do Acre de letramento recente (Monte, 1996c, 1998; Gavazzi, 1996).

A produção desses textos tem grande importância na proposta curricular da formação. Resulta, em grande parte, das atividades dos professores com seus alunos, de estudos sobre temáticas interculturais de interesse, publicados como livros de pequena tiragem e outros materiais (*folders*, cartazes, calendários, jornais, revistas, etc.) para as escolas da floresta. Tais produtos passam a compor novos significados para as áreas de estudo de seu currículo escolar.

Entre estes materiais, muita importância tem sido conferida à narração histórica dos “tempos da maloca” ou “dos antepassados”, obtidas através da atividade de investigação oral junto aos velhos, mestres da tradição, resultando na recompilação de mitologia e cantos. Forma-se, assim, uma geração de intelectuais indígenas, socialmente legitimados para a recriação da história e interpretação contínua de aspectos da tradição. Uma extensa bibliografia de narrativas históricas atuais e “dos antigos”, cantos rituais e depoimentos orais sobre as práticas culturais foram colhidos da tradição oral, elaborados pelos professores como texto e editados pelo projeto da CPI-AC. Estas edições fazem parte de uma política cultural e de apoio ao currículo das escolas, o que é exemplificado por alguns títulos: *Estórias de hoje e de antigamente dos índios do Acre* (Monte, 1984); *Nuku mimawa: cantos Kaxinawá* (Kaxinawá, Ibã, 1995); *Shenipabu miyui: história dos antigos* (Kaxinawá, Monte, 2000); *História indígena* (Piedrafita, Ochoa, 1997), etc.

Tais produtos, frutos de estudos e levantamentos selecionados de sua cultura tradicional, com a utilização da tecnologia de gravadores e técnicas de transcrição da modalidade oral da língua

para a escrita, têm tido o *status* de boa e importante “literatura” por parte dos próprios leitores e escritores, tendo composto não só seu currículo escolar, como o de outros leitores não-indígenas, difundidos dentro e fora da aldeia.⁴

Os escritores indígenas produzem também a memória cotidiana de práticas sociais e culturais vividas atualmente, como parte de sua vida profissional: pescarias, caçadas, festas de batismo e de preparação dos ciclos agrícolas, a produção para auto-sustentação e comércio, ações de saúde e educação. Estas práticas vêm sendo documentadas em cadernos especialmente destinados ao registro diário, dando sentido social ao uso da escrita alfabética e numérica e ao desenho figurativo sobre o papel. Monta-se, assim, o acervo de uma literatura escrita doméstica e familiar, ao mesmo tempo de caráter profissional (que estarei analisando mais adiante), denominada “diários de trabalho”, na linha já desenvolvida pelos “diários de classe” de professores estudados em outros ensaios.⁵

Há, ainda, uma outra série de documentos de caráter pragmático, comunitário e político, escritos de forma cada vez mais frequente, como cartas, projetos, abaixo-assinados e ofícios, que vêm cumprindo funções comunicativas amplas, como solicitar apoio financeiro ou materiais de trabalho, comunicar e denunciar problemas, reclamar soluções, etc. Estes documentos são considerados, junto aos diários,

⁴ No ano de 2000, a Universidade Federal de Minas Gerais editou para o vestibular de seus candidatos uma das obras, o *Shenipabu miyui: história dos antigos* (Kaxinawá, Monte, 2000), que foi classificado como parte do acervo de literatura brasileira junto a outros livros consagrados da literatura nacional. O livro já se encontra em sua 3ª edição.

⁵ Em trabalho anterior, reuni e analisei os diários de três professores Kaxinawá, escritos em 1991, que resultaram em dissertação de mestrado – *Escolas da floresta* –, na qual esses diários puderam ser lidos como representação do cotidiano das escolas indígenas e como composição discursiva de texto e imagens. Nos dias atuais, após 18 anos de escola indígena, tais textos vêm sofrendo algumas transformações no tipo de narrativas elaboradas, apoiadas em modelos mais estruturados ou roteiros mais comuns de observação e registro, mas mantêm-se bastante heterogêneos entre si e ricos em informações etnográficas sobre o cotidiano da escola e da vida do professor na floresta.

imprescindíveis para as relações de caráter intercultural com as instituições relacionadas com a vida social e com a profissão.

Tal produção lingüística e cultural, de sentido também político, vem sendo complementada pelo uso de outras linguagens, eletrônicas e audiovisuais, usadas para registros históricos de temas selecionados, roteirizados, filmados e montados por seus autores. Narrativas etnográficas são captadas do cotidiano das aldeias pela câmera de vídeo. São festas tradicionais, encontros e reuniões, viagens, cursos, etc., que formam uma nova série de produtos culturais em línguas indígenas, com apoio na imagem, para finalidade de documentação, interpretação e difusão de sua cultura nos dias de hoje.

Outras narrativas são formuladas por linguagem plástica, a partir de fragmentos das histórias dos antepassados e dos mitos de origem, e ganham a inovadora forma de esculturas de quase dois metros de altura ou de mesas e bancos esculpidos em madeira reutilizada, aproveitada dos roçados. São expressões culturais de marca étnica, às quais se agrega valor econômico, cultural e espiritual.

O marco comum das práticas de formação profissional

Recupero, mais detalhadamente, o fio que relaciona esse conjunto de práticas lingüísticas e culturais com a formação de professores indígenas, pensando especificidades e pontos de contato com outras práticas de formação profissional em diversas sociedades. Tomo um desses produtos culturais para análise de processos de formação profissional: os diários de trabalho indígenas. Está em jogo, por meio da escrita e leitura desses diários, um novo conhecimento profissional, articulando pensamento e ação, teoria e prática, denominado na literatura educacional do Norte de *práticas reflexivas* (Schön, 1992a, 1992b; Nóvoa, 1992, 1993; Gomez, 1992; Garcia, 1992, etc.). Conceito defendido amplamente em outros contextos da educação, sob o qual vêm sendo abrigadas propostas e práticas muitas vezes díspares, transformou-se em referencial orientador para a formação de professores das redes públicas nacionais.

Independentemente de sua difusão recente em meios acadêmicos e em políticas públicas do Ministério da Educação (por exemplo, Brasil, 1998a e 1998b), tais práticas reflexivas tornaram-se um foco importante do currículo de formação dos profissionais indígenas nos 18 anos do programa educacional da CPI-AC, ocupando uma posição de destaque nas propostas do Magistério Indígena Intercultural (Monte, 1999c e 2000b), pelo caráter de “formação em serviço” desses profissionais. Elas também integram a modalidade do currículo de formação denominada de “não-presencial”, com carga horária constituída por mais da metade do conjunto das demais. Esta etapa de campo engloba, além do registro das atividades de trabalho em diários, as pesquisas realizadas, as visitas de intercâmbio entre as aldeias e as assessorias recebidas durante o ano para acompanhamento técnico e pedagógico.

Ora, se a modalidade presencial se passa em um *setting*⁶ formal de natureza essencialmente intercultural, onde os diversos professores interagem, se confrontam e se articulam em suas variadas línguas, saberes oriundos de práticas em contextos socioculturais diversos, a modalidade não-presencial ocorre nas terras indígenas, no cotidiano da vida produtiva, social, no contexto da cultura familiar e comunitária. Ali, enquanto desenvolvem a profissão, pensam o seu fazer a partir de seu saber cultural e o de outros, geralmente sua comunidade, e, extraordinariamente, de assessores ou visitantes. Em seguida, os professores trazem para as situações de formação esses registros do saber acumulado na experiência de seu cotidiano, de forma a articular prática e teoria, conhecimento pessoal e conhecimento coletivo, saber cultural e saber intercultural, que são mais uma vez modificados e ampliados ao serem comunicados aos outros, iguais e diferentes, docentes e colegas de outras aldeias e etnias.

E, como a escrita está representada como um bem e valor do contato bastante almejado, a produção permanente dos registros escritos diários ganha um papel social e pedagógico para esses

sujeitos, que, diferentes de “analfabetos”, pertencem a sociedades até recentemente de tradição exclusivamente oral.⁷ Tal prática funciona como recurso à memória oral dos eventos cotidianos e instrumento de comunicação com os outros, além de seu potencial para a reflexão sobre práticas vividas ou projetadas. Esses textos trazem informações sobre aspectos diversos e comuns do cotidiano, para leitura e discussão de outros atores envolvidos na formação profissional, fazendo que reflitam sobre os problemas e soluções dadas, objetivando a compreensão e o aprimoramento da própria prática a partir das reflexões compartilhadas no diálogo intercultural.

Os diários indígenas assumem, assim, finalidades singulares, distintas daquelas que os padronizam na rede pública de ensino ou em situações de trabalho de uma realidade social letrada, como se pode constatar em outros estudos (Zabalza, 1991; Holly, 1992). Considerando o processo ainda recente de aquisição social da língua escrita, é significativo o esforço intelectual implicado na utilização de dispositivos expressivos e cognitivos de outras culturas e línguas: no caso, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, além de recursos como desenhos figurativos sobre o suporte caderno, de apoio semiótico à comunicação. Eles vêm, portanto, servindo como um mecanismo para o aprendizado autônomo de uma segunda língua, fora de situações de ensino formalizadas, uma vez que o diário é escrito e lido geralmente em português, devido à sua função comunicativa em contextos interculturais.

Ainda que os modos de sua estruturação como linguagem possam estar sofrendo mudanças significativas, os diários são

⁶ Os cursos ocorrem na Escola de Formação dos Povos da Floresta, na cidade de Rio Branco, capital do Acre, área rural de 26 hectares de propriedade da entidade CPI-AC.

⁷ As categorias utilizadas neste trabalho – sociedade ágrafa ou de tradição oral –, aplicadas de forma genérica aos grupos indígenas do Acre, não significam que eu desconheça e/ou desvalorize outros sistemas de “escritura”, mais próximos da representação pictográfica e ideográfica, como os encontrados até hoje na sua pintura geométrica facial e sobre os artefatos de sua cultura material. Portanto, com o uso da expressão “sociedade ágrafa”, refiro-me àquelas sociedades caracterizadas por um determinado desconhecimento histórico, social e individual do sistema de representação fonética da língua oral, ou seja, da “escrita alfabética”, do qual hoje vêm se apropriando, sobretudo, por meio da escola.

ainda um momento de uma escrita inicial de grande interseção com modos orais de narração, com base forte nas fórmulas e listas e nas imagens, conforme já analisado detidamente em trabalho anterior (Monte, 1996b). Sua estruturação como discurso se caracteriza, em grande parte dos casos, pela ênfase narrativa num evento ocorrido ou a ocorrer, selecionado por aspectos considerados relevantes. Às vezes, um diário pode ter um lado da página como exame retrospectivo da ação e, em seguida, na outra página, o exame prospectivo da ação a ser experimentada. A eles podem estar adicionadas informações mais analíticas, pontuando os eventos narrados por informações sobre o que pensa, sente e sabe o autor acerca de suas práticas profissionais e o contexto onde elas se desenvolvem.

Os diários de trabalho de professores

Detalho, a seguir, essas práticas profissionais refletidas pelos diários de professores, entendidos como um importante fio comum de proposta pedagógica que reúne essa categoria social em sua natureza de intelectuais reflexivos e em seu potencial de atuação e transformação da realidade.

Os diários de professores indígenas são escritos ao longo de cada ano nas aldeias e trazidos nas ocasiões dos cursos de formação, para leitura sistemática e didaticamente organizada de outros professores das escolas da floresta, assim como de seus assessores e formadores. Dedicam-se aos diários desde 1991, usando um largo tempo ao longo do ano, definido como parte do currículo de sua formação na etapa “não-presencial”. As atividades de sua produção escrita, que podem representar algumas horas semanais, são complementadas na etapa presencial por atividades de leitura coletiva nos cursos da cidade, especialmente na unidade de estudo de seu currículo denominada Prática Reflexiva, dentro da área de Pedagogia.

Os professores indígenas usam os diários para registro escrito de seu cotidiano, no que ele tem de rotina e de surpresa, e para

o exame *a posteriori* da prática vivida por eles mesmos e por outros. Podem conter informações sobre a organização e o uso do tempo, o perfil de alunos, seu agrupamento por níveis e faixas etárias: os dias em que o professor deu aula e os dias em que não deu, o número e os nomes dos alunos presentes e dos que faltaram e as razões para tal, a situação da escola, as aulas dadas, o uso das línguas indígenas e portuguesa para a transmissão dos conteúdos, as matérias e conteúdos selecionados, seja do currículo “oficial” ou do currículo intercultural, os saberes construídos em processos de pesquisa pelos próprios professores e alunos, as estratégias de ensino e tipos de atividades desenvolvidas, os dispositivos de avaliação dos processos de aprendizagem. Contêm ainda informações e comentários sobre as pesquisas feitas, as dificuldades experimentadas por alunos e professor, as soluções conseguidas, os problemas de aprendizagem de determinados conteúdos, assim como as visitas recebidas na aldeia, as assessorias de membros das instituições de apoio, sua participação em festas tradicionais, caçadas, pescarias, aberturas de estradas e caminhos, viagens a cidades para receber salários e fazer contatos políticos, participar de eleições, cursos de formação, intercâmbios com outros projetos, etc. Assim, nos diários, podem ser relatados tipos diversos de informações e uma variedade de notícias sobre a prática do professor, desde as mais administrativas e organizacionais às mais pedagógicas e políticas, assim como comentários, crenças implícitas ou explícitas sobre a função social da escola e do professor, o papel que desempenha na transformação das condições da vida social, enfim, as idéias e os dilemas que aparecem ou se escondem dentro do texto sobre a prática.

Os “diários de classe” cumprem, pois, importante função social junto a seus colegas professores de outras etnias e às instituições de apoio, subvertendo a sua tradicional natureza burocrática quando usados em contextos institucionais públicos. De documentos administrativos, destinados normalmente à regulação e ao controle externo do Estado e suas instituições educacionais, esses documentos indígenas operam nestes casos como instrumentos não só informativos, numa perspectiva qualitativa, como formadores para seus autores e leitores.

Refletindo mais um pouco sobre a prática dos diários

Recorrem os autores desses documentos a mecanismos discursivos que põem em relação linguagem e memória: eventos vividos são registrados, ganham novos significados em documentos escritos, compondo fragmentos selecionados das histórias cotidianas de trabalho, que são transmitidos aos demais atores educacionais e às gerações seguintes por meio de elementos narrativos.

Os diários estão, portanto, estruturados como unidades narrativas, com sua referência direta aos fatos vividos num tempo delimitado, onde o autor é o narrador, quase invariavelmente na primeira pessoa, assim como o principal protagonista dos fatos narrados. Pode-se, aqui, entender o conceito de narrativas como “práticas discursivas (...) que trazem implícitas uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os fatos num enredo ou trama” (Silva, 1995). As narrativas do professor, contadas após ou anteriormente à sua ação, constituem, em sua grande maioria, também exemplos de vários momentos de sua reflexão. Além de histórias, essas narrativas contam dos significados atribuídos ao mundo do trabalho como parte da vida social mais ampla, como o lugar que o narrador ocupa e quer ocupar, junto aos outros, no mundo social.

Assim, cruzam-se nos diários momentos e níveis diversos de registro escrito do cotidiano, em forma de unidades narrativas e descritivas das ações escolares ou comunitárias relacionadas com a vida profissional, comunicadas para outros em sua dimensão social.

Os textos que compõem os diários de trabalho são, portanto, entendidos como parte dos percursos pessoais e profissionais de membros de sociedades indígenas onde seus pensamentos operam e recuperam, durante sua elaboração escrita, pelo menos quatro níveis de reflexão já estudados na literatura educacional: *a* *conhecimento-na-ação*, *a* *reflexão-na-ação*, *a* *reflexão-sobre-ação* e *a* *reflexão sobre a reflexão-na-ação* (Schön, 1992a).

O conhecimento-na-ação

Um primeiro nível se refere ao registro de aspectos do *conhecimento-na-ação*. Este foi definido como um saber espontâneo internalizado, relacionado com crenças muitas vezes implícitas, orientadoras de boa parte das atividades dos atores e que lhes regulam o curso da ação narrada de forma inconsciente e mecânica – o conceito de *habitus* (Bourdieu, 1988) pode servir bem para o aprofundamento desse nível reflexivo.

O registro do *conhecimento-na-ação* é bastante comum no conjunto dos diários indígenas analisados, exemplificando uma unidade narrativa mais simples que as demais, colada à narração do acontecimento. “É um conhecimento não problemático, instintivo, intuitivo, que flui na ação” (Moreira, 1999). Por este mecanismo, os membros das sociedades indígenas realizam a operação de memorizar e informar sobre eventos significativos do mundo do trabalho, com pequena reflexividade manifesta no discurso escrito.

Ao mesmo tempo, tomados como objetos de leitura e análise neste estudo e em outros, os registros desse tipo de conhecimento tácito e crenças implícitas às ações dão pistas para que, numa operação reflexiva *a posteriori*, o próprio autor (ou outros), na posição do leitor crítico, possa trazer essas ações para seu exame e para o entendimento consciente. Podem revelar idéias e crenças de atores que transitam em contextos interculturais e, portanto, entre universos sociais e culturais diversos. Não sem conflito, representam a continuidade ou colocam em contraste a cultura indígena tradicional e os saberes adquiridos nas ações educacionais formais de cursos e/ou no cotidiano de sua socialização familiar e comunitária.

A seguir, apresento alguns dos diários recolhidos do conjunto, escritos nos anos de 1999 e 2000, para a descrição no texto desta operação discursiva. Aqui, a reflexão *a posteriori* será feita não pelo autor indígena, que se expressa como narrador de eventos no tempo, mas, na leitura dos diários, pela intérprete:

A aula deu início às 7 horas e foi aula de Geografia. Primeiro eu comecei falando sobre que é a Geografia e fui mostrando os desenhos que tem no Atlas Geográfico Indígena do Acre. Depois eu levei os alunos para o meio do campo de futebol e mostrei a eles tudo o que tem em volta e depois voltamos para a escola.

Quando chegamos, eu pedi para eles fazerem um desenho, primeiro do campo, e depois de tudo que tem em volta do campo: casa, cacimba e fruteira. Depois que tudo estava feito, recolhi todos eles e preguei na parede da escola. Foi essa a aula de hoje (professor Valdete Bebito Asheninka).

No caso do professor, a aula de Geografia foi registrada em seqüência narrativa bem estruturada (“primeiro”... “depois”... “depois...”) até seu fecho (“Foi esta a aula de hoje”). Tal unidade esconde e revela seus conhecimentos implícitos. A escolha de um conteúdo da geografia, a cartografia da aldeia, foi ensinada, usando-se metodologias da representação cartográfica de base indutiva: uma seqüência de atividades foi desencadeada para garantir a aprendizagem. Primeiro a observação do espaço vivido, articulado à experiência cotidiana, mediada pelo professor, depois a representação gráfica espontânea e autônoma dos alunos, seguida da exposição dos trabalhos para a intercomunicação entre os alunos, sem a mediação do professor.

Um saber profissional foi assim mobilizado pelo professor recorrendo ao seu conhecimento e à sua crença em estratégias de observação e registro da experiência individual e coletiva. Saber que foi depois comunicado à observação da mesma coletividade (ao ser pendurado na parede), o que parece indicar estilos de uma pedagogia intercultural, em continuidade com a cultura indígena Asheninka e outras já analisadas (Bertely, 2000): privilegia-se a aprendizagem observacional e o uso de atividades simultâneas e paralelas, mais ou menos autônomas em relação ao professor.

A reflexão-na-ação

Um segundo nível de discurso registra fragmentos de *reflexão-na-ação*, em que professores dão significados e tomam decisões no curso das ações cotidianas, fazem escolhas conscientes relativas ao seu trabalho e as transformam em elementos enriquecidos da unidade narrativa. Funcionam como narrativa de um pensamento, contendo considerações reflexivas extraídas da prática. São assim trazidos à tona mais tarde pelo ator, tornado autor, na formulação do texto para explicar ou tecer considerações sobre suas escolhas, para si mesmo e para outros.

Estes sentidos dados na ação, “numa reflexão efêmera, que emerge e desaparece rapidamente, dando lugar a outro novo evento” (Moreira, 1999), passam a estar presentes nos diários, quando os autores descrevem e narram acontecimentos vividos. Mas, diferentemente do nível anterior, formulam por escrito os pensamentos desenvolvidos no percurso da ação. Acredito que há aí, nesse caso, uma operação verbal de tradução intercultural, portanto, duplamente reflexiva: exige pôr em prática conhecimentos de uma língua para outra. Se o pensamento feito na ação foi provavelmente estruturado por conceitos em língua materna, ao tornar-se diário, foi transformado em discurso escrito em uma segunda língua.

Nos diários selecionados, os professores descrevem, *a posteriori*, seu percurso *reflexivo na ação*, considerando suas escolhas, com o exame, antes ou durante o curso do acontecimento narrado, das condições de trabalho. E explicitam idéias, sentimentos e crenças em que basearam suas decisões: “Eu pensei assim”, “então foi que eu pensei”, “eu achei melhor”, e “eu achei importante” são marcas do discurso narrativo com elementos reflexivos explícitos.

Hoje eu trabalhei com a aula de arte indígena, mas antes disso, eu tinha planejado uma aula de matemática para os alunos. Mas, quando eu cheguei na escola tive de ficar com a minha turma e a turma do professor Chagas, *então foi que eu pensei* que todas as crianças tinham que conhecer um pouco

da arte indígena, conhecendo o próprio desenho de pintura Kaxinawá. Depois, de acordo com o desenho, fiz uma pequena atividade para todos trabalharem em casa (professor Francisco Célio Maru Kaxinawá, 2000).

Eu planejei o meu trabalho juntamente com os meus alunos. *Eu pensei assim*: cada semana eu trabalho com uma matéria diferente, porque *eu achei melhor* trabalhar dessa maneira. Assim ajuda muito com as crianças, e não confunde muito elas e nem o professor se confunde. Quando eu trabalho só com uma matéria por semana, fica mais fácil de trabalhar... (professor Komâyari Asheninka).

Os dois professores operam suas reflexões na ação, reorganizando estratégias da aula, uma vez examinadas as condições de seu trabalho, nas escolhas que podem fazer, quotidianamente, nas fronteiras de seu currículo intercultural: no primeiro caso, mudam os objetivos de ensino e, no segundo, a organização do currículo em relação ao tempo dedicado a cada matéria.

Opta o professor Kaxinawá por trabalhar a pintura tradicional no currículo, refletindo *que todas as crianças tinham que conhecer um pouco da arte indígena, conhecendo o próprio desenho de pintura Kaxinawá*. Substitui a aula de Matemática planejada, de forma a trazer conhecimentos necessários para a formação básica comum dos seus alunos, com base na cultura tradicional, independentemente da heterogeneidade de sua nova turma. Por outro, exercita estilos de socialização não centralizada no professor, mas por ele controlada, com atendimento aos níveis diversos, com seus alunos e com os do *professor Chagas*, provocando atividades heterogêneas e coordenadas em torno a uma tarefa comum (Bertely, 2000).

No segundo registro, o professor formula um pensamento no curso da narração: *eu pensei assim*. Opta por reorientar, a partir de suas dificuldades e as de seus alunos, o currículo de sua escola, modificando a relação entre as matérias, os dias da semana e a carga horária, numa reação ativa às condições de trabalho

anteriores. Estas condições, em sua explicação, foram caracterizadas por um conhecimento fragmentado, recortado pelas disciplinas, o que implicava relações de ensino-aprendizagem insatisfatórias para ambos, professor e alunos.

Podem os diários indicar também uma reflexão, feita pelo narrador, de ordem ética (“da verdade”), explicitando, portanto, uma crença, formulada como objetivo de aprendizagem e como conteúdo de ensino no decurso da ação curricular. Repare-se o exemplo a seguir:

Dia 19/10/00, quinta-feira – Eu dei aula de Estudos Sociais com o objetivo de ensinar a diferença do índio com o não-índio. Expliquei tudo o que era ser um índio de verdade, e como somos ainda hoje. Eu disse ainda que os índios de antigamente não eram diferentes de nós até hoje (professor Francisco Celio Kaxinawá).

No caso, a reflexão-na-ação do professor (socializada aos alunos) é constituída pelas duas idéias formuladas de forma relacional – entre eles mesmos em relação aos outros, e entre o presente e o passado. Estas põem em ação, pela linguagem verbal, novas representações das identidades sociais, carregadas de um novo sentimento de orgulho e valor, selecionadas como parte do currículo intercultural. A continuidade cultural em relação ao passado e a diferença positiva com relação aos não-índios passam a ser conteúdos dessas novas narrativas curriculares formuladas pelos novos atores/autores da escola indígena no curso da ação.

A pesquisa-na-ação

Há outros tipos de diários que relatam momentos de reflexão de outra natureza, formulados como “pesquisas”, relacionadas com a prática de estudos dos professores, de maior ou menor fôlego, no desenvolvimento de seu trabalho.

A aula de hoje foi ciência, o assunto, meio ambiente e ecologia. Num primeiro momento pedi que escrevessem um texto sobre o que entendessem da palavra meio ambiente. Em seguida passamos a trabalhar na cartilha *Caderno de Pesquisa* feita pelos agentes agroflorestais. Trabalhamos no levantamento dos legumes, onde cada um dos *alunos ficou de fazer novos levantamentos do que é ainda plantado em sua comunidade* (professor Joaquim Maná Kaxinawá).

O registro da aula de Ciências do professor ocorreu na interface entre escola e meio ambiente, e entre dois trabalhos profissionais relacionados – professores e agroflorestais. O professor propõe um plano de continuidade do tópico da aula com a pesquisa a ser feita pelos alunos, dando continuidade, por sua vez, aos levantamentos feitos pelos agroflorestais dos alimentos cultivados em cada comunidade, já editados no livro didático *Caderno de pesquisa* (Idiazabal, Gavazzi, 2000).

A reflexão-sobre-a-ação

Há, ainda, um outro nível de operação discursiva, a *reflexão-sobre-a ação* (Schön, 1992), que todo diário implica, por sua natureza de texto escrito. Todos os enunciados, mesmo aqueles que não explicitam opinião, sentimento e pensamento, como o primeiro nível de conhecimento-na-ação apresentado anteriormente, podem ser considerados operações reflexivas a respeito das ações. Ao formularem, pela linguagem e em língua escrita, eventos, ações vividas e projetadas, os sujeitos que as narram podem identificar, analisar, formular para si e para outros, enfim, comunicar questões não explicitadas no curso da prática. Desta forma, podem também identificar elementos para sua transformação e ampliação, alimentando novamente a prática pessoal e coletiva.

Assim, além de sua inerente dimensão reflexiva, podem ser encontradas nos diários diversas operações de reflexão-sobre-ação,

escritas antes ou depois da prática: seja como uma antecipação refletida da ação, seja como pensamento que se formula na recuperação da ação depois de ocorrida.

É muito comum o texto do diário servir para descrições, em tempo futuro, dos eventos em forma de planejamentos. Estes são incentivados como parte das tarefas de estudo, antes de executarem o trabalho, como importante aspecto do seu desenvolvimento profissional. Enunciam também concepções políticas sobre a responsabilidade do professor e do agro, integrada sua atividade profissional à vida social e a uma função pública mais ampla.

Antes de começar as aulas, *vou conversar com as crianças e explicar como vamos estudar este ano*. A aula vai começar no dia 11 de setembro e os dias da semana que vou trabalhar serão: segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. As matérias que vou trabalhar serão: Língua Indígena (LI), Língua Portuguesa (LP), Matemática, cantigas e brincadeiras. *Também vou estar sempre junto com a liderança da comunidade para ajudar na melhoria da aldeia* (professor Komāyari Asheninka, 2000).

Pode-se ler uma outra série de considerações reflexivas sobre as precárias condições do trabalho, a partir do evento aula relatado: as dificuldades relacionadas com as estratégias didáticas de classes multisseriadas, ou a desarticulação entre o tempo da escola e o tempo dos alunos, trabalhadores da agricultura, além de apontarem como outro fator adverso ao tempo da escola o tempo das grandes chuvas. Estas constatações sobre as problemáticas enfrentadas são narradas, ao mesmo tempo, a partir do esforço ativo do professor para solucionar ou superar, pela ação criativa, as condições difíceis apresentadas como obstáculo a seu trabalho:

A aula da língua portuguesa para os alunos que já sabem ler e escrever onde eu pedi para eles escreverem um texto, o

texto seria lido por outro aluno. Esse texto tinha três finalidades: ver se ainda tem problema de ortografia e escrever para outro entender; para os iniciantes da alfabetização foi a leitura (rabisco) das letras a, e, i, o, u (*como é tão difícil trabalhar com 3 classes na mesma sala, pequena e num quadro pequeno*) por isso tento criar algumas atividades para cada classe.

(...)

Hoje foi o último dia de aula do ano, por decisão dos alunos. Motivo de muitos trabalhos para fazer: pastorear o arroz que está encacheando no roçado, para as graúnas e os curiós não comerem. *Desde outubro houve muitas faltas dos alunos, que não puderam, participar das aulas em todos os dias marcados, por ser tempo de final de serviço e início de inverno, com as enchentes* (professor Joaquim Maná Kaxinawá).

A reflexão sobre a reflexão-na-ação

O último nível de conhecimento que os diários podem favorecer foi denominado na literatura educacional voltada à formação profissional de *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. “Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige [também] o uso de palavras” (Schön, 1992b, p. 83).

Estendo aqui, neste trabalho, os conceitos formulados ao conjunto de atividades implicadas na leitura analítica dos diários de trabalho (e, é claro, de outros tipos de documentos reflexivos sobre as práticas profissionais). Refiro-me aqui às operações de leitura e interpretação das ações e reflexões contidas nesses documentos, a partir de categorias formuladas para a análise na interação educacional com outros saberes vindos da teoria e do saber de outros, o que possibilita uma perspectiva crítica dos aspectos observados, dos significados atribuídos, abrindo possibilidades para os autores reverem seus pensamentos, sentimentos, valores tácitos ou explícitos e transformarem seu repertório de alternativas e enriquecerem suas ações.

Esta “meta-reflexão”, em contexto intercultural como o aqui analisado, é mais um dispositivo de formação profissional. Serve para o próprio autor refletir *a posteriori* sobre a reflexão-na-ação ou sobre a ação por ele experimentada, ou pode possibilitar a reflexão dos docentes e formadores que atuam em sua formação, abrindo interessantes caminhos ao diálogo e à pesquisa-em-ação intercultural sobre os diários.

Toma-se assim, especialmente, a perspectiva dos atores não-indígenas envolvidos nas relações pedagógicas interculturais, de forma a ilustrar o potencial dos diários quando usados nas situações de formação de “profissionais reflexivos”. Amplia-se esta última categoria dos professores indígenas aos professores não-indígenas, em seus diferentes papéis, de formadores e de pesquisadores. Toma-se como matéria-prima a prática documentada em narrativas diárias de profissionais indígenas em formação e, como objetivo, o aprimoramento e a transformação das práticas de uns e de outros.

É certamente óbvio, mas nunca é demais lembrar, que a (trans)formação de atores em autores, leitores e profissionais reflexivos (e pesquisadores-em-ação) exige, especialmente dos formadores, capacidades de leitura intercultural. Para tal, devem poder relativizar suas próprias posições e concepções, normalmente arraigadas culturalmente, sobre o fazer e o saber do outro, o que implica a investigação disciplinada e reflexiva sobre as práticas desses “outros” profissionais e das reflexões que as fundamentam, para a identificação e análise dos aspectos problemáticos e contraditórios de suas próprias práticas de formadores a serem constantemente desafiados e superados nas relações interculturais.

Algumas estratégias e orientações para a leitura e pesquisa-em-ação dos formadores, a partir dos diários, têm sido desenvolvidas pelas equipes junto aos professores, obtendo-se alguns resultados provisórios. Sobre tais estratégias de leitura e pesquisa, e sobre alguns dos processos de sistematização já desencadeados a respeito dos diários, volto-me doravante, de forma a concluir este estudo.

Fragmentos de documentos institucionais da CPI-AC são apresentados para complementar a amostra dos níveis de reflexão desencadeados pela escrita e leitura dos diários.

Trata-se de um trecho de relatório da unidade curricular de Pedagogia do XX Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre (Monte, 1999). O objetivo geral do curso de Pedagogia foi (como tem sido) ajudar a transformar em conhecimento curricular e pedagógico organizado, significativo e aplicável à prática, as idéias já desenvolvidas pelos professores indígenas ao longo dos anos sobre sua atuação – o que fazem, como fazem, como acham que podem fazer melhor –, ampliando as experiências de ensino que vêm vivenciando para uma ação mais qualificada e consciente. O ponto central de discussão pedagógica naquele ano foi a reflexão sobre as práticas de avaliação escolar e seus fundamentos, a partir do estudo de casos de situações-problema, contextualizados no cotidiano, usando-se como fontes os diários de *classe*:

Trechos dos diários, que muitos dos presentes haviam escrito, foram organizados após sua entrega ao Setor de Educação da CPI-AC e digitados numa apostila. Eram conteúdos selecionados para estudo dos demais professores sobre vários aspectos pedagógicos embutidos nos textos (...) Também estas discussões, pelo nível de domínio ainda incipiente da língua escrita, foram acompanhadas de informações de ordem metalingüística sobre as convenções da língua portuguesa escrita no que se refere à pontuação, à ortografia, à concordância verbal e nominal, etc. Tais informações entremeavam a discussão pedagógica e apoiavam, de forma demonstrativa, a questão prioritária por nós analisada no curso da “avaliação escolar”. Movia-nos a tarefa de pensar criticamente a tendência atual instalada nas escolas rurais do Acre, da “avaliação por provas que chegam de barco”. Esta é a rotina naturalizada como a verdadeira avaliação instalada no imaginário de muitos professores da rede municipal, inclusive indígenas, resultado da intervenção pedagógica das

inspetorias de ensino municipais, contra as quais queríamos apresentar alternativas. Entre estas alternativas, as ações de correção dos trabalhos dos alunos, a avaliação contínua dos “erros” e avanços no processo de aprendizagem, que sugeríamos como necessária e indispensável ao exercício docente. Nossa própria atuação como formadores constituía uma ação demonstrativa do que entendíamos como “avaliação contínua”, tarefa imprescindível para a melhoria das relações de ensino-aprendizagem na escola indígena.

A seguir, um fragmento do trecho da apostila onde os professores são chamados a ler e observar algumas das formas diversas de pensar a avaliação a partir de seus próprios textos e práticas (Monte, 1999):

Repare e comente os diferentes tipos de avaliação feita nos diários

A aula de hoje foi avaliação da ortografia. Eu pedi para eles fazerem um texto com a palavra caçada. Quando terminaram o texto, eu pedi que trocassem os textos com outros colegas e lessem. Depois das leituras, escrevi os textos na lousa e pedi para o dono do texto ler como ele escreveu. Aí ficamos corrigindo os erros que cometeram. Muitos alunos diziam seu texto perfeito, mas com distração acabavam perdendo algumas letras das palavras (professor Joaquim Maná Kaxinawá).

Como hoje já era o último dia de aula, eu fiz um tipo de avaliação geral com meus alunos. Os alunos da 3ª série são 10 alunos. Só um aluno chamado Rodrigo foi o mais atrasado de leitura, matemática e escrita. Eu acho por motivo que ele mora fora da aldeia 6 hora de viagem. E quando ele vai em casa, o pai não deixa ir logo para voltar na escola. Os pais as vezes precisam dos filhos para ajudarem a limpar os roçados. Os alunos de 2ª e 1ª séries estão muito bem na leitura e escrita e matemática (professor Jaime Manchineri).

Avaliação: na minha observação, durante o ano os alunos aprenderam mais na leitura escrita e matemática. No início da aula, os alunos não sabiam escrever nem ler a Língua Portuguesa. Mas eles já lêem e escrevem sozinhos. Igualmente com a matemática eles sabiam só as 2 operações – soma e subtração. Mas agora já sabem as 4 operações. São os alunos da 3ª série. Também durante a aula tivemos aulas de geografia e história indígena. Isso não foi lido nem escrito, só oralmente, e cada aluno já tem decorado na cabeça o que é geografia e história indígena.(...) Assim a aula finalizou deixando eles continuarem lendo as cartilhas em casa, fazer contas e escrever qualquer tipo de texto. Para não esquecer quando começar novamente a aula em 99. Os alunos ficaram muito animados. As aulas foram muito boas durante o ano de 98 (professor Lullu Manchineri).

Quando eu estava dando aula da história chegaram as provas de barco. Aí os alunos foram fazer as provas. Mas foi tudo resolvido, a lição que eu estava dando para os alunos. Após que os alunos fizeram as provas, terminou, porque eu baixei para cidade para uma reunião (professor Aldenor Kaxinawá).

Uma brevíssima reflexão final

Os diários de professores são escritos para serem lidos, comunicados anualmente a outros nos cursos e nas assessorias de campo, além de virem a motivar pesquisas dentro de uma perspectiva de investigação-em-ação – daí sua função numa pedagogia intercultural. Podem ajudar a acionar dispositivos de diálogo intercultural para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sociais de profissionais indígenas, subvertendo visões hegemônicas sobre educação, cultura e currículo, mas também eliminando preconceitos e rotinas de trabalho de todos os envolvidos nos programas de formação. Fornecem a autores, formadores, assessores e estudiosos do cotidiano, quando lidos com finalidades específicas, elementos

para outras operações reflexivas que apoiem a todos no enriquecimento do inventário de alternativas possíveis de ação, na ampliação da capacidade de ação e de transformação das práticas.

Assim, o novo sentido político deste processo educativo, no qual tomo como tema de trabalho a palavra de narradores indígenas, a partir de minha própria palavra como narradora, visou fornecer armas e ampliar a visibilidade (ou audibilidade) das vozes, concepções e práticas de sujeitos quase sempre silenciosos e inaudíveis nos currículos e na produção e investigação educacional. Se é verdade que “a educação é um local de luta e contestação contínuas (...) um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas” (Giroux, 1995, p. 94), optei por trazer histórias de uma experiência educacional com outras culturas e línguas, em que sou também protagonista. O foco está aqui colocado nos diários indígenas para contar histórias de práticas pedagógicas e ambientais amazônicas inusuais, fertilizando com novos sentidos meu texto e os espaços que me foram abertos pelo campo da Educação em sua teoria e prática. A idéia foi possibilitar aos educadores presentes (e ausentes), tanto na escrita dos diários indígenas quanto nos seus diversos níveis de leitura – narradores, personagens, intérpretes e investigadores – “um ato de descentramento, de trânsito e de cruzamento de fronteiras, uma forma de construir uma política (e uma educação) intercultural na qual ocorra um diálogo, uma troca e uma tradução entre diferentes comunidades, e entre fronteiras nacionais” (Giroux, 1995). A intenção foi também dialogar com o campo da investigação educacional, por meio de processos interculturais voltados à criação e negociação de significados sempre incompletos, efêmeros e mesclados, provenientes de nossas diferentes histórias culturais.

Referências bibliográficas

ALBERT, Bruce. *O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995. (Série Antropologia, 174).

BERTELY, Maria B. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, maestros y enseñanza*. México: Paidós, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa Ed., 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998a.

_____. *Referencial nacional formação de professores*. Brasília, 1998b.

CABRAL, Ana Suelly; MONSERRAT, Ruth; MONTE, Nietta (Org.). *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Sistematização dos diários de trabalho dos agroflorestais indígenas*. Rio Branco: Setor de Agricultura e Meio Ambiente, 2001.

CUNHA, Manuela (Org.). *Enciclopédia da floresta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CUNNINGHAM, Mirna. *Políticas lingüísticas y legislaciones sobre lenguas indígenas en América Latina*. Santa Cruz de La Sierra, 1996. p. 38. Mimeografado. Trabalho apresentado no II Congresso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe – la Educación Intercultural Bilingüe Dentro y Fuera de la Escuela.

FRESCHI, Julieta. *Relatório de sistematização dos diários de trabalho dos agentes agroflorestais*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2001. Mimeografado.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In:

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GASCHE, Jorge. *Critérios e instrumentos de una pedagogia intercultural para proyectos de desarrollo en el medio bosquesino amazónico*. Iquitos: Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, 2001. Mimeografado.

_____. *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punta de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. Iquitos: Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, 2000. Mimeografado.

GAVAZZI, Renato. Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita. In: MUNÓZ, H.; LEWIN, P. (Org.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Oaxaca: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.
- IDIAZABAL, Mikel; GAVAZZI, Renato (Org.). *Caderno de pesquisa*. 2. ed. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000.
- KAXINAWÁ, J.; IBÁ, I. (Org.). *Nuku Minawa: cantos kaxinawá*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1995.
- KAXINAWÁ, J.; MONTE, N. (Org.). *Shenipabu Miyui: história dos antigos*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- LITTLE, Paul. *Análise comparativa e prospectiva dos subprojetos indígenas do PD/A*. Brasília, 1998. Relatório final Banco Mundial.
- MONTE, Nietta. *Análise de uma experiência de autoria dos índios do Acre*. Brasília: Inep, 1990.
- _____. Entre o passado oral e o futuro escrito. In: MUNÓZ, H.; LEWIN, P. (Org.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Oaxaca: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996a.
- _____. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996b. 228 p.
- _____. Práticas e direitos – as línguas indígenas no Brasil. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Institut de Recherche pour le Développement; Instituto Socioambiental; Museu Paraense Emilio Goeldi, 2000a.
- _____. *Relatório do Curso de Pedagogia no XX Curso de Formação de Professores do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000b.
- MONTE, Nietta (Org.). *Estórias de hoje e de antigamente dos índios do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1984.
- _____. *Proposta curricular para a formação de agentes agroflorestais do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000c. Mimeografado.
- MONTE, Nietta et al. *Proposta curricular bilíngüe intercultural*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1993.
- _____. *Proposta de magistério indígena bilíngüe intercultural*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1996c.
- MOREIRA, Antônio F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, Antonio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. (Coord.). *Currículo: questões atuais*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1993.
- PIEDRAFITA, M.; OCHOA, M. (Org.). *História indígena*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1997.
- RODRIGUES, Aryon. Panorama das línguas indígenas na Amazônia. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Institut de Recherche pour le Développement; Instituto Socioambiental; Museu Paraense Emilio Goeldi, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992b.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienígenas em sala de aula*

uma introdução aos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ZABALZA, Miguel A. *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU, 1991.

Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil*

Wilmar da Rocha D'Angelis

Linguísta e indigenista. Professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). dangelis@unicamp.br

* Texto apresentado e distribuído no I Seminário de Educação Escolar Indígena da Região Sul, promovido pela Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas/MEC, Balneário Camboriú, 23-24 de novembro de 1999, com o título: "Propostas para a formação de professores indígenas no (Sul do) Brasil".

Formar professores para a educação básica, em qualquer contexto, significa capacitar pessoas em:

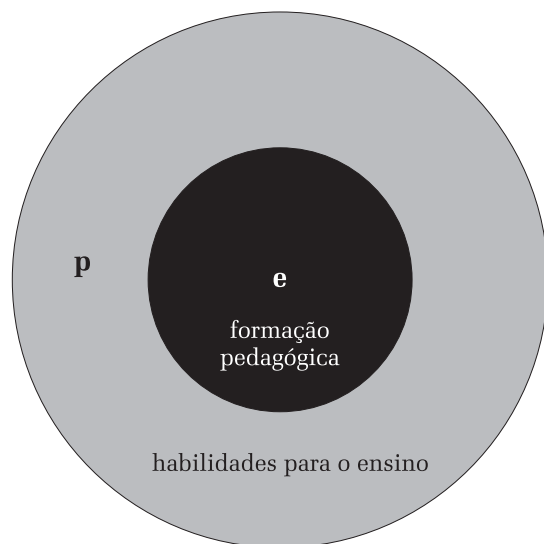
- pedagogia;
- ensino.

Como se pode perceber, não concordo com a interpretação da expressão "prática pedagógica" como "prática de ensino". Acredito que *toda prática de ensino* implica a adoção de uma orientação pedagógica (por pior que seja), de modo que, nesse sentido, *toda prática de ensino é também uma prática pedagógica*. Entretanto, existem muitas *práticas pedagógicas* que não se dão no âmbito do ensino escolar, e sequer do ensino em sentido amplo, como as que podem ocorrer como resultado de uma intervenção política, por exemplo.

Quero enfatizar especialmente a diferença que pode haver entre um *professor* e um *educador*. Em qualquer comunidade se contam muitos *educadores*: um homem que guarda e transmite as histórias dos antepassados é um *educador*, assim como um pai ou uma mãe que aconselha seus filhos, com amor, dentro das normas da sua sociedade. Já um *professor* é uma pessoa especialmente qualificada para conduzir um processo de ensino-aprendizagem por um tempo determinado (ainda que nem sempre pré-determinado). Idealmente, um *professor* deveria sempre ser um *educador*. Melhor ainda, idealmente um *professor* deveria ser, primeiramente e acima de tudo, um *educador* que tivesse a qualificação (desenvolvida ou aprendida) para atuar em programas de ensino. De certo modo, represento isso no esquema a seguir.

O que o esquema quer destacar é que, na prática, podemos encontrar *professores* – isto é, sujeitos que têm alguma (real ou pretendida) formação para atuar no ensino – que não são, no fundo, *educadores*: são pessoas (*professores*) capazes de transmitir conteúdos, mas incapazes de dirigir um processo pedagógico de construção de conhecimento; eles se parecem com árvores de casca oca, sem um cerne que as torne sólidas e seguras.

p = professor
pe = professor-educador
e = educador



Só um professor que é *educador* tem motivação suficiente (e compreensão suficiente dos processos de aprendizagem e da psicologia da criança) para descobrir caminhos de envolver os alunos, formas de cativar o aluno para o gosto de descobrir e aprender. O professor *educador* pode ser o *professor-investigador*, porque é capaz de olhar o mundo também através dos olhos dos seus próprios alunos. O professor que não é educador não é capaz de acreditar que seus alunos também sabem, que o educador também aprende com o educando e, finalmente, que conhecimento se constrói, não se dá.

Por isso entendo que a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla proposta acima. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação. Vamos chamar esse “componente”, apenas para dar um nome, de *perspectiva antropológica*.

A realidade comum às sociedades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente)¹ com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de difícil equilíbrio. Ele pode ser o *agente educador numa situação de conflito e mudança*, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um *agente de mudança*, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante (brasileira).

Ensino bicultural?

A idéia de um ensino *bicultural*, aparentemente clara, é razoavelmente complicada de realizar. Ainda que participando de duas culturas, ou seja, transitando – pela convivência – em duas sociedades ou comunidades distintas, qualquer pessoa assume lealdades, maiores ou menores, em um lugar ou outro. Haverá uma

¹ O conflito latente – isto é, escondido, disfarçado, dissimulado – é, quase sempre, o que mais prejudica as sociedades indígenas. Quando a sociedade majoritária ou dominante (que, no caso, é a chamada “sociedade brasileira”) busca esconder e negar a discriminação contra os índios, em geral está buscando iludir os povos indígenas acenando com uma integração geral, uma “unidade nacional” dos brasileiros que transforme as sociedades indígenas em participantes dos valores e demais usos da sociedade maior, mesmo que conservando características “típicas”, como “danças folclóricas” ou “datas especiais” de comemoração (ao lado das datas nacionais, que cultuam Tiradentes, Dom Pedro, Deodoro e outros “heróis” desse tipo).

cultura (ou uma inserção social) que lhe dará maior prestígio, maiores oportunidades, possibilidades econômicas ou valorização pessoal. Caso falássemos de duas sociedades e culturas bastante próximas em termos de prestígio, peso econômico e oportunidades (por exemplo, uma pessoa cuja família estivesse em parte na Inglaterra e em parte na França; ou com uma parte na Alemanha e outra nos Estados Unidos), possivelmente isso resultaria apenas em efeitos benéficos para o indivíduo e não traria qualquer risco de prejuízo a qualquer uma das sociedades ou culturas envolvidas. Mas *essa não é a realidade dos povos indígenas no Brasil*. A situação das sociedades indígenas no nosso país é a de *minorias étnico-lingüísticas* e, mesmo nesse particular, essas minorias indígenas são muito menores (isto é, muito mais minoritárias) do que muitas outras situações de minorias étnico-lingüísticas pelo mundo afora, ou mesmo as situações envolvendo outros povos indígenas nas Américas.

Nesse contexto de duas sociedades em confronto, a sociedade indígena vive a tensão da *negação cotidiana* de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas *atitudes* da sociedade majoritária em relação a ela. Seus direitos são quase sempre negados,² e

² Citemos, no Sul do Brasil, por exemplo, os seguintes fatos: 1) existem terras indígenas que foram totalmente tomadas dos índios, umas até hoje não devolvidas e outras cuja devolução custou, às comunidades indígenas, muito esforço, sacrifícios, sofrimentos e martírios. O caso do Toldo Chimbangue, em Santa Catarina, no qual se envolveu, contra os índios, o governador Amin e uma boa parte de funcionários inescrupulosos da Funai (que ainda trabalham no órgão, na Região Sul), é um típico exemplo; 2) existem terras indígenas que foram alvo de grilagens oficiais dos Estados, que até hoje se recusam a reconhecer os crimes e reparar as injustiças. Casos exemplares estão no Paraná (onde Moysés Lupion roubou terras de Mangueirinha, Queimadas, Apucarantina, Ivaí, Faxinal, além de outros roubos feitos em São Jerônimo e Palmas) e em Santa Catarina (onde os Kaingang do Xapecó ainda reivindicam as terras roubadas no Imbú, no Xapecozinho e no Toldinho, e os Xokleng de Ibirama reclamam a redemarcação que diminuiu sua área nos anos 50, além das perdas pela inundações por barragem do DNOS); 3) um vasto patrimônio florestal indígena foi aniquilado por agentes dos governos brasileiros (e alguns governos estaduais), sobretudo entre os anos de 1940 e 1980, sobre os quais ninguém diz uma palavra, e parece que se vai fazer passar isso tudo para a história como “fatos inevitáveis”, sem culpados e sem reparação dos prejuízos (mais que os econômicos, os culturais) que provocaram.

no seu cotidiano experimentam o preconceito³ e a violência,⁴ a exploração de seu trabalho e a falta de apoio oficial para suas atividades econômicas. No caso dos Kaingang e Xokleng,⁵ a situação é tal que a maioria das comunidades indígenas não imagina nenhuma transformação benéfica (ou seja, nenhuma melhoria) no seu futuro, em relação à situação atual, a não ser para os seus filhos e netos, e *desde que* abandonem cada vez mais seus vínculos com sua cultura e sua história. Ou seja, é apenas deixando de falar sua língua e se engajando em um processo escolar dos brancos, que lhes dê acesso a oportunidades de emprego da sociedade brasileira, que muitas famílias imaginam um futuro melhor para seus descendentes, mas abandonam, ao mesmo tempo, qualquer preocupação com seu futuro como um povo. Em outras palavras, diante de uma situação real tão negativa, *onde não encontram motivos para orgulho étnico*, as gerações atuais vão projetando “saídas” ou “soluções” individuais para seus filhos e netos, que, ao final, representam (ou conformam) um projeto de futuro de total “integração” na sociedade brasileira, o que significará fatalmente a “desintegração” étnica da sociedade indígena.

Nesse contexto, portanto, podemos perceber claramente como é difícil a posição do professor indígena. Em muitos casos, aliás, a própria carreira de professor foi a busca de uma daquelas “soluções individuais” de que falei. Mas, mesmo onde não foi isso que levou a pessoa a tornar-se professor, o fato é que, nessa condição, ele passa a “transitar” entre as duas culturas, mas é colocado diariamente diante do fato de que a cultura dominante, a dos ‘brancos’ abre muito mais “portas” (e isso é óbvio, porque as “portas” e

³ Em 90% das comunidades “brancas” que circundam as áreas indígenas no Sul do Brasil, os qualificativos que aplicam aos índios (ali chamados de “bugres”) são: preguiçosos, malcheirosos, traiçoeiros, mentirosos, ladrões e cachaceiros.

⁴ Até hoje, agressões contra índios, individualmente, nunca resultam em punição dos agressores. Ao contrário, em muitos conflitos envolvendo índios e não-índios, as chances de um índio ser apontado como culpado são sempre maiores.

⁵ Em algumas passagens mantenho a referência original do texto às situações dos Kaingang e Xokleng, dois povos aparentados (ambos Jê) no Sul do Brasil, área em que atuo e pesquiso há quase 25 anos.

suas “fechaduras” foram feitas pela própria cultura dominante – e estão na “casa” dela – segundo seus próprios padrões; em muitos casos, as “chaves” indígenas parecem não funcionar). Mas também é verdade que, em muitos casos, um preconceito assumido pelo próprio índio contra sua herança cultural é que o faz preferir a “chave” ocidental; é o caso, por exemplo, da adoção ingênua e intensiva dos remédios dos “brancos” que, em muitos casos, não apenas são menos eficazes do que tradicionais fórmulas indígenas como, também, em muitos casos, têm efeitos colaterais bastante prejudiciais (veja-se, por exemplo, os efeitos de antibióticos – que, em certas épocas e lugares, têm sido ministrados ou distribuídos por agentes do governo como se fossem inofensivos – na dentição de muitas crianças e, também, causa de muitas anemias, algumas seguidas de morte). Em algumas comunidades, até os partos naturais foram substituídos, por pressão ou incentivo da Fundação Nacional do Índio (Funai), pelas cesarianas nos hospitais da região.⁶ Também é o caso de famílias indígenas que se recusam a participar ou submeter-se a cerimônias curativas religiosas próprias da cultura de seus antepassados, mas passam a freqüentar as cerimônias de cura milagrosa das diferentes seitas evangélicas pentecostais que entram hoje nas suas aldeias.

O preconceito contra a própria cultura não precisa se manifestar pela afirmação de que a sua cultura é ruim ou feia. O preconceito se manifesta simplesmente pela escolha de elementos da outra cultura, da sociedade do dominador, quando o problema poderia ser resolvido com os recursos da própria tradição cultural. É o caso, por exemplo, de toda a valorização do inglês na sociedade (colonizada) brasileira. Palavras como *outdoor*, *shopping*

⁶ Registre-se, também, que os muitos casos de cesarianas em mulheres indígenas se devem a práticas inescrupulosas de médicos brasileiros, seja por incompetência no trato do parto natural, seja por interesse na remuneração maior, paga pelo sistema público de saúde. E há, ainda, situações conhecidas em que a cesariana é recurso para a prática de esterilização de mulheres indígenas, que, no Sul do Brasil, nunca atingiu proporções de “crime organizado”, mas nunca deixou de acontecer como parte das práticas criminosas da sociedade envolvente contra os índios.

(que, no próprio Estados Unidos, não existe com esse sentido), *check-up*, *center* (para qualquer tipo de negócio: *home center*, *car center*, *play center*, etc.), e tantas outras, não fariam falta ao idioma português, se os brasileiros quisessem empregar sua própria língua, mesmo inventando palavras novas quando fosse preciso. Isso não quer dizer que não aconteçam ou não possam acontecer empréstimos (seja na língua, seja na cultura), mas o caso apontado da língua inglesa no Brasil quer mostrar o quanto *a atitude das pessoas de uma sociedade dominada é decisiva para o enriquecimento ou o empobrecimento de sua própria cultura, e para a perda de muitos traços e – mais importante que isso – muitos valores de sua herança cultural.*⁷

Ensinar antropologia?

Volto a dizer que a posição do professor indígena é, por isso, bastante difícil e, em sua formação, o problema do embate cultural precisa ser claramente focado e adequadamente tratado. Isso, aliás, não pode ser feito com “conteúdo” a ensinar. Não se trata de ensinar antropologia nem ensinar “cultura indígena” para os índios, mas de construir uma relação pedagógica dialógica (e dialética), na qual professores e “assessores” sejam parceiros de uma reflexão existencial, filosófica e política profunda. Por isso, o que se precisa aqui não é de uma antropologia de gabinete universitário e de teorizações a partir de alguns meses de pesquisa de campo; trata-se,

⁷ Este texto foi escrito antes da polêmica envolvendo um projeto de lei, de um deputado federal, que se propõe a impedir o uso de palavras estrangeiras em determinados contextos. Não entrei nos méritos desse debate, mas registro minha concordância com a opinião da maioria dos lingüistas brasileiros que se manifestaram sobre isso, e que destacam duas coisas no caso: 1) o problema da dominação cultural e econômica tem raízes mais profundas e mais amplas que simples empréstimos lingüísticos; 2) nenhum decreto consegue regular fatos de linguagem como esse, dos empréstimos (um fenômeno comum em qualquer língua), que têm a ver (também, mas não exclusivamente) com atitudes dos falantes.

sim, de uma antropologia aplicada, da qual se exige mais do que “bom conhecimento” das sociedades interagentes: é preciso um profundo conhecimento delas e uma atitude pedagógica e política apropriada.

Finalmente, faço questão de registrar que, em meu entendimento, quase nenhuma escola indígena é bicultural. Hoje, quase nenhuma escola indígena é bicultural, porque a maioria é, de fato, monocultural ocidentalizante, ainda que use língua indígena em algumas séries ou na alfabetização. É isso, aliás, o que justificou o surgimento da expressão “escola diferenciada”. “Diferenciada” do quê? Do modelo ocidentalizante-integrador que até aqui tem imperado.⁸ E sugiro que não se deve enfatizar tanto uma proposta de ensino bicultural, porque é um equívoco denominar de bicultural uma escola só porque inclua, em seu currículo, noções de matemática e ciências naturais, por exemplo, que são chamados de “conhecimento universal”. Efetivamente, isso é conhecimento universalmente difundido, de origens as mais

diversas (árabe, chinesa, grega, inglesa, norte-americana, etc.), e nenhum brasileiro diria que estuda em uma escola bicultural só porque estude trigonometria, ou cálculo avançado, ou informática. O campo de disputa, ou o espaço do sugerido “biculturalismo”, parece, fica restrito à história.⁹ Nesse campo, ao lado da história indígena (com a valorização, inclusive, da tradição oral), trata-se de permitir ao estudante indígena *também* o contato com a interpretação histórica do mundo feita por sociedades distintas da sua. Isso significa, por um lado, que não é apenas a perspectiva de historiadores brasileiros que interessa aos índios, mas também a memória e a tradição de outras sociedades indígenas. E quanto à perspectiva histórica de brasileiros, também aí sabemos que há diversas abordagens e interpretações, de modo que não se trata, de fato, da “interpretação brasileira da história”, porque isso seria uma ficção. Sendo assim, vemos que também no campo da história não faz sentido falar em biculturalismo.¹⁰

Contextos de bilingüismo

Além disso, professores indígenas freqüentemente atuam em contextos de comunidades bilíngües, e mesmo em programas de ensino escolar bilíngüe. A formação de professores para atuar em uma situação de comunidade bilíngüe e em um programa de

⁸ É comum que o rótulo “bicultural” ou algo equivalente seja usado para esconder a pressão “integradora” que a escola exerce. Por exemplo, entre os Aparai e Wayana, onde membros do SIL (ex-Summer Institute of Linguistics) mantêm missão e escola desde os anos 60, “a alfabetização indígena não é vista pelos agentes educacionais como um processo de transformação cultural, mas sim como processo no qual são apresentados dois mundos, cabendo aos Aparai e Wayana decidir por qual deles optar” (Morgado, 1999, p. 235). Ora, é mais do que evidente que uma escola do SIL *não apresenta nem tem condições de apresentar* o mundo indígena (às crianças e jovens índios) ao lado do *mundo não-índio* para que escolham entre um dos dois, a não ser na ótica do *pecado* que se opõe à *salvação* que o Jesus dos brancos traria. E é bastante claro, também, que só essa ótica justifica que os índios tenham que fazer uma opção: a “salvação” pelo Jesus branco exige o abandono da vida (pecaminosa) indígena. Gallois e Grupioni (1999, p. 111-112), tratando do trabalho das Missões Novas Tribos, destacam que “a educação ‘bicultural’ é um tema importante de sua argumentação externa”, ou seja, que a justificação do trabalho da Missão perante o público especializado (antropólogos e outros estudiosos) se dá pela afirmação, entre outras coisas, de que seu trabalho educacional dirige-se por uma perspectiva “bicultural”.

⁹ Entendo que, mesmo no ensino de Geografia, a eventual ênfase no Brasil (ao lado, obviamente, da geografia regional de interesse para a história e contexto atual da sociedade indígena) não significa biculturalismo, mas apenas contextualização necessária, do mesmo modo que aos brasileiros pode parecer relevante contextualizar-se na América e, até, no mundo todo como espaço geográfico das nações (o que também pode interessar aos povos indígenas, ou a qualquer outra etnia).

¹⁰ Sugiro que, quando se propõe que a escola indígena seja bicultural ou diante de uma falta de clareza de conceitos e objetivos (o que tem se mostrado muito recorrente no debate sobre educação escolar indígena), ou diante de propostas que querem garantir espaço para a imposição da cultura ocidental na escola indígena.

ensino bilíngüe¹¹ impõe (ou requer) uma capacitação específica desses professores em:

- língua materna (o que não quer dizer, apenas, “saber falar” a língua);
- língua portuguesa (idem);
- ensino de línguas;
- bilingüismo e ensino bilíngüe.

A capacitação em língua materna, em língua portuguesa e no ensino de línguas supõe instrumentos próprios da lingüística que devem ser incorporados na formação do professor (noções fundamentais de fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, lingüística textual e sociolingüística). Essa é uma proposta há muito tempo defendida e justificada pela Lingüística para a formação do professor de língua materna em nosso País.

A capacitação na *língua materna*, especificamente, implica uma reflexão *sobre a língua* que permita ao professor interpretar as produções lingüísticas de seus alunos (quer orais, quer escritas) dentro de uma concepção adequada de linguagem, capaz de lidar com variação dialetal, com mudança lingüística e com o papel ativo do falante na elaboração de hipóteses sobre sua própria fala (sem incorrer em noções equivocadas de uma suposta “correção lingüística” que toma toda variação e diferença como “erro”). Uma capacitação em língua materna que se limite a “ensinar” aos futuros professores qual é a análise dos lingüistas a respeito da língua indígena não conseguirá distanciar-se muito do ensino gramatical na aplicação que, depois, tais professores farão do conhecimento “adquirido”. A capacitação aqui sugerida é, antes de tudo, a *construção de conhecimento lingüístico* sobre sua própria língua, processo que garante, por um lado, o surgimento de conhecimento lingüístico de qualidade muito superior àquele desenvolvido por lingüistas com base em dados colhidos em campo e, por outro, constrói a autonomia do professor como investigador e sujeito pensante de sua própria língua e de

¹¹ Ou “ensino com bilingüismo”, como sugere Eulália Fernandes (comunicação pessoal).

seu trabalho com ela.¹² Finalmente, desenvolver habilidades de expressão oral e escrita em língua materna são objetivos desejáveis para um programa de formação assim.¹³

A capacitação na *língua portuguesa* significa, em primeiro lugar, uma compreensão da realidade sociolingüística brasileira, com suas variantes dialetais e de classe, e o esclarecimento de noções distintas como *norma culta* ou *padrão*, *norma canônica* ou *gramatical* e *norma escrita*, que são freqüentemente confundidas e entendidas como sinônimos pela maioria das pessoas. Além disso, a capacitação em língua portuguesa deve desenvolver as habilidades dos professores em formação, na leitura e expressão (oral e escrita) desta língua. O enfoque é nas reais condições de uso da língua, em lugar de uma abordagem gramatical ou gramaticalista.

A capacitação em *ensino de línguas* é um terceiro aspecto indispensável para um professor atuar na maioria das situações de comunidades indígenas. Para ensinar línguas, não basta ser falante delas. Há muita pesquisa feita e muito conhecimento acumulado nessa área de estudo, que tem orientado a elaboração de modelos cada vez mais testados e bem sucedidos no ensino de línguas. Nessa área será fundamental levar o aluno/professor a reconhecer as diferenças entre *ensino de primeira língua* e *ensino de segunda língua* e as diferentes metodologias empregadas nesses casos. No caso da primeira língua, dada a necessidade fundamental de desenvolver-se e aplicar-se programas de ensino escolar realmente

¹² Exemplos: compreender os recursos de ampliação do léxico de que lançam mão as línguas; levantar e analisar os recursos de ampliação lexical mais usados no Kaingang; discutir o emprego, em Kaingang, de outros recursos para ampliação do léxico que hoje não são praticados ou não são muito produtivos na língua. Todo o conhecimento gerado nesse tipo de reflexão pode ser, inclusive, muito importante para influir na atitude dos falantes em relação à sua língua dali em diante; ou em relação a empréstimos, em particular. Já uma *aula* sobre o tema tem chances muito menores de gerar novas atitudes, porque mantém a relação assimétrica ensinador-aprendiz, e retira deste último a condição de *agente do conhecimento*.

¹³ Minha proposta, para os Kaingang, inclui exercícios experimentais de tradução de textos (de Português para o Kaingang) e uma rádio experimental.

bilíngües e valorizadores da língua indígena, é da maior importância que se dê atenção privilegiada à metodologia da alfabetização. Temos encontrado muitos casos (não um ou dois) de professores Kaingang¹⁴ já formados, mas que não são capazes de alfabetizar crianças e que acabam passando essa responsabilidade a um professor não-índio, na escola indígena, para que o faça em Português. Os resultados são facilmente previsíveis, havendo muitas situações graves de escolas com altíssimos índices de repetência (e persistem algumas situações bastante absurdas, com professores não-índios, monolíngües em Português, dando aulas de primeira série a crianças índias monolíngües em Kaingang).¹⁵

Ensino bilíngüe

A capacitação em *bilingüismo e ensino bilíngüe* é o quarto aspecto indispensável na formação de professores que atuam em realidades bilíngües ou plurilíngües. Por *capacitação em bilingüismo* quero sugerir uma ampla compreensão dos contextos sociais bilíngües e, em particular, a compreensão das causas históricas e sociais da realidade bilíngüe das comunidades Kaingang e Xokleng e das particularidades das situações bilíngües em que uma língua de prestígio social de longa tradição de escrita defronta-se com uma língua minoritária de longa tradição oral e prática escrita muito recente. Finalmente, impõe-se tematizar aí também as noções de política e planejamento lingüístico. Por *capacitação em ensino bilíngüe* entendo o aprofundamento das questões relacionadas com *ensino de primeira e segunda língua* para o contexto específico da realidade bilíngüe das comunidades indígenas. Significa tematizar, nesse tópico:

- 1) questões relativas a interferências entre as línguas em contato (na oralidade e na escrita) e o tratamento didático dos problemas previsíveis nesse campo;

¹⁴ Nesse particular, não posso fazer afirmações sobre a situação entre os Xokleng.

¹⁵ Essa situação pode ser encontrada em áreas do Paraná e do Rio Grande do Sul.

- 2) diferentes modelos de ensino bilíngüe, seus fundamentos filosóficos e seus usos políticos;
- 3) a compreensão dos requisitos necessários à implantação de um adequado ensino bilíngüe;
- 4) o tipo específico de planejamento escolar necessário para essa abordagem.

Destaco, nos pontos acima, o tema 2. É fundamental que o professor bilíngüe compreenda que *não se pode separar objetivos de métodos*. Determinados objetivos só se conseguem com métodos apropriados e, do mesmo modo, com determinados métodos só se conseguem determinados objetivos.¹⁶ Se o professor não tem a compreensão das relações entre métodos e objetivos, ele pode ser instrumento ingênuo da aplicação de determinados métodos pensando que eles levam seu trabalho ao objetivo que ele sonha, mas, na prática, servindo de instrumento para os objetivos que outros planejaram. No ensino bilíngüe, o SIL (ex-Summer) instaurou e difundiu no Brasil sua metodologia. Ela não é a única, e o método que o Summer adotou e adota é o que os lingüistas chamam de “programa transicional” ou “bilingüismo de transição”. Nesse tipo de programa, a língua materna (indígena) é empregada na escola apenas até o momento que a criança tenha dominado a segunda língua, a língua da maioria étnica (ou, do Estado nacional). É um grande erro ou uma grande ingenuidade (ou uma grande mentira, quando é uma alegação do SIL) pensar que esse tipo de programa *valoriza* a língua indígena só porque ela é usada na escola, nas séries iniciais, inclusive para a alfabetização. De verdade, programas de bilingüismo transicional *desvalorizam as línguas maternas*, porque a criança compreende claramente que sua língua só serve para falar em casa, mas não serve para aprender nada! Tudo o que é interessante, e tudo o que existe para se ler, está em Português. Existem métodos diferentes, que

¹⁶ Ninguém espera caçar capivaras em um pari. E alguém que queira caçar tatu não arma espera em barreiro. Também nunca soube de algum Kaingang que usasse “*embitko*” (½minko) para caçar anta ou veado. O objetivo do caçador determina o método que ele vai usar, e a escolha do método errado impede um caçador de alcançar seu objetivo.

empregam de outra forma a língua materna e a segunda língua no ensino. Qualquer povo indígena que queira manter sua língua e vitalizá-la precisa, entre outras coisas, conhecer e empregar uma metodologia de ensino diferente dos programas transicionais. No caso dos Kaingang e Xokleng, se pretendem manter sua língua, valorizá-la e vitalizá-la, é urgente suspender todas as práticas de bilingüismo transicional que ainda persistem! Na nossa avaliação, apesar de a escola primária já ter estado presente em muitas comunidades Kaingang e Xokleng pelo menos desde a década de 30, e tendo sido bem ampliada essa presença nas décadas de 50 e 60, a escola se tornou de fato eficiente como “*instrumento de pressão contra a manutenção da língua indígena*” (Kaingang)¹⁷ quando ela passou a ser bilíngüe, nos anos 70 (cf. D’Angelis, Veiga, 1995, p. 3).

Etnoconhecimentos?

Uma outra questão que se coloca é a que se refere às outras áreas de conhecimento, que não a área de línguas, ou seja: matemática, ciências, geografia e história.

Entende-se que, à exceção da matemática, todas essas áreas precisam integrar o currículo escolar *onde e quando* uma escola está direcionada a dar acesso, aos estudantes indígenas, para níveis de escolaridade maiores, oferecidos em escolas não-índias.¹⁸ Portanto, o planejamento escolar deverá tomar em conta cada caso, para definir o melhor momento (na “grade curricular”) de comparecerem as disciplinas voltadas àquelas áreas. Também aqui registro

¹⁷ Também nesse particular não me é possível fazer qualquer afirmação sobre os Xokleng, mas seria esclarecedora uma análise semelhante para o caso da língua Karajá, onde teve lugar um programa educacional do mesmo tipo, pela mesma agência e implantado mais ou menos à mesma época.

¹⁸ Certamente minha afirmativa é uma simplificação. Poderia haver o caso de uma escola que não está preocupada em formar os alunos para continuar estudos fora da aldeia na qual, ainda assim, a comunidade indígena tenha julgado relevante introduzir uma disciplina como História, ou qualquer outra.

minha crítica a tudo quanto se queira denominar de “etno” (etnociência, etnomatemática, etnohistória, etc.). Ou, tudo o que leva o apelido de “etno” é menos que o seu equivalente que não leva (por exemplo, a “etnociência” diante da “ciência”), ou o apelido é totalmente desnecessário e, ao tratar-se de ciência, ter-se-á em mente o conhecimento, digamos, botânico da sociedade indígena em pé de igualdade com o chamado “universal”. O que não se deve confundir é *estratégias de ensino e aprendizagem* (que partem do conhecimento localmente construído ou partilhado para relacioná-lo com outros conhecimentos sistematizados/partilhados ‘universalmente’ ou difundidos em outra/s cultura/s) com conteúdos específicos que justificariam o ensino na escola indígena. Ou o conhecimento indígena é real e é socialmente partilhado e transmitido, ou algumas práticas indígenas são apenas pretexto para a apresentação de abstrações (por exemplo, matemáticas) que não foram construídas ali nem pelos sábios indígenas e, como tais, não podem receber a indicação “etno” como sinal de sua origem local.

Certamente, há muito que fazer para que o ensino de ciências, de matemática ou de geografia não sejam tão alienados da (e inadequados à) realidade indígena como costuma ser, ainda, o ensino de língua portuguesa. E certamente a formação de professores indígenas é um lugar privilegiado para se tematizar essa e as demais questões envolvidas com o ensino daquelas disciplinas¹⁹ e, na mesma perspectiva apontada para a língua materna, um lugar para *produção de conhecimento* efetivamente útil e aplicável às comunidades interessadas, de qualidade muito superior ao que possam formular, de fora, os entendidos na área. Vamos chamar, pois, esse “componente” da formação do professor indígena de *abordagem indígena de outros conhecimentos*.

¹⁹ Por exemplo, sobre o conteúdo relevante: fará diferença ou falta, ao estudante indígena, conhecer as regências do Império na abordagem clássica dos livros didáticos brasileiros? Será útil ou necessária para ele a classificação taxionômica zoológica ocidental? É relevante, para ele, decorar as capitais de todos os países da Europa? Perguntas desse tipo encheriam um livro.

Planejamento escolar e recursos didáticos

Finalmente, há que considerar ainda que os professores indígenas atuarão em realidades nas quais o planejamento escolar é ainda uma prática muito nova e incipiente e, em muitos casos, em escolas onde o próprio currículo escolar é apenas uma herança de uma velha escola organizada pelos brancos para índios.²⁰ Além disso, nessa escola que receberam de herança de velhas práticas, em raros casos os professores contam com mais do que um material introdutório ou cartilhas para alfabetização na língua indígena. Tudo o mais são livros didáticos da FAE, em português, para qualquer área de conhecimento. Mas até mesmo o ensino de Português é equivocado quando usa material (em geral, também ruim) de ensino de Português como L1 para uma realidade em que Português é L2. Por tudo isso, há ainda dois elementos fundamentais para integrar a formação dos professores indígenas:

- currículo;
- material didático.

Com o primeiro tópico, *currículo*, julga-se fundamental tematizar o sentido do currículo escolar (não confundido com conteúdos) e sua dependência das decisões a respeito de política e planejamento lingüístico, identidade e espaço da cultura indígena e além disso, capacitar os professores indígenas para intervir nessa discussão com qualificação, evitando as imposições em planejamentos conduzidos por técnicos ou professores não-índios.

Com o segundo tópico, *material didático*, não pretendo sugerir que os cursos sejam lugar de elaboração de material didático, a não ser subsidiariamente.²¹ Estou propondo que a existência, a utilidade,

os objetivos, as deficiências e as limitações do chamado “material didático” sejam tematizados com os futuros professores, além do estabelecimento de critérios para avaliação desse tipo de material.

Conclusão

Para concluir, apresento em tópicos o resumo de minha proposta para formação de professores indígenas, ou seja, aquilo que, de minha experiência e meu ponto de vista, devem ser os componentes da formação de um professor para uma comunidade indígena. As justificativas para cada tópico foram apresentadas acima. Cada um deles, porém, exige um planejamento local e a cada nova turma de professores a formar e, para sermos conseqüentes com as propostas de autonomia, um planejamento que seja dirigido pelas sociedades indígenas interessadas.

- Núcleo comum da formação para educação básica:
 - 1) pedagogia;
 - 2) ensino.
- Especificidade da situação de conflito de culturas:
 - 3) perspectiva antropológica.
- Especificidade da situação de bilingüismo:
 - 4) língua materna;
 - 5) língua portuguesa;
 - 6) ensino de línguas;
 - 7) bilingüismo e ensino bilíngüe.
- Especificidade das outras áreas de conhecimento:
 - 8) abordagem indígena de outros conhecimentos.
- Especificidade do estado atual da educação escolar indígena:
 - 9) currículo;
 - 10) material didático.

²⁰ Em alguns casos, algumas escolas apresentam currículos “remendados”, que incorporam particularidades de calendário específico e uma ou outra “adaptação” de conteúdos.

²¹ Por exemplo, ao sugerir práticas experimentais de tradução, nos cursos de professores, suponho que algum material assim produzido possa ser, eventualmente (mas não necessariamente) de utilidade como material didático.

Referências bibliográficas

D'ANGELIS, Wilmar R. *Kaingang: questões de língua e identidade*. Texto apresentado e distribuído no curso-encontro com professores indígenas Kaingang do RS e SC, promovido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Passo Fundo (RS), 22 a 24 de outubro de 1996. 19 p.

_____. *A respeito da proposta de criação de uma licenciatura em Educação Indígena ou licenciatura em Educação Bilingüe e Intercultural*. Campinas: Unicamp, 1998. 5 p.

_____. Bilingüismo nas aldeias indígenas do Brasil. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO. *Anais...* Rio de Janeiro: Ines, 1998. p. 27-35.

_____. Contra a ditadura da escola. *Cadernos do Cedes*, Campinas, n. 49, p. 18-25, 2000. Originalmente apresentado e distribuído no encontro da ANE-Cimi, em Brasília, dez. 1995.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda. Bilingüismo entre os Kaingang: situação atual e perspectivas. In: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. *Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: Editora UEL, 2000. p. 307-326. Originalmente, comunicação ao IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em Campinas, set. 1995.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

FREITAS, Helena C. L. de. Rediscutindo a formação de professores no Brasil. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. P. (Org.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Campinas/Brasília: ALB/Dedoc-Funai, 2001. p. 73-96. Texto apresentado no III Seminário sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no 12º COLE em Campinas, jul. 1999.

GALLOIS, Dominique T.; GRUPIONI, Luis D. B. O índio na Missão Novas Tribos. In: WRIGHT, Robin M. (Org.). *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1999. p. 79-129.

MIKES, Melanie. Para uma tipologia da língua de instrução em sociedades plurilíngües. In: SPOLSKY, Bernard (Org.). *Language and education in multilingual settings*. Clevedon: Wayside Books, 1986. cap. 3, p. 16-22. Tradução para uso com professores indígenas de W. R. D'Angelis, 1999. 6 p.

MORGADO, Paula. O sentido das missões entre os Wayana e Aparai do Paru. In: WRIGHT, Robin M. (Org.). *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1999. p. 217-253.

SWAIN, Marrill. Bilingüismo sem lágrimas. In: CUMMINS, Jim; SWAIN, Merrill. *Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman, 1986. Tradução para uso com professores indígenas de W. R. D'Angelis, 1998. 8 p.

Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso*

Edmundo Antonio Peggion

Mestre em Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
e doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).
peggion@usp.br

* Este texto é parte de uma análise do Projeto Tucum e tem como referência uma bolsa de Desenvolvimento Científico Regional, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Este trabalho só se tornou possível pelo apoio recebido dos professores indígenas, da Equipe de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, além dos assessores pedagógicos e docentes. Um agradecimento aos que foram monitores do Pólo II, em especial a Lucas 'ruri'õ e ao cursista Xisto Tserenhi'ru. Agradeço também a Terezinha Furtado de Mendonça, Paula Vanucci, Judite Albuquerque, Martha Genoveva Andino, Neide Siqueira e Lúcia Schuster.

Introdução

Pretendo com este artigo realizar uma análise da experiência do Projeto Tucum, um programa de formação de professores indígenas que se desenvolveu no Estado de Mato Grosso. O texto está dividido em duas partes, que poderão ser notadas pelo leitor: na primeira há um quadro geral dos princípios e da extensão do projeto e, na segunda, análise de um caso específico; o foco desta segunda parte está voltado para o pólo do projeto que atendeu ao povo Xavante.

Nas considerações finais, tento esboçar um exercício crítico, com base em reflexões recentes acerca da Educação Escolar Indígena. É uma forma de estabelecer um pequeno paralelo entre o Tucum e outros projetos em andamento na mesma época. É, também, um olhar um pouco distanciado da experiência, tão intensamente vivida por todos que participaram da formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

O Projeto Tucum

O Projeto Tucum iniciou-se em 1995¹ e terminou em 2000. Foi coordenado pelo governo do Estado de Mato Grosso, e contou com a participação de prefeituras municipais, universidades e entidades civis leigas e religiosas. O objetivo, segundo a proposta, era capacitar e habilitar professores índios em nível de magistério, que atuavam ou iriam atuar em suas comunidades.

O currículo proposto aos cursistas pretendia abordar conteúdos das culturas indígenas e de outras, além do ensino da língua indígena e do português. A intenção, de acordo com o projeto, era promover o desenvolvimento do estudante em seu universo cultural, além de permitir uma apropriação seletiva e crítica de elementos de outras sociedades.

¹ A elaboração do Projeto iniciou-se em 1995, mas a primeira etapa de formação foi em janeiro de 1996.

O projeto Tucum pretendeu a formação de indivíduos das sociedades indígenas como pesquisadores, alfabetizadores, escritores e redatores, administradores e gestores, assessores e professores, além da intenção de formar técnicos e assessores não índios para as Secretarias de Educação e para a Funai.

A discussão que desembocou neste projeto iniciou-se em 1987, quando a Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Graus, ligada à Secretaria de Estado da Educação (Seduc), dava assistência às aldeias. Nessa época criou-se o Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI-MT), um fórum não-oficial de discussões que congregava diversas instituições (Secretaria de Estado de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon/Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Conselho Indigenista Missionário – Cimi, Operação Amazônia Nativa – Opan, Missão Salesiana e Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso – Caiemt). A partir do NEI, desenvolveu-se uma série de discussões, gerando a criação, em 1995, do Conselho de Educação Escolar Indígena.

O Projeto Tucum possuiu uma estrutura que articulava as diferentes instâncias envolvidas. A Coordenação-Geral realizou a articulação entre os municípios que participaram do projeto, os encaminhamentos coletivos e os contatos com instituições e assessorias necessárias. A Coordenação Regional preparou as etapas de formação nos municípios e garantiu o registro da avaliação individual do cursista tanto nas etapas intensivas quanto nas etapas intermediárias.

Os assessores (ou consultores) eram os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento que participavam das discussões do projeto, basicamente, nas etapas de formação dos docentes que iriam ministrar as disciplinas nos pólos e que precediam as etapas intensivas. Circunstancialmente, os consultores participavam também das etapas intensivas. Os docentes eram graduados nas diversas áreas e que ministravam disciplinas diretamente aos professores índios nos períodos intensivos. Os assessores pedagógicos foram eleitos em concurso e deveriam realizar atividades de implementação das etapas intensivas, que ocorriam, em geral, duas

vezes ao ano. Essa categoria, posteriormente, foi suprimida dos quadros do projeto. O papel de assessoria pedagógica passou a ser desempenhado por funcionários das Secretarias Municipais de Educação. Por fim, os monitores, que possuíam um papel fundamental no projeto; eram eles que acompanhavam diretamente a formação dos professores indígenas – estavam presentes nas capacitações e realizavam o registro e a avaliação dos cursistas, tanto nas etapas intensivas quanto nas etapas intermediárias.

O Projeto desenvolveu-se de forma parcelada, contando com: etapas intensivas, nos períodos de férias e recessos escolares; etapas intermediárias, desenvolvidas entre uma etapa intensiva e outra, sob supervisão dos monitores; e etapas de capacitação, que reuniam docentes e monitores para discutir com assessores o encaminhamento dos trabalhos. A formação caracterizou-se pela modalidade suplência e previu uma duração de oito semestres (quatro anos). Como requisito de admissão, ficou estabelecido que o professor tivesse, no mínimo, 16 anos, não fosse titulado, que estivesse em sala de aula e houvesse sido indicado pela comunidade.

No Pólo I eram 30 professores e 21 substitutos, para atender a uma população maior do que 793 alunos nas escolas dos municípios de Campo Novo do Parecis, Barra do Bugres, Brasnorte, Juara, Sapezal e Tangará da Serra. Este pólo envolveu uma grande diversidade cultural, tendo como cursistas professores Pareci, Umutina, Nambikwara, Rikbaktsa, Irantxe, Munduruku, Apiaká e Kayabi. No Pólo II, de Água Boa, que se dirigiu aos Xavante, eram 37 professores e 23 suplentes, que atendiam a 2.251 alunos dos municípios de Água Boa, Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro. A população Xavante atual, com base nos dados apresentados no Projeto Tucum, é de 9.836 indivíduos, com 54 aldeias distribuídas nos municípios de Canarana, Novo São Joaquim, Paranatinga, Poxoréu, Ribeirão Cascalheira, além de Água Boa, Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro. O Pólo III possuía 12 professores e 20 suplentes, reunindo professores Bororo dos municípios de General Carneiro, Rondonópolis, Barão de Melgaço e Santo Antonio do Leverger. Além dos professores e suplentes acima

referidos, as comunidades Bororo indicaram oito jovens para que estes pudessem se preparar para o futuro exercício do magistério. No Pólo IV eram 17 professores, 15 suplentes, oito indivíduos para as aldeias que ainda não tinham professor e seis jovens indicados pela Associação Kurâ-Bakairi. Este último pólo, que envolveu os municípios de Nobres, Paranatinga e Planalto da Serra, atendeu aos povos Bakairi e Xavante.²

O advento de um projeto de tal dimensão, que se propôs responder à demanda dos povos indígenas no que toca à educação, é de fundamental importância. Temos, de fato, um paradoxo: em determinados momentos, os cursistas reivindicavam um ensino tradicional, definido por eles como “escola de branco”, enquanto os assessores do projeto apresentavam-lhes um modelo de educação escolar, baseado na construção do conhecimento – mais de acordo com as novas propostas das escolas não-indígenas. Assim, as discussões com relação à escola de nossa sociedade chegavam às aldeias. Era possível encontrar a resposta à desconfiança dos professores indígenas nas aspirações destas populações, que querem dominar um método e uma reflexão que têm como referência o ensino baseado na educação religiosa e nos modelos considerados tradicionais.

Questões aparentemente sem importância, não fossem as sociedades indígenas pautarem seus processos de aprendizagem em sistemas de observação e repetição, que, em nossa sociedade, são considerados “ultrapassados”. Lévi-Strauss (1986, p. 382) já havia assinalado tal questão, dizendo que parte da aprendizagem se dá através da imitação dos adultos de maneira difusa e parte através de uma experiência traumática, durante os rituais de iniciação.³

O domínio das técnicas (como as diversas atividades de qualquer sociedade – caça, coleta, agricultura, artesanato, etc.)

por todos os membros da sociedade permite que cada indivíduo possa criar por si mesmo (Lévi-Strauss, 1986, p. 383). A formação de um professor cria uma nova categoria nestas sociedades, hierarquizando as relações pautadas no conhecimento coletivo. Diferentemente do Xamã, que faz parte do sistema tradicional, o professor, bem como a escola, necessitam de uma classificação para poderem inserir-se nas relações sociais. O trânsito pelos códigos ocidentais e o recebimento do salário podem fazer do professor uma pessoa fora do grupo (Peggion, 1997).

As instituições

O Projeto Tucum contou, desde sua concepção, com a participação de várias instituições: entidades governamentais e associações civis que estiveram presentes nas discussões iniciais do projeto. No seu transcurso, estas instituições participavam do desenvolvimento do Tucum mediante a indicação de membros que seriam docentes ou monitores. Os assessores foram contratados pela coordenação, de acordo com a especialidade de cada um e as necessidades do projeto. Foi perceptível, num determinado momento, o caminho tomado pelo Tucum, passando do âmbito de uma discussão de modelos alternativos para o modelo oficial.

As instituições envolvidas no Projeto Tucum foram as seguintes: prefeituras municipais; Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso/Casa Civil; Secretaria de Estado de Educação; Fundação Nacional do Índio; Operação Amazônia Nativa; Conselho Indigenista Missionário; Sociedade Internacional de Linguística; Junta Missionária Nacional; Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas; Missão Laurita; Missão Salesiana-MT/MS; Associação Kurâ-Bakairi.

Concebido inicialmente como um projeto coletivo, envolvendo várias instituições, o Tucum caminhou para se tornar um programa de governo, que contou com a legitimidade das instituições acima referidas. Tal tendência começou a se configurar a partir

² Estes dados tomam como base o Projeto Tucum. Algumas alterações ocorreram durante o desenvolvimento do projeto.

³ Entretanto, processos internos às sociedades indígenas não podem ser considerados equivalentes aos modelos tradicionais da sociedade ocidental, que induz a aprendizagem por meio da repetição *ad infinitum*.

da Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena, realizada em Cuiabá no mês de novembro de 1997. Houve, nesta ocasião, um grande investimento por parte do Governo do Estado, que patrocinou o evento, através do Banco Mundial, e lançou em sua abertura a proposta do curso de terceiro grau para os povos indígenas.⁴

O Tucum pode ser entendido como resultado da interação destes diversos participantes, desde instituições a consultores, monitores, docentes e cursistas, e, neste sentido, escapou do controle governamental ou não-governamental.⁵ Entretanto, seu viés caracterizou-se por uma complexa conjuntura, de certa forma emblemática, da educação escolar indígena no Brasil.

Um estudo de caso

Para se compreender um pouco melhor o desenvolvimento do projeto, este tópico do artigo abordará a situação específica dos Xavantes, que faziam parte do Pólo II, sediado em Água Boa (MT). Primeiro são apresentados alguns elementos da organização social Xavante, para, depois, adentrarmos a uma etnografia da sala de aula.

Os Xavante são um povo definido na literatura como Jê Centrais e que se autodenominam *Akwe*. Remanescentes de um grupo formado por Xavantes e Xerentes, que se cindiu no século 19 (Maybury-Lewis, 1984, p. 40; Lopes da Silva, 1992, p. 365), os Xavantes ocupam uma região no Estado de Mato Grosso, divididos em várias aldeias e terras indígenas diferentes.

Os Xavante possuem muitas divisões internas, decorrentes de sua organização social em patrilineagens. Isso significa que um homem e seus ascendentes e descendentes masculinos constituem uma patrilineagem, a qual defende seus interesses no

⁴ Atualmente o Terceiro Grau para Professores Indígenas está em desenvolvimento.

⁵ Esta característica pode ser apenas a aparência de um processo centralizado, que acabou sendo legitimado pelo grupo que participou das etapas de capacitação.

grupo. Cada patrilineagem, assim definida, é uma facção que, no plano geral da sociedade, fica fragmentada pelo casamento.

A regra dos Xavante diz que um homem, depois de assumir definitivamente o matrimônio, deve morar na casa de seu sogro, ou seja, a regra é uxorilocal. Os filhos nascidos do casamento possuem uma relação estreita com o pai, são seu esteio político, apesar de nascerem em uma patrilineagem que exclui o pai. É no grupo doméstico⁶ que se encontra um ponto importante da dicotomia faccional: a relação entre o marido da irmã e o irmão da esposa (cunhados) e entre genro e sogro é formalmente dada por meio da etiqueta, ou seja, quando estes indivíduos estão juntos, os primeiros não podem dirigir-se diretamente aos segundos (Maybury-Lewis, 1984, p. 145 e 150-151). Estas relações dão-se, sempre, entre membros de clãs diferentes, importante referência para se compreender os Xavante.

Esta sociedade compõe-se de três clãs, que se dividem em duas metades. Os clãs são *Po'redza'õno* (Girino); *Öwawë* (Rio das Mortes) e *Tobratató* (Círculo no Olho, segundo Maybury-Lewis, 1984, p. 221). Toda pessoa que nasce pertence ao clã do pai e deve casar-se no clã oposto. Como *Öwawë* e *Tobratató* estão agrupados na mesma metade, só podem casar-se com *Po'redza'õno* e este, com os outros dois. A definição clânica caracteriza uma divisão na sociedade entre o grupo do indivíduo e seu oposto (p. 222). Essa divisão é referência básica para se compreender a sociedade Xavante, mas não é a única divisão encontrada. É perceptível um certo equilíbrio entre os clãs, uma vez que *Öwawë* e *Tobratató* aproximam-se em oposição a *Po'redza'õno*. Apesar disto, segundo os Xavante, há um certo predomínio político do clã *Po'redza'õno* sobre os demais.⁷ Além dos clãs, muitas outras classificações estão presentes, ora opondo, ora agrupando indivíduos.

⁶ Um grupo doméstico é composto idealmente por um homem, sua esposa, seus filhos solteiros, suas filhas solteiras e casadas, seus genros e netos.

⁷ Convém notar, entretanto, que, segundo Maybury-Lewis (1984, p. 220), a distinção entre três clãs e duas metades é característica dos Xavante Ocidentais. Entre os Xavante Orientais existem apenas os três clãs referidos.

Os Xavante organizam-se em categorias de idade dispostas hierarquicamente: ai'uté, 'watébrémi, ai'repudu, wapté, 'ritéi'wa, danhohui'wa, iprédu e ihire. As principais categorias são wapté, 'ritéi'wa e danhohui'wa, sendo que, nesta última, localizam-se os padrinhos dos wapté (Giaccaria, 1990, p. 25).⁸ Como os professores, em geral, são indivíduos que já podem assumir suas responsabilidades no sentido de educar os mais jovens, dificilmente serão indivíduos de categorias de idade abaixo do que, para o Xavante, é considerada a maturidade.

Além disso, há também as classes de idade: *Hötörã*, *Tirowa*, *Etepa*, *Abare'u*, *Nodzö'u*, *Anarowa*, *Tsada'ro* e *Ai'rere*. Estas classes possuem uma relação que combina hostilidade entre as classes adjacentes e cooperação entre as alternadas (Maybury-Lewis, 1984, p. 213). Disto resulta que se formam dois grupos, que são os constituintes das Corridas de Tora. Estes conjuntos são permanentes, ou seja, um indivíduo pertence a apenas um deles durante toda a sua vida. São formados a partir daqueles que entram na Casa dos Solteiros – *hö*, para a iniciação. Diferentemente, as categorias de idades correspondem a passagens na vida de um indivíduo, e variam conforme a faixa etária.

Quando chegam na casa dos solteiros, pedra fundamental do sistema, os meninos são introduzidos na sociedade. Na *hö*, o menino aprende a caçar, a cantar, a manipular o universo cerimonial, enfim, aprende a ser “um bom Xavante”. Os meninos que estão na casa dos solteiros, conhecidos como *wapté*, passam por uma série de atividades, como exercícios de imersão na água, corridas e perfuração de orelhas. É nesta fase da vida que os jovens iniciam uma amizade formalizada com um indivíduo de sua categoria de idade e de outro clã. Essa relação, definida como *i'amõ*, será estabelecida pela primeira vez na *hö* e, posteriormente, novos laços semelhantes serão criados, vinculando indivíduos afins, tanto da mesma idade quanto de gerações alternadas. Desta forma, laços formais e afetivos cruzam

a sociedade como um todo, não permitindo que as oposições sejam levadas a extremos (Maybury-Lewis, 1984, p. 153-166; Lopes da Silva, 1986, p. 217 et seq.).

No caso da escola, é impossível pensá-la sem conceber a questão da visão dual dos Xavante. Conforme vimos acima, o dualismo é um princípio estruturante do pensamento desta sociedade e regula todo o processo de aprendizagem (Ferreira, 1994, p. 15). Assim, a concepção do mundo passa necessariamente por uma perspectiva dualista: homem/mulher; espaço público/espaço doméstico; vivos/mortos, waniwimhã (nós, os do nosso lado)/tsiré'wa (eles, os que estão separados).

Além disso, a relação sogro/genro, parte do princípio da organização social Xavante, também está presente no processo educativo, podendo determinar o resultado dos trabalhos. O dualismo, pouco notado, esteve presente em praticamente todos os momentos do curso de formação, na representação das reuniões durante as etapas intensivas, na fila do refeitório e na própria concepção teórica dos professores indígenas. É notável que, sempre que se discutia uma questão fundamental no curso de formação, os juízos divergiam e sempre resultavam em um salutar embate entre dois posicionamentos extremos. Tal complexidade estimula-nos a refletir sobre a forma como os Xavante incorporaram toda sorte de discussão que lhes foi apresentada.

A sala de aula Xavante⁹

Em diversos momentos de acompanhamento do processo de formação dos Xavante, foi possível observar a presença da organização social e o interesse com que os professores indígenas

⁸ Associadas por Giaccaria (1990, p. 25), respectivamente, com: nascimento, criança, pré-adolescente, adolescente, juventude, padrinho, adulto e velhice.

⁹ A discussão aqui está pautada em observações realizadas durante uma das etapas de formação, na disciplina de Língua Portuguesa ministrada pela docente Lúcia Schuster. A intenção foi demonstrar, com um exemplo concreto, como se dá o desenvolvimento das aulas. Em linhas gerais, todo o curso desenvolveu-se da mesma maneira.

se envolviam nos debates que tocavam neste tema. Seguem algumas notas tomadas por mim durante estes acompanhamentos:

A disposição da sala de aula em Água Boa demonstrava claramente o funcionamento do sistema Xavante. A sala obedecia ao formato de uma aldeia tradicional, formando um semicírculo. No centro da sala, como no centro da aldeia, o espaço onde as pessoas se reuniam para discursar e decidir todas as questões – pátio central *Warã*.¹⁰

A cada dia, um cursista designado pelo grupo tocava um apito às 8 horas da manhã para o início das atividades. O início era sempre uma leitura de um caderno idealizado pela docente de língua portuguesa, então secretária de educação do município de Água Boa. Depois da leitura, avaliada pelo grupo, era dado início às atividades, sempre com uma introdução do assunto pela docente, que depois designava a composição dos grupos e a elaboração das atividades.

Posicionando-se de maneira ostensiva, os cursistas iam participando das etapas de formação e refletindo sobre todos os assuntos que lhes eram apresentados. Por outro lado, os docentes tentavam ter como referencial os próprios Xavante, estimulando a presença cultural em sala de aula. Assim é que alguns aportes culturais apareceram de maneira mais evidente, definindo os registros em sala de aula. *A'uwë Uptabi*, por exemplo, foi o nome dado ao jornal que deveria circular por todos os pólos do Tucum, levando notícias sobre o curso de Água Boa.¹¹ A decisão por este nome custou um dia à disciplina de Língua Portuguesa e exaltou os ânimos no embate político, característico da organização social. Foi pedido aos cursistas que elaborassem algumas matérias para a próxima edição do jornal (o primeiro jornal, denominado Projeto Tucum, não havia ainda passado por tal discussão) e também fizessem, por grupos, a sugestão de novos nomes.

¹⁰ Para as questões mais sérias ou que diziam respeito somente aos Xavante, havia um outro *Warã* na quadra de esportes, ao lado dos dormitórios.

¹¹ *A'uwë Uptabi*, povo autêntico, assim se definem os Xavante.

Os debates começaram de forma tranqüila e em língua portuguesa e, à medida que a disputa foi se tornando acirrada, passou-se aos discursos apenas em Xavante, no centro da sala-de-aula – *Warã*. Cada grupo apresentou o seu título e justificou por que o havia escolhido. Discutiu-se muito, sendo que, depois de um certo tempo, as falas passaram a ser acompanhadas de *performances* exaltadas, na tentativa de convencer os demais colegas de que o título defendido por quem falava no momento era mais importante. Cada um deu sua opinião e, depois de todos falarem, os títulos foram reduzidos a dois.

Nova discussão, neste momento mais exaltada, com falas emocionadas e novas *performances*. No final venceu o jornal *A'uwë Uptabi* e, imediatamente, os vencedores, aproximadamente metade da sala, começaram a cantar uma música para comemorar a vitória, enquanto os perdedores, por sua vez, ficaram lamentando o ocorrido. Semelhante situação ocorre na corrida de toras, quando os grupos, por vezes, reúnem-se no centro da aldeia para discutir o peso das toras e a injustiça do resultado. A relação simétrica, questão fundamental na sociedade xavante, aflora em momentos de disputas que acabam tendo vencedores. Quando tal fator é inevitável, a opressão imposta pelos vencedores aos vencidos pode resultar em conflitos e, desta maneira, no limiar, os vencedores passam a remediar a vitória para não desmerecer tanto os vencidos.

Porém, antes da discussão do título do jornal, os Xavante haviam discutido profundamente uma outra questão que foi central para este processo de formação: qual a língua da alfabetização. A discussão da alfabetização foi realizada primeiramente em grupo, a partir das propostas feitas pelos próprios cursistas. Os temas para a composição dos grupos tiveram a seguinte perspectiva:

- língua materna;
- língua portuguesa;
- língua portuguesa e língua materna.

Os grupos se uniram para discutir de acordo com a afinidade a cada uma das propostas e, após um período, voltaram para a plenária. Discussão fundamental, este assunto foi sempre

tomado seriamente pelos cursistas, que entravam em confronto direto, cada qual defendendo sua concepção teórica acerca da alfabetização xavante.

O primeiro grupo a apresentar sua exposição preparou-se para as críticas, pois defendia a alfabetização apenas em língua portuguesa. Para este grupo, falta ainda noção plena, por parte dos professores, para dominar a grafia xavante, sendo que existem muitas regras indefinidas. Segundo estes cursistas, era preciso uma definição ortográfica oficial da língua xavante, que poderia ser feita durante o Tucum – enquanto isso, os professores iriam alfabetizando em língua portuguesa.

O segundo grupo defendeu a alfabetização na língua xavante. Para este grupo, se houver alfabetização apenas na língua portuguesa, no futuro as crianças irão largar a língua materna. As crianças, quando vão para a escola, já falam a própria língua, aprendida na comunidade. Para um dos cursistas, a criança, na primeira série, não aprende português. Se você pergunta para ela, na língua portuguesa, o que ela pescou, ela responde em xavante. Para um outro, deve-se falar com os velhos na sua língua e com os estrangeiros, em português, para valorizar a própria cultura e não deixá-la desaparecer.

O grupo que defendeu a alfabetização nas duas línguas acabou se ligando ao que propôs a alfabetização na língua materna, explicando que ambos os processos eram semelhantes. Este último grupo, apesar de defender a alfabetização nas duas línguas, propôs um período ideal para o início da língua portuguesa, o que acabou definindo a alfabetização na língua xavante e a posterior introdução da língua portuguesa. No final da discussão, ficou acertado que os cursistas iriam definir uma proposta para alfabetização das crianças Xavante. Este encaminhamento seria a oficialização da proposta dos cursistas do Tucum, deveras representativo, para o povo Xavante.



Estes exemplos são ilustrativos da maneira como os Xavante enfrentavam os debates e como se deu o processo de formação do Tucum. Não têm, obviamente, qualquer intenção de esgotar a riqueza dos debates e das questões surgidas no decorrer do curso. Servem para mostrar que não é possível pensar em processos educativos com relação aos povos indígenas sem considerar a forma como o conhecimento será apreendido.

Considerações parciais

Quando ocorriam as etapas de formação do Projeto Tucum em Água Boa, os professores Xavante ficavam deveras exaltados. Era o momento do reencontro, depois de uma temporada em que alguns nem chegavam a se ver. Posteriormente, com o projeto em vias de finalização, todos se conheciam e sabiam o devido tratamento a dirigir a cada um.

Não foi o que ocorreu em janeiro de 1996, quando da primeira etapa do curso de formação: todos se olhavam de maneira curiosa, e o clima não era muito claro, pois a organização social Xavante estabelece relações determinadas com os parentes, sejam eles reais ou classificatórios. De início, como quase ninguém se conhecia efetivamente, tornou-se necessário um reconhecimento gradativo, que permitisse, por meio de um malabarismo genealógico, que cada indivíduo soubesse como tratar o outro. Assim foi que, nas etapas subseqüentes, já era possível notar os tratamentos por intermédio de termos de parentesco (inclusive em português – tio, primo, por exemplo). Estes termos trouxeram consigo um universo de relações características da sociedade xavante. Sabe-se que o parentesco não se resume apenas a um sistema de categorias, mas traz consigo outros preceitos que devem ser considerados (Barnard, Good, 1984, p. 13). Em outras palavras, conceitos, regras e atitudes constituintes do sistema de parentesco só podem ser analisados separadamente para limitados fins, pois são intimamente entrelaçados (Trautmann, 1981,

p. 22). No caso em tela, os pontos nevrálgicos destas relações são entre sogros e genros e entre cunhados.

Logo na primeira etapa também já ocorriam interpretações culturais interessantes. A refeição era servida com a formação de uma longa fila. A um observador desavisado poderia parecer que os professores eram “mal-educados”, pois a todo o momento chegavam atrasados e “furavam” a fila. Notável (ainda a este observador) era que os prejudicados nunca reclamavam.

Mas o que se passava era que os Xavante seguiam a organização social que, nos rituais e na dança (muitas vezes em fila), intercalam os clãs no sentido de não permitir que fiquem lado a lado dois indivíduos do mesmo grupo. Na fila do refeitório, quando isto ocorria, imediatamente um terceiro vinha interferir e colocar ordem nas coisas.

Este é o procedimento, esta é a regra. Vigorou, cada vez mais, nas etapas de formação do projeto Tucum, a valorização da forma, levada às últimas conseqüências. Caráter forte presente na escola dita de tipo “formal” e também da própria sociedade xavante. Assim, há uma concomitância de intenções, ou seja, os eventos estão, em aparência, coincidentes, tanto para os propositores quanto para os professores indígenas. Esta é uma questão fundamental que ainda não foi considerada nos processos de formação de professores.

Há, sem dúvida, a apropriação da escola de diversas maneiras dentro do universo indígena. Há o uso da escola em função de um projeto hegemônico da sociedade, como um todo, em embate direto com a sociedade nacional. Além disso, e também por conseqüência, há a “disputa interna” da escola, que ocorre entre os diferentes grupos faccionais. As sociedades indígenas, ao contrário de serem agentes passivos, incorporando valores e perdendo suas tradições, são sujeitos que fazem uso de instrumentos exógenos para estabelecer seu próprio projeto de sociedade. Em muitos casos, assessores, especialistas e envolvidos na educação escolar indígena viram-se no centro de disputas inimagináveis e tornaram-se, inconscientemente, instrumentos nas mãos das facções que disputam o poder. No caso em questão, ocorreu a criação de uma certa unidade

no corpo de professores Xavante que participaram do curso. Havia uma solidariedade que fazia com que se amainassem os rancores que vinham das aldeias. Quando os ânimos se acirravam, em geral, os professores solicitavam a não-intervenção de não-índios, conscientes que estavam das arestas internas.

Os professores envolvidos no projeto Tucum já chegaram com uma refinada reflexão acerca de processos educativos e dos objetivos de cada comunidade com relação à escola. Logo no início da formação, muitos textos foram produzidos e em quase todos era visível o interesse pelo aprendizado de um universo cultural diferente. Este aprendizado não se reduz aos alunos, mas a uma idéia de totalidade que abarcaria todo o grupo.

Esta lucidez vinha sempre associada a uma outra, que era a preocupação em estabelecer uma educação escolar que não suprimisse o ambiente tradicional da aldeia. Neste sentido, havia sempre uma preocupação com o aprendizado dos valores não-indígenas, “para a defesa do povo Xavante”, num ambiente caracterizado pelo respeito às tradições do grupo.

Esta preocupação fez com que os professores Xavante discutissem e refletissem profundamente sobre valores novos e tradicionais. A preocupação com a necessidade de aprender “coisas do branco” ao mesmo tempo em que se “preserva a tradição” era visível em muitos discursos e produções textuais dos cursistas.

Tudo se passou como se, no processo de formação dos Xavante, simultaneamente imbricassem vários sistemas nativos. Assim, a sala de aula podia ser vista como a casa dos solteiros e, também, a aldeia. Os indivíduos que participavam da formação, embora todos fossem *ipredu* (“adultos”, “maduros”), da perspectiva do aprendizado dos valores ocidentais, podiam ser considerados como jovens em iniciação, os *wapté*.

Este foi um dos pontos centrais para os Xavante: a formação de professores deveria, necessariamente, passar por uma questão intercultural. Embora tal afirmação não seja novidade, cabe considerar que a reflexão acerca das informações recebidas no Projeto Tucum passou, muitas vezes, por uma perspectiva dualista.

Houve, neste sentido, uma concomitância, uma vez que também o projeto propunha uma análise dual da questão. Entretanto, diferentemente da sociedade Xavante, que possui, conforme vimos, um complexo sistema de relações binárias, colocando-se das mais diferentes formas, o dualismo do projeto acabou oferecendo apenas a oposição entre índios e não-índios. Tal oposição de base pode ser configurada em dois eixos sempre presentes – conhecimento ocidental x conhecimento indígena/antes do contato x depois do contato – caracterizando duas maneiras diferentes de dizer a mesma coisa.

Considerações finais

Este é um estudo específico, mas é sempre interessante notar pontos comuns do Tucum com projetos de Educação Escolar Indígena que se desenvolveram na mesma época.¹² Currículo em construção, processos próprios de aprendizagem, educação específica, intercultural, diferenciada e bilíngüe. Certo que são diretrizes (Comitê..., 1994), que estão na Constituição, mas talvez por isso mesmo. É a normatização de um discurso que unificou governo e não-governo, defensores da integração e defensores da autonomia.

Muito além das considerações de praxe, como o compromisso do professor indígena com sua comunidade e sua participação no movimento indígena mais amplo, deve-se levar em conta questões estruturais, como o seu papel dentro da comunidade. A criação de categorias especializadas no interior de sociedades onde todos os membros dominam as técnicas pode trazer conseqüências para a organização social. A escola indígena pode incorrer neste caminho. Estimulada pelos movimentos sociais com vista à

¹² Algumas observações aqui desenvolvidas levam em consideração diversas experiências de formação de professores indígenas – além do Projeto Tucum no Estado de Mato Grosso, também a formação dos professores indígenas Sateré-Mawé e Mura (pelo governo do Estado do Amazonas) e dos professores Parintintin, Tenharim, Torá e Jiahui (pela Operação Amazônia Nativa).

autonomia das sociedades indígenas, pode levar a um novo patamar a situação de contato, além de resultar em conflitos internos de posições estruturais entre o professor e o cacique ou o xamã (Gow, 1991).

Uma questão fundamental a ser colocada na educação escolar indígena é a da relação entre escola e poder e entre cultura e política (Giroux, 1997). A escola é um agente de socialização e deve ser pensada como tal. Mesmo as instâncias sendo diferenciadas, os professores intelectuais que refletem sobre sua prática, é preciso discutir esta questão. O Projeto Tucum foi, ele mesmo, uma escola, que formou professores indígenas. Profundamente imbricadas, cultura e política estiveram postas e sempre resultaram no embate dialético entre as diferentes forças que atuaram no projeto. O Tucum, como uma escola, foi parte de uma discussão mais ampla, relacionada com uma conjuntura histórica e cultural determinada. As escolas não existem de forma independente da sociedade que as concebeu. Há, também, uma consideração muito pouco discutida, que é a dos valores. Os valores, presentes nos projetos na forma de suposições ideológicas, podem ser mais determinantes do que as metodologias, que propõem avaliações diferentes e modelos alternativos de educação escolar. É preciso um exame também das suposições ideológicas presentes na própria linguagem de agentes que implementam a educação escolar indígena no País.

Um dos pontos centrais que ainda não foi considerado na maioria dos projetos é justamente acerca do estatuto dos conhecimentos. Ao propor perspectivas consideradas interculturais, os projetos acabam por realizar uma diferença que estabelece o conhecimento indígena apenas como contraponto de um outro – este sim considerado verdadeiro. Embora não seja uma ação intencional, a disposição das chamadas “disciplinas” toma como base conceitos e valores que reproduzem um enfoque predominante, qual seja, o processo de produção de conhecimento não-indígena.

Entretanto, tais considerações são parte inerente de um processo em que estivemos, todos, envolvidos. O Projeto Tucum foi uma grande conquista do movimento indígena do Estado de Mato Grosso e reflete, hoje, na formação universitária. Analisá-lo

e criticá-lo é demonstrar sua ação positiva sobre a formação de todos e não somente dos professores indígenas.

Referências bibliográficas

BARNARD, Alan; GOOD, Anthony. *Research practices in the study of Kinship*. London: Academic Press Inc., 1984.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 18-37, jul./set. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Com quantos paus se faz uma canoa! A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena*. Brasília: MEC, 1994.

_____. *Madikauku: os dez dedos das mãos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIACCARIA, Bartolomeu. *Ensaio, Pedagogia Xavante: aprofundamento antropológico*. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1990.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOW, Peter. *Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Palavras retardatárias sobre a criança criadora: o olhar distanciado*. Lisboa: Edições 70, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didier. *De perto e de longe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Nomes e amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê*. São Paulo: FFLCH-USP, 1986. (Série Antropologia, 6).

_____. Dois séculos e meio de história Xavante. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Fapesp, Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MAYBURY-LEWIS, David. *A sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1967] 1984.

MENEZES, Claudia. *Missionários e índios em Mato Grosso: os Xavante da reserva de São Marcos*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PEGGION, Edmundo A. Notas sobre o papel do professor na Educação Escolar Indígena. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO – CEI/MT. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

PROJETO TUCUM. *Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas, 1996-2000.

SILVA, Teodorico Fernandes. *Educação escolar para os Xavante de Sangradouro*. Cuiabá, 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

TRAUTMANN, Thomas R. *Dravidian Kinship*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

A Formação de Educadores Indígenas para as Escolas Xinguanas

Maria Cristina Troncarelli

Educadora, coordena o Projeto de Formação de Professores do Parque Indígena do Xingu (PIX), promovido pelo Instituto Socioambiental (ISA).
bimba@socioambiental.org

Estela Würker

Educadora e enfermeira, é assessora educacional do Projeto.
bimba@socioambiental.org

Jackeline Rodrigues Mendes

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e educadora matemática, é assessora do Projeto na área de Matemática.
rodrigues@mpc.com.br

Kátia Silene Zorthêa

Educadora, é assessora do Projeto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT).

Introdução

O Parque Indígena do Xingu (PIX), localizado no Estado de Mato Grosso, na região do Rio Xingu e seus formadores, tem uma extensão de 2.642.003 hectares. Nele vivem 14 etnias: Kuikuro, Kalapalo, Matipuyy, Nahukwá, Mehinaku, Waurá, Aweti, Kamaiurá, Trumai, Ikpeng, Yawalapiti, Suyá, Kayabi e Yudja. A população está estimada em 3.500 pessoas distribuídas em 32 aldeias, três postos indígenas e nove postos de vigilância.

A partir de 1994 foi iniciada a formação de professores indígenas no Parque, que resultou na criação de 30 escolas nas aldeias e em alguns postos. Também participam deste processo dois professores Panaras, que residem atualmente na Terra Indígena (TI) Panara, vizinha ao Parque, e dois professores da aldeia Cururuzinho, da TI Kayabi/PA. Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do trabalho de formação, enfatizando as práticas pedagógicas da equipe de formadores e dos professores indígenas. Procuramos, também, descrever o contexto em que esse trabalho desenvolve-se, a relação com as comunidades e lideranças indígenas, bem como o processo de gestão das escolas e a articulação com os órgãos oficiais.

Histórico

A primeira referência do processo de escolarização no Parque Indígena do Xingu foi a escola do Posto Indígena Leonardo, que começou a funcionar em 1976 com a presença de uma professora não-índia. Os alunos eram, em sua maioria, filhos de lideranças das aldeias vinculadas a esse posto indígena. Nos outros postos, esse modelo repetiu-se durante a década de 80, sempre de forma intermitente, pois dependiam de pessoas contratadas pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Os alunos, em sua maioria monolíngües em língua indígena, eram alfabetizados em português.

No final da década de 80, todas as escolas estavam desativadas por falta de professores. Ex-alunos da escola do Posto

Diauarum e Pavuru, das etnias Kayabi, Suyá, Yudjá e Ikpeng, começaram a ensinar em suas próprias comunidades o que aprenderam, sem nenhuma orientação pedagógica, e passaram a reivindicar um curso para aprender a ser professores. Em função dessa demanda, a Fundação Mata Virgem organizou reuniões com as lideranças do Parque a fim de consultá-las sobre o interesse no desenvolvimento de um Projeto de Formação de Professores Indígenas. Em 1994 deu-se início à primeira etapa do Curso de Formação de Professores para o Magistério nos Postos Indígenas Diauarum e Pavuru, contando com a participação de todas as etnias do Parque. Esse projeto, inicialmente promovido pela Fundação Mata Virgem e, posteriormente, pela Associação Vida e Ambiente, vem sendo desenvolvido pelo Instituto Socioambiental (ISA) desde 1996, com o apoio da Fundação Rainforest da Noruega, Fundação Ford, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), Ministério da Educação (MEC) e Funai.

A atual equipe do Projeto¹ é composta por educadores, antropólogos e linguistas e outros especialistas, muitos já envolvidos há vários anos com algum tipo de trabalho na área.

Desenvolvimento do curso de formação

O Curso de Magistério desenvolve-se por meio de duas etapas intensivas anuais de 30 dias, sendo uma por semestre. Além

¹ Equipe do ISA: Maria Cristina Troncarelli (coordenadora), Estela Würker (assessora educacional), Camila Gauditano (estagiária/antropóloga), André V. Boas (coordenador do Programa Xingu), Simone Athayde, Geraldo Mossman e Wemerson Ballester (assessores da área de ecologia). Seduc-MT: Kátia Silene Zorthêa. Consultores: Carmen Junqueira – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Renato Gavazzi – Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), Bruna Franchetto e Jaqueline França – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Jackeline Rodrigues Mendes, Lucy Seki, Angel Corbera, Cilene Campetela, Frantomé Pacheco – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Cristina Fargetti – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Luciana Dourado – Universidade de Brasília (UnB), Ludoviko C. dos Santos – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Sebastian Drude, Raquel Guirardello, Patrícia de Oliveira Borges – Núcleo de Educação Indígena do Amapá (NEI-AP); Douglas Rodrigues, Cláudio Lopes e Roberto Baruzzi – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

das etapas intensivas é realizado o acompanhamento pedagógico aos professores nas escolas das aldeias. Participam do curso 61 professores indígenas de todas as etnias do Parque, os Panaras e os Kayabis do Pará, que lecionam para 1.150 alunos entre crianças e adolescentes, totalizando 30 escolas em funcionamento.

O envolvimento das comunidades no processo de formação não ocorreu do mesmo modo. Duas aldeias, Yawalpiti e Kamaiurá do Ypawu, não quiseram enviar candidatos a professores indígenas para participar do curso, pois desejam contar somente com professores não-índios. Os professores da aldeia Waurá e os Kalapalo da aldeia Tanguro vinham participando do curso de maneira irregular. Esses retomaram sua participação a partir de 2000, com a promessa de uma presença mais assídua.

O princípio norteador do Projeto é a gestão territorial, por meio da conscientização sobre as questões ambientais, valorização das diversas culturas existentes no Parque e o desenvolvimento da autonomia dessas comunidades para lidar com as relações de contato. A abordagem de questões relativas ao meio ambiente tem o objetivo de contribuir para a conscientização da população xinguana² para a importância da preservação e uso racional dos recursos naturais. Essa iniciativa está sintonizada com a política de vigilância da área e das fronteiras do Parque, mobilização em relação à proteção das nascentes dos rios formadores do Xingu, por meio de um projeto desenvolvido pela Associação Terra Indígena Xingu (Atix)³ e pelo Instituto Socioambiental (ISA).

² O termo genérico “xinguano” diz respeito aos povos que vivem no PIX atualmente e se articulam de forma a garantir a unidade política do território indígena.

³ A Atix foi fundada em 1995 para promover a defesa do patrimônio territorial, ambiental e cultural dos povos do PIX. Conta com um conselho político formado por representantes das 14 etnias do PIX. Promove a fiscalização dos limites do Parque, a representação externa dos interesses das comunidades, a participação na gestão de saúde e educação e o desenvolvimento de atividades para geração de renda. É a única associação no PIX que tem promovido a união dos povos do Parque na gestão territorial, conseguindo em suas assembleias reunir representantes de todas as etnias.

O projeto de educação está voltado para o intercâmbio entre as várias culturas, a valorização das línguas indígenas, reavivando o interesse dos jovens pelas próprias histórias, danças, artesanato, língua, vida social e cultural da comunidade.

Uma das formas de valorização das línguas indígenas vem sendo o processo de construção da escrita dessas línguas. Na década de 80 havia, por parte dos povos do PIX, uma resistência ao desenvolvimento da escrita em suas próprias línguas. O referencial de escola para as comunidades xinguanas era baseado nas experiências anteriores, em que professores não-índios ensinavam Português e Matemática; por isso, a escrita fazia sentido apenas em língua portuguesa. Além disso, o argumento das comunidades era de que ninguém esqueceria a própria língua. O deslocamento da língua Trumai pela língua portuguesa e da língua Yawalapiti pela língua Kuikuro vem servindo de exemplo para enfatizar a necessidade de valorizar o ensino da língua indígena também nas escolas. Em assembléias de lideranças de todo o Parque, vários chefes têm reafirmado a necessidade de se aprender Português e Matemática, entretanto, começam também a apontar a necessidade de fortalecimento da cultura. A fala de Ahukaka Kuikuro, chefe da aldeia Ipatse, em reunião com educadores da equipe e representante da Atix, em maio de 2001, demonstra novos interesses em relação à língua indígena na escola:

– Antes eu não considerava importante o estudo da língua indígena na escola, mas percebi que na escola do branco os alunos estudam a própria língua na escola, que em todos os países do mundo é assim.

A colocação de Ahukaka não representa a opinião de todas as lideranças do Alto Xingu; muitos líderes esperam que os alunos aprendam português. Apesar disso, é possível perceber uma crescente preocupação desses chefes em relação à valorização das línguas indígenas.

Lideranças e comunidades do Médio e Baixo Xingu têm demonstrado com mais ênfase o desejo de desenvolver por

intermédio da escola a revitalização de suas línguas. O uso da escrita em língua indígena ainda é bastante incipiente, restringindo-se ao âmbito escolar, embora comecem a surgir cartas, jornais, cartazes multilíngües. Além disso, os professores indígenas têm se empenhado em transcrever e/ou escrever histórias em suas próprias línguas. No desenvolvimento desse processo de criação de funções para a escrita em língua indígena, ela ainda é pouco valorizada pelas comunidades, cuja principal expectativa é de que a escola ensine a falar e escrever em português. Na avaliação dos professores indígenas, é importante criar materiais didáticos em língua materna, a fim de facilitar a compreensão de vários conceitos pelos alunos (transmissão de doenças, ensinar alguma operação aritmética, por exemplo).

Os velhos Kayabi têm acompanhado de perto a escrita de suas histórias pelos professores indígenas em cursos de língua Kayabi na aldeia Tuiararé:

– Estamos aqui para ver se os professores estão escrevendo nossas histórias direito (Xupé Kayabi).

O Projeto de Formação, também, tem trabalhado no sentido de preparar os professores para participarem da sociedade nacional como cidadãos, para que possam gerir seu território, defender seus interesses e direitos. Essa preparação tem envolvido o aprendizado de diversas habilidades necessárias para as relações de contato (aprendizado do uso da língua portuguesa – oral e escrita – em diversas situações interacionais, o uso do dinheiro nas situações de compra e venda, conhecimento e compreensão das leis, etc.).

Uma nova experiência, iniciada em julho de 2000, foi a realização de uma das etapas do curso em que cinco professores indígenas mais antigos ministraram aulas aos professores mais novos, com a assessoria da equipe. Alguns professores participantes avaliaram como positivas as aulas dadas, enfatizando apresentarem maior facilidade de compreender o discurso de seus colegas. Em

função dessa experiência, a equipe pretende investir na formação dos professores mais antigos como formadores.

Metodologia

No início do Projeto, poucos eram os participantes que haviam vivenciado algum processo de escolarização, sendo que, muitos deles aprenderam português e foram alfabetizados durante as etapas do curso. A expectativa da maioria dos cursistas centrava-se apenas no seu aprendizado individual; entretanto, aos poucos, começaram a atuar como professores em suas aldeias, na maioria dos casos, nessa época, sem um espaço físico para a escola, lecionando no centro da aldeia, na farmácia, na “casa da televisão” ou na própria casa. Aos poucos, as comunidades foram construindo casas para o funcionamento da escola.

Observando o trabalho dos professores, verificamos que os temas abordados durante as etapas do curso eram a referência para o seu trabalho em sala de aula. Em função disso, durante os cursos, passamos a enfatizar a questão metodológica de ensino no desenvolvimento dos conteúdos em todas as disciplinas. Buscamos desenvolver a reflexão pedagógica por meio do planejamento de aulas, do registro das mesmas no diário de classe, da produção de materiais didáticos e da elaboração do projeto político pedagógico das escolas.

Um caminho interessante que vem sendo desenvolvido na abordagem de temas e conteúdos novos, relacionado à elaboração de materiais didáticos em língua portuguesa, é a criação de textos pelos professores sobre esses assuntos. A equipe do ISA organiza apostilas tratando de conteúdos novos para serem estudados nos cursos. Essas apostilas vão sendo reconstruídas pelos professores, com textos produzidos por eles, tornando os conteúdos mais acessíveis aos alunos, uma vez que esses educadores conseguem imprimir em seus textos uma visão e um modo próprio de se expressar.

Um exemplo desse trabalho foi a elaboração do *Livro de História – volume 1* (publicado pelo MEC em 1997), que aborda reflexões sobre a importância da história, o ensino, na escola, das histórias tradicionais de início do mundo, as histórias do contato de cada povo xingano contadas pelos professores e pelos não-índios (Orlando Villas-Bôas, Karl von den Steinen) e a história da chegada dos europeus ao Brasil. O segundo livro de História, *Brasil e África: uma visão xingana*, traz informações sobre a escravidão indígena e africana no Brasil, as religiões afro-brasileiras, o intercâmbio entre culturas e a formação da sociedade brasileira, procurando mostrar a sua diversidade cultural, com o objetivo de oferecer uma visão mais ampla do que a usual dicotomia “mundo índio” e “mundo branco”. Um dos professores do curso escreveu sobre a formação do povo brasileiro, que foi tema de redação de uma das etapas:

Os primeiros moradores do Brasil são os povos indígenas de várias etnias e idiomas diferentes. Depois apareceram outros moradores de outro país, que foram os portugueses. Além dos portugueses também vieram muitos estrangeiros de vários países para se instalar no Brasil.

Atualmente a população brasileira é formada por muitas nações, línguas, costumes, tradições, conhecimento e religiões diferentes... (Matari Kayabi).

Outro exemplo de reelaboração de conceitos foi observado no diário de classe do professor Jeika Kalapalo. Em seu diário encontramos registrada uma reelaboração do conceito de lixo orgânico e inorgânico, estudado nas aulas de saúde:

Há três tipos de lixo: lixo seco, lixo molhado e lixo perigoso. O lixo seco é papel, plástico, vidro e lata. O lixo molhado é resto de comida. O lixo perigoso é pilha velha, remédio vencido, agulha e seringa usada, espinha de peixe e veneno de formiga.

Aturi Kayabi, em seu diário de classe, relata uma aula sobre a Constituição brasileira e os direitos da criança. O professor usou nessa aula um texto retirado de um livro didático da cidade. Em seguida, ele desenvolveu com os alunos uma reflexão sobre os direitos da criança indígena, não se restringindo ao livro didático. Ele usou também o capítulo “dos índios” da Constituição, texto estudado durante uma das etapas do curso.

Pi'yu Trumai, professor cursista, prioriza em sua escola o ensino da língua materna. No entanto, suas alunas têm como primeira língua o português. Durante suas primeiras experiências pedagógicas ele tentou alfabetizá-las em Trumai, registrando a seguinte reflexão em seu diário de classe:

Estou tendo um pouco de dificuldade com as minhas alunas, pensei duas vezes, resolvi ensinar em português primeiro, depois na língua materna. Juntamos as letras e formamos nomes como bola, pato, bicho, tucunaré. Elas começaram a entender melhor as letras, a escrita. Elas ainda não entendem a língua materna, por este motivo passei a ensinar o português. Logo que elas começarem a ler, eu passo a ensinar na língua materna.

Ele vem sendo orientado, nos cursos e no acompanhamento pedagógico em sua aldeia, a utilizar estratégias de ensino da língua Trumai como segunda língua. Ao iniciar essa proposta de ensino, esse professor fez a seguinte anotação em no diário de classe:

Fomos praticando e construindo o diálogo. Eu falava e elas respondiam, da maneira que estou ensinando na língua materna. Usamos primeiro a oralidade, depois a escrita na língua materna e cada vez o diálogo foi crescendo. Depois que eu fiz a pergunta e as alunas respondiam, era a vez delas fazerem perguntas para elas mesmas, usando a oralidade, isto é, o diálogo que elas aprenderam e estão aprendendo na aula. Vejo que as alunas se sentem um pouco tímidas, mas logo vão se

divertindo com esse diálogo, elas acham graça e começam a rir, se soltar, como se antes estivessem amarradas.

Os exemplos acima demonstram que cada professor reinterpreta conhecimentos e conteúdos abordados no curso de formação, criando estratégias pedagógicas adequadas à sua realidade.

No processo de formação, há duas maneiras de acompanhar e compreender o desenvolvimento do trabalho do professor nas escolas: o acompanhamento pedagógico e lingüístico às escolas, realizado por educadores e lingüistas da equipe, e a leitura dos diários de classe dos professores indígenas.

O acompanhamento pedagógico é uma atividade fundamental, pois é a oportunidade de avaliar o resultado da formação desenvolvida por meio da prática pedagógica do professor índio nas escolas de suas respectivas aldeias. Durante o acompanhamento, o assessor da equipe colabora com orientações sobre planejamento de aula, resolução das dificuldades pedagógicas do professor, avaliação do aprendizado dos alunos, dá aulas para o professor visando seu aprimoramento e, também, procura ouvir a avaliação da comunidade sobre a escola. Os assessores elaboram relatórios que fornecem subsídios importantes para a avaliação do desenvolvimento do professor e para o planejamento de novos cursos de formação. O acompanhamento lingüístico enfatiza o estudo e a pesquisa das línguas indígenas junto aos mais velhos, assim como a elaboração de materiais didáticos nessas línguas.

Como orientação pedagógica nos cursos de formação, solicitamos aos professores que registrassem suas aulas de maneira detalhada e narrativa.⁴ Inicialmente, somente alguns deles começaram a fazer esses registros de forma sintética. Aos poucos esse trabalho foi se solidificando e, atualmente, todos os professores fazem registros de suas aulas, trazendo os diários para os cursos de formação. Esses diários têm contribuído para a discussão e elaboração do

⁴ Adotamos a orientação apontada pelo Projeto de Formação de Professores da CPI-AC, da redação do diário de classe pelos professores indígenas.

Projeto Político Pedagógico das escolas xinguanas pelos professores e, também, fornecendo elementos para que, a partir do próprio trabalho, exerçam uma prática de reflexão pedagógica.

Pelo acompanhamento pedagógico tem sido possível observar as diferentes estratégias de aula usadas pelos professores. As aulas de alguns professores desenvolvem-se num ritmo bastante lento e tranqüilo. Os professores propõem atividades coletivas, mas se preocupam em dar uma atenção especial a cada aluno por meio de um atendimento individual. Muitas vezes, o professor propõe aos alunos que eles façam atividades na lousa, ou, então, o professor senta com cada aluno para ler e corrigir as atividades que ele realizou. Sob o ponto de vista dos não-índios, a dinâmica da aula pode parecer muito lenta, mas acreditamos que ela é própria da pedagogia diferenciada do professor índio, processo que ocorre dentro da concepção de tempo vivenciada no cotidiano das pessoas nas aldeias.

Os diários de classe têm mostrado que na região do Baixo Xingu o número de dias letivos é maior que na região do Alto Xingu. Tal situação tem levado a equipe a refletir sobre o fato de que os conteúdos dentro do currículo das escolas não podem estar atrelados ao tempo e que o ano letivo nas escolas do PIX pode se desenvolver no período de um ano e meio a dois anos, pois as escolas param de funcionar nos períodos de festas e atividades na roça.

O acompanhamento pedagógico e a leitura dos diários de classe são instrumentos privilegiados para compreender como o professor escolhe os temas/conteúdos para trabalhar na escola, as atividades que vai utilizar para ensinar esses temas e a seqüência que pretende dar no desenvolvimento dos mesmos nas aulas.

Os cursos de formação e o acompanhamento pedagógico às escolas vêm incentivando o desenvolvimento de pesquisas pelos professores indígenas em suas comunidades. Alguns professores dos povos Kuikuro, Matipuy, Kayabi, Ikpeng e Suyá começaram a gravar e transcrever histórias narradas pelos velhos. Um professor Kayabi realizou uma pesquisa sobre tatuagem a partir da gravação da história sobre as guerras dos Kayabi contra os Apiaká. Ele levantou os nomes e os desenhos de 40 tipos de tatuagens e registrou a história

de origem.⁵ Professores Kayabis também estão desenvolvendo uma pesquisa sobre os trançados de peneiras e cestaria e, assim como os professores Kuikuros, Kalapalos, Matipuy e Nahukwás, sobre a marcação do tempo pelos antigos (calendário indígena), a partir das estrelas e de fenômenos da natureza, como o desabrochar das flores, os períodos de seca e chuva associados ao uso de recursos naturais.

A maioria dos professores vêm trabalhando com temas relacionados à saúde e meio ambiente, além de, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, direcionarem o trabalho da escola na preparação dos alunos para as situações diversas de contato. Há uma preocupação, por parte dos professores, de contextualizar o conteúdo ensinado no processo de alfabetização. Os acontecimentos do cotidiano da aldeia também vêm sendo abordados na escola, como temas para conversa, produção de textos, leitura e dramatizações.

Os professores vêm desempenhando um papel importante no contexto da educação para a saúde. Durante as aulas vêm trabalhando com a compreensão das causas, sintomas e medidas de prevenção de doenças, como a cárie, as diarreias, as doenças sexualmente transmissíveis, malária, hipertensão e obesidade. Os agentes de saúde chegaram a participar de algumas etapas do curso, num trabalho integrado. Em algumas aldeias, os agentes de saúde freqüentam a escola como alunos; em outros casos, colaboram com o professor nas aulas sobre prevenção de doenças. Esse trabalho articula-se com a formação de agentes de saúde e auxiliares indígenas de enfermagem desenvolvida pela Unidade de Saúde e Meio Ambiente da Universidade Federal de São Paulo.

Outro tema que tem merecido destaque nos cursos é a relação entre recursos naturais, cultura e economia, abordado de maneira interdisciplinar em Geografia, Antropologia, Ecologia, Saúde e História. Os professores indígenas começam a refletir sobre as mudanças na economia dos povos no PIX e a influência do dinheiro

⁵ Os Kayabis haviam deixado de tatuar os filhos nos últimos anos. Atualmente, algumas famílias começam a retomar essa prática tatuando alguns jovens (homens e mulheres).

nas relações sociais, econômicas e políticas. Esse trabalho tem caminhado no sentido de desenvolver uma análise comparativa das diferenças entre a economia tradicional das comunidades e a economia de mercado e de que maneira a interferência da economia de mercado pode ocasionar a desestabilização da economia tradicional.

O texto de Aturi Kayabi é um exemplo dessas reflexões:

Mudanças na economia do meu povo

Antes de entrar em contato com os não índios, usávamos ou destruíamos os recursos naturais de acordo com as necessidades da comunidade. Fazíamos artesanato para o uso da família, pescávamos e caçávamos para o consumo da família, fazíamos os enfeites para nos enfeitar, plantávamos para consumo da família e também fazíamos canoa para o próprio uso.

Quando a pessoa precisava de alguma coisa a gente dava ou trocava, pagava o pajé só com artesanato e comida.

Depois do contato com os não índios a vida mudou muito, o povo começou a pensar em produzir mais, pensando na venda para poder ganhar dinheiro para comprar, anzol, linha, arma, etc.

Essa reflexão tem estimulado a pesquisa sobre as formas tradicionais de manejo dos recursos naturais e caminhado em conjunto com o início de novas experiências de manejo, como o de taquaras para flechas ou para as peneiras Kayabis, manutenção de espécies da roça ou a apicultura, promovidas pela equipe de Alternativas Econômicas do ISA em parceria com a Atix.

O cuidado que o meu povo tem com a natureza

Na minha comunidade eu vejo a preocupação com a natureza, como não queimar em volta da aldeia para não queimar remédios que ficam perto do pátio. Outra preocupação que apareceu agora para o povo Kayabi, cada um que tem semente

da planta da roça é para cuidar e distribuir por família para plantar. Assim, as sementes nunca acabarão.

Na época de roçado, eles perguntam uns aos outros. Quem vai precisar da palha para cobrir a casa? Aí eles vão e cortam a palha que está dentro da roça. Então alguma parte eles aproveitam, mas de todo jeito queima. Outra preocupação que eles têm, não derrubar mais o pé da palha quando estiver precisando. Cortar só a palha e deixar um pouco para ser renovada. Isso eu já vi dentro da minha aldeia (Jemy Kayabi).

O meu povo cuida para não queimar o pé de pequi, para não acabar a fruta. Cada ano o chefe pede para as pessoas não tocarem fogo. Também o sapezal que tem em volta da aldeia, se queimar o sapezal, vai faltar para cobrir casa (Sepé Kuikuro).

O meu povo tem cuidado com os pés de buritizeiros. Eles não cortam os pés de buritizeiros, somente cortam a palha quando eles estão fazendo construção de casa. Também eles não queimam os buritizeiros, porque são muito importantes para utilizar no artesanato, para fazer cesto e abanador (Awajatu Aweti).

De forma concomitante, vem sendo estudada a ocupação do entorno do PIX e os impactos ambientais causados pelas atividades econômicas da região (agropecuária, garimpo, turismo pesqueiro, cidades que jogam esgoto nos rios, etc.), que colocam em risco a vida da população xinguana. Lideranças, professores e comunidades estão se mobilizando para a defesa das nascentes dos rios formadores do Xingu, que se encontram fora do território demarcado.

Os professores têm se esforçado para compreender a economia dos não-índios e elaborado reflexões a esse respeito:

Ocupação do espaço geográfico

Eu vou contar um pouco sobre a ocupação do espaço geográfico indígena. Nós somos índios brasileiros, moramos na aldeia, dentro da nossa casa e vivemos com tranquilidade.

A sociedade indígena faz a roça do jeito que ela quer, pode ser pequena, grande, depende da pessoa. O índio trabalha manualmente por esse motivo não consome muito o mato.

Quando fazemos a roça anualmente derrubamos pouco mato e utilizamos aquela terra apenas por dois anos. No terceiro a gente já larga aquela roça, aquela terra e abrimos outra, enquanto a última se reforma em mato.

Assim que ocupamos o espaço geográfico indígena, usamos carinhosamente o nosso mato, a gente não derruba árvore para vender, por isso não derrubamos muitas árvores grandes, de vez em quando a gente derruba para fazer uma canoa.

Nós queremos sempre ter alimentação boa, nossos animais vivem bem, nós não queremos destruir a natureza. Assim que o índio ocupa o espaço geográfico, muito diferente do homem branco.

Por outro lado, a sociedade não-indígena faz muitas e grandes roças porque eles não trabalham manualmente, eles trabalham com trator de esteira e moto-serra. Essas máquinas facilitam muito o trabalho do não-indígena e consomem muito mato. Eles fazem a roça uma vez só, por isso destroem tanto o mato. Eles querem plantar muita soja, querem criar gado, querem cortar muita madeira para vender e ganhar dinheiro. O ocupante e dono da fazenda quer viver de superioridade, ele manda seu empregado derrubar muito mato, para plantar várias plantas, principalmente capim. Eles não pensam em economizar suas terras e seu mato. Acho que daqui trinta anos o mato vai acabar no entorno do PIX. O Xingu eu não sei como vai ficar futuramente (Mutuá Mehinaku).

Espera-se que a escola seja um espaço político de reflexão e de informação, contribuindo para a instrumentalização da população xinguna para a mobilização política que permita

amenizar os impactos ambientais causados pela ocupação do entorno do PIX.

Elaboração de materiais didáticos

Tem sido intensa a produção de materiais didáticos pelos professores xinguanos, com assessoria da equipe do ISA, nas línguas indígenas e em português. Durante os dois primeiros anos do projeto, os professores, com assessoria de lingüistas, iniciaram a elaboração de ortografias e o estudo das línguas indígenas. Esse trabalho teve como resultado a produção, por parte dos professores indígenas, de materiais didáticos e literários nas línguas nativas, com a assessoria de educadores da equipe. No trabalho com a língua indígena, existe a preocupação de que essa não se torne somente um suporte de “passagem” para a compreensão da escrita em português, mas que continue sendo um instrumento dinâmico de comunicação e expressão, também por meio da escrita. Observamos que, aos poucos, os livros produzidos começam a circular mais amplamente nas comunidades, sendo lidos e comentados, fora da escola, por pessoas que às vezes não a freqüentam como alunos.

Os professores de todos os povos participantes desenvolveram materiais de alfabetização e estão produzindo materiais nas línguas indígenas destinados ao exercício da leitura, escrita e ao estudo das demais disciplinas (Matemática, Ciências, História e Geografia). O objetivo é de que o estudo das línguas indígenas permita a atualização dessas línguas como instrumento dinâmico que possibilite seu uso em todas as áreas de conhecimento, tanto os que são próprios da comunidade como os que são provenientes do contato com a sociedade envolvente.

Após cada etapa intensiva de curso e acompanhamento às escolas, a equipe pedagógica organiza o material na forma de apostilas. Esses materiais são xerocados e repassados novamente aos professores, que os utilizam nas aulas, avaliando sua eficácia pedagógica. É um minucioso processo de revisão feito pelos próprios índios e a equipe, que, então, encaminha o processo de publicação.

Uma das dificuldades do Projeto tem sido viabilizar a impressão dos livros produzidos. O MEC tem apoiado a publicação de alguns desses materiais, porém não tem conseguido atender a demanda da quantidade de livros produzidos e do atendimento ao número de alunos. Livros impressos pelo MEC em 1996 e 1997 já foram utilizados nos últimos anos nas escolas e estão esgotados. Temos tido dificuldade para a impressão de livros em línguas indígenas, pois o custo da impressão é alto e o volume de exemplares é pequeno. No entanto, consideramos fundamental a impressão de livros nessas línguas para a valorização da identidade de cada povo e para que haja material de leitura em suas línguas.

Foram impressos pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas do MEC os livros: *Geografia indígena* (1996); *Tisakisü* (1997), para alfabetização dos povos de língua Karib residentes no Parque; *Livro de História – volume 1* e *Kamajura Jemo’etap*, para alfabetização na língua Kamajura (1998); *Yudja kamena dju’a papera*, para alfabetização na língua Yudja, *Jane jemu’jawa ypyrungawa jane je’enga*, para alfabetização na língua Kayabi, e *Histórias de hoje e de antigamente*, livro de leitura para estudo da História e Língua Portuguesa (1999). O Programa Norueguês para Povos Indígenas publicou em 1999 os livros *Brasil e África: uma visão xingwana da formação do povo brasileiro*, para estudo da História do Brasil; *Aprendendo português nas escolas do Xingu – livro 1*, para ensino de língua portuguesa como segunda língua, e *Kisêdjê Kapere*, para alfabetização na língua Suyá. Em 2000 foi publicado pela Embaixada Britânica o *Aprendendo português nas escolas do Xingu – livro 2*. Outros dez livros estão concluídos, a maioria deles nas línguas indígenas, aguardando recursos para impressão.

Histórico da regularização do curso e das escolas

A Proposta Curricular do Curso de Magistério foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT) em 1998. Inicialmente previsto para seis anos de

duração (1994-1999), constatamos a necessidade de seu prolongamento, pois identificamos três grupos distintos de professores cursistas: um grupo com muita dificuldade de compreensão da língua portuguesa; um grupo intermediário, que consegue entender e se expressar em português, e outro grupo com um desempenho melhor, tanto na compreensão da escrita da língua indígena quanto da língua portuguesa. Para atender a essa necessidade, procuramos trabalhar com estes professores o mesmo tema, mas de maneira que o ritmo de aprendizado fosse respeitado, com um planejamento de trabalho específico para cada grupo. Solicitamos ao CEE-MT autorização para a prorrogação do curso, que foi concedida até 2003.

Devido aos diferentes ritmos de aprendizagem dos participantes, em 1999 cinco professores concluíram o curso; em 2000, 15 professores; e prevemos para 2001 a aprovação de mais 12 alunos. Dos 20 professores aprovados até 2000, 19 fizeram a prova de seleção e foram aprovados para o Curso de Licenciatura para Professores Indígenas, iniciado em julho de 2000 pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), que deverá habilitá-los, no prazo de cinco anos, para lecionar na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio.

Com relação à regularização das escolas, em 1996, a política estadual apontava como alternativa o processo de municipalização. Devido à especificidade da situação jurídica do Parque, retalhado por dez municípios, o ISA não acreditava ser a municipalização o melhor caminho para as escolas, pois comprometia a unidade política interna dos povos xinguanos. Entretanto, o Projeto seguiu a orientação da Seduc, organizando, em 1997, uma reunião com os prefeitos e secretários de educação dos municípios envolvidos, na qual foi apresentado o Projeto de Formação e feitas reivindicações de criação das escolas, contratação dos professores e manutenção da infra-estrutura (materiais escolares, equipamentos, construção de escolas, etc.). A maioria dos municípios decretou a criação das escolas; no entanto, somente alguns atenderam às solicitações de contratação

e envio de materiais. A maioria dos municípios é de difícil acesso, o que dificulta o deslocamento dos professores e a interlocução com as Secretarias Municipais de Educação.

Lideranças e professores da maioria das aldeias avaliaram como problemático o processo de municipalização das escolas, que estava em curso no PIX. Assim, enviaram representantes a Cuiabá que reivindicaram ao governador e Secretário de Educação a estadualização das escolas. Essa proposta foi aceita pela Seduc-MT, que propôs a formação de três escolas centrais, com as demais vinculadas a estas.

Em maio de 1998, a equipe de formação propôs a realização de um curso reunindo todos os professores no PI Diauarum, onde, simultaneamente, realizou-se a 3ª Assembléia da Atix,⁶ reunindo a maioria das lideranças do Parque. Esse encontro do grupo de professores e lideranças propiciou a discussão sobre a vinculação das escolas ao Estado ou aos municípios. Nessa ocasião, o grupo de professores foi formalmente apresentado às lideranças do Parque, assim como os materiais didáticos elaborados por eles. Foram também apresentadas às lideranças as propostas de municipalização ou estadualização das escolas. Foi um processo difícil de discussão entre a equipe do ISA e Seduc-MT, professores e lideranças. Para a equipe de formação foi um processo permeado de inquietações, pois, como explicar da melhor maneira o funcionamento dos órgãos governamentais em suas diversas instâncias? Como optar por um atendimento melhor, sabendo-se que inexistia ainda uma política adequada para as escolas indígenas, além das mudanças que ocorrem nos quadros políticos após as eleições? Ao mesmo tempo, se o processo de regularização das escolas não se iniciasse, a demanda por escolarização levaria a um número maior de crianças e jovens fora do PIX.

⁶ Realizadas anualmente, as assembleias reúnem lideranças de todas as etnias do PIX para discutir questões relacionadas à gestão territorial: vigilância das fronteiras, controle dos impactos ambientais provocados pela ocupação do entorno do PIX, saúde e educação.

Nessa assembleia foi decidida a estadualização de 21 escolas, e nove continuaram ligadas a três municípios. Para as escolas estadualizadas, foram escolhidos três diretores entre os professores índios. O papel desses diretores ainda está em processo de definição. Eles têm se responsabilizado pela compra de materiais com recursos da Seduc-MT, recebem recursos para a merenda e prestam contas. Colaboraram também na redação do pedido de autorização de funcionamento das escolas ao CEE-MT, um dos passos burocráticos necessários.

Uma das conquistas do grupo de professores e das lideranças foi a flexibilização das exigências burocráticas, permitindo a aquisição de merenda escolar nas próprias comunidades, evitando a introdução de alimentos industrializados por intermédio da escola.

O processo de regularização das escolas vem gerando algumas questões problemáticas, principalmente relacionadas à difícil articulação com os municípios: há diferenças salariais entre os municípios e o Estado; vem sendo incentivada pelas prefeituras a introdução de merenda escolar inadequada ao contexto do Parque (sal, açúcar, biscoito, carne enlatada, etc.); interferências das Secretarias Municipais, do ponto de vista pedagógico (não aceitação dos diários dos professores da forma como vêm trabalhando no projeto, orientação para o não uso da língua indígena, exigência do cumprimento do calendário das escolas não-indígenas, etc.); contratação de pessoas (índios e não-índios) sem preparo para atuarem como professores, inclusive missionários; impressão de materiais didáticos inadequados.

O fato de a Seduc-MT ter na equipe de Educação Escolar Indígena uma educadora que acompanha o Projeto de Formação de Professores do PIX, bem como a disponibilidade para incluir lideranças e professores indígenas no processo de gestão das escolas, tem sido muito positivo.

O pagamento dos professores vem sendo feito, desde 1999, pela Atix, por meio de convênio com a Seduc-MT. A Atix tem tido dificuldade para obter, num curto prazo de tempo, todas as

certidões necessárias para a assinatura de novos convênios anualmente, processo que leva alguns meses. Quando as certidões são obtidas, os recursos previstos para o convênio já não estão disponíveis, causando atraso no recebimento dos salários. Em 2001 foi estabelecido um acordo verbal com a Seduc-MT, que deverá ser ainda formalizado, de que a partir de 2002 os professores entrarão na folha de pagamento da Secretaria, tendo seus contratos renovados anualmente. A intenção do acordo é de que o Estado cancele pagamentos no caso de solicitação da Atix e das comunidades do PIX. Esse acordo é fundamental para evitar que os professores do PIX percam a noção de sua responsabilidade perante suas comunidades, considerando-se como funcionários do Estado, este configurado como uma entidade abstrata no que tange ao controle cotidiano do trabalho do professor.

Tem sido muito positivo o envolvimento da Atix na política educacional, com o propósito de organizar a gestão das escolas em conjunto com os professores indígenas, entidades governamentais e não-governamentais. É fundamental a participação dos professores indígenas no planejamento e controle dos recursos destinados às suas escolas.

À medida que as escolas configuram-se como entidades regularizadas no sistema de ensino público, maiores contradições são encontradas no respeito à sua especificidade, pois, apesar da legislação garantir o direito à diferença, na prática o modelo de atendimento é, na maioria das vezes, o mesmo das escolas não-indígenas. Para suplantiar essas dificuldades, temos conseguido avançar alguns passos na articulação entre professores e lideranças indígenas, na parceria entre Atix, Seduc-MT e ISA, concretizando a participação dos representantes indígenas no processo de gestão das escolas.

Um dos maiores exemplos de impasse é o censo escolar. Durante um dos cursos de gestão escolar, cujo objetivo era capacitar os diretores e secretários das escolas centrais estaduais para preencher o formulário do censo, eles escreveram:

A forma de organização das nossas escolas ainda é feita com as terminologias alunos iniciantes, que são aqueles alunos que

ainda não sabem ler nem escrever, que estão começando, e alunos alfabetizados, que são os alunos que já escrevem, lêem, fazem contas. Começamos a elaborar o nosso projeto político pedagógico e nele organizamos em quatro *etapas* a primeira fase do ensino fundamental, isso já consta no nosso currículo.

Através desta carta queremos informar ao MEC que o formulário do Censo exige informações que não se adequam às nossas opções curriculares (sic).

Percebeu-se nesse curso que a maioria dos campos a serem preenchidos no formulário exigem informações que divergem da lógica que regula o processo escolar: o calendário das escolas xinguanas não corresponde ao calendário civil da cidade; as etapas de promoção não correspondem ao sistema de seriação; muitos alunos não têm registro do ano de nascimento; nas escolas do Xingu não se reprova ninguém, a cada ano são computados apenas o progresso dos alunos, e termos como abandono, transferência, desistências, aprovados e reprovados são muito novos e estranhos no contexto da construção do sistema escolar xingano.

Um fator positivo desse processo de discussão sobre a escola no PIX vem sendo a oportunidade de articulação entre professores e lideranças. É importante que haja continuidade desse fórum de discussões, porque tem possibilitado aos professores do PIX a percepção de que seu trabalho está inserido num contexto maior da política dos povos que vivem no PIX, de gerenciamento e defesa do território, e que o seu vínculo profissional deve ser com a sua comunidade, evitando que sua atuação fique reduzida a um vínculo contratual com os órgãos governamentais.

Expectativas das lideranças e das comunidades sobre a escola

Uma das preocupações da equipe do Projeto tem sido observar as diferentes visões e expectativas a respeito das escolas

por parte das lideranças e comunidades. Essas visões não são cristalizadas, mas possuem um caráter dinâmico.

Durante os primeiros anos do processo de formação, havia, por parte das lideranças e das comunidades, uma grande resistência em relação ao trabalho dos professores indígenas. Com o desenvolvimento do trabalho, essa visão foi se modificando, embora ainda existam duas aldeias – Yawalapiti e Ypawu (Kamaiurá) – e a população do Posto Leonardo, que defendem como ideal a contratação de professores não-índios para lecionarem em suas aldeias. Anteriormente essas lideranças apontavam a escola como um fator de desestruturação cultural. Recentemente, em reunião realizada em maio de 2001 no PIX, constatamos mudanças nessa postura:

– Nós não queríamos escola na aldeia porque achávamos que ela traria mudanças na nossa cultura. Porém percebemos que os jovens estão mudando mesmo sem ter escola na aldeia (Kotok Kamaiurá).

– Eu agora quero abrir escola na aldeia, mas quero que o professor ensine nu, pintado, com enfeites e os alunos também... Quero que a escola tenha professores da comunidade para ensinar a cantar, tocar nossos instrumentos, fazer artesanato. Esse plano surgiu de uma conversa entre os mais velhos. Nós vimos que os jovens não estavam querendo se pintar e nem participar das festas (Takumã Kamaiurá).

– Eu não quero que nosso povo fique sem saber nada, mas não pode perder a cultura... Também quero ouvir sobre o que é educação diferenciada, as leis e como funciona a Secretaria de Educação (Aritana Yawalapiti).

As outras comunidades da região do Alto Xingu têm a expectativa de que a escola ensine português, e existe uma tolerância com relação ao ensino da língua indígena escrita. A idéia de uma escola diferenciada onde haja espaço para que também sejam abordadas questões referentes ao conhecimento e à cultura da

comunidade parecia não fazer muito sentido para algumas lideranças, pois as comunidades do Alto Xingu ainda mantêm fortes mecanismos de manutenção das suas tradições culturais. Existe uma expectativa de formar pessoas que saibam lidar com os não-índios, agentes de contato que saibam falar bem o português, ou seja, uma idéia de escola primeiro voltada para os jovens e não necessariamente para as crianças:

– Eu fico preocupado com pessoas que não aprendem o português bem, precisa ensinar as crianças para falar bem português. A gente precisa para resolver qualquer coisa do branco que acontece aqui no Xingu. Aí depois ele pode pegar a língua, pode escrever a língua, pode escrever as histórias, primeiro tem que saber português (Tabata Kuikuro, 1998).

– Eu trouxe um recado da liderança Kamaiurá... a preocupação deles é que os alunos falem português, eu não estou falando aqui da parte de Baixo de vocês [fazendo referência aos povos do Baixo Xingu] eu estou falando lá do Alto. Então a gente fica contente com o trabalho dos alunos lá do Alto. Eles querem que coloque uma professora ou professor no Leonardo que ensine os alunos a falar português e depois eles vão poder sair para suas aldeias para serem professores (...) a preocupação deles é quem vai tomar conta depois do posto, na área de saúde também não está muito bom, por isso eles estão pedindo... (Kokoti Aweti, chefe do PI Leonardo, 1998).

Tais falas foram colocadas durante a 3ª Assembléia da Atix, na qual os professores apresentaram, pela primeira vez, seu trabalho para todas as lideranças. As lideranças ficaram surpresas diante do número de professores e escolas, pois pela primeira vez tiveram uma noção mais ampla da abrangência do processo educacional no PIX.

Um ano depois, esse mesmo chefe, Tabata Kuikuro, enfatizou o ensino da língua Kuikuro, afirmando: “Kuikuro é o inglês do Alto Xingu, todo mundo fala, é bom aprender direito”.

As lideranças da região do Baixo Xingu, principalmente os Kayabi, demonstraram uma expectativa diferente da escola, não apenas como meio de aprendizagem do “mundo do não-índio”, mas também um espaço de valorização da cultura. Nessa assembléia houve a defesa do uso da língua indígena na escola, do ponto de vista pedagógico, por um professor Kayabi. Outra liderança Kayabi manifestou a necessidade da manutenção e preservação da língua indígena pela escola. A fala abaixo, do professor Kayabi, se deu em seguida à fala do chefe Kuikuro sobre a necessidade de se ensinar português:

– Eu queria falar um pouquinho pro cacique sobre essa palavra que você falou, eu acho que você não está entendendo bem como é o nosso trabalho, o nosso pensamento, o nosso interesse em ensinar os alunos pela própria língua, como é a escrita do branco e da nossa língua. Por exemplo, os alunos não conhecem as coisas do branco... e eles não podem ser ensinados pelas coisas do branco primeiramente, mas isso também nós não somos contra... Agora as crianças que são ensinadas primeiro, eles não sabem falar português, eles não conhecem o material, os objetos do branco... se a gente pegar um texto do branco, as crianças não vão entender aquela história de palhaço, aqui não existe palhaço, então a gente tem que apresentar aquilo que tem na aldeia, aquilo que tem na sociedade de cada povo, então é isso... pra começar aprender a ler e escrever (Matarí Kayabi).

Canísio Kayabi, chefe de aldeia, defendeu o papel da escola como espaço de valorização e revitalização da língua indígena:

– Vocês estão dando aula de português em vez de ensinar a língua, só português, só português, daqui a pouco estão esquecendo a língua, o meu sentimento por vocês que são professores é esse, tomar muito cuidado, os próprios Kayabi aqui do Xingu já estão nascendo falando português, não falam mais a língua, principalmente o pessoal de fora lá no Tatui,

lá no Pará... O nosso documento está na boca (...) Será que nós vamos destruir uma coisa que é importante pra nós?

Tais expectativas refletem as diferentes realidades socioculturais dos povos no Parque. Os Kayabi tiveram uma história de contato diferenciada dos povos do Alto Xingu e também apresentam maior domínio do português. Em razão disso os Kayabi apresentam maior preocupação com a língua indígena, o que não é o caso dos povos do Alto, que não sentem suas línguas ameaçadas.

Ao mesmo tempo, os Kayabi, os Suyá e Yudjá, protagonistas na organização da Atix, desenvolvem o projeto “Kumaná”, de revitalização cultural, implantando nas aldeias “escolas de cultura”, local onde os mais velhos ensinam a fazer artesanato. Nesse projeto percebe-se uma aproximação entre as duas escolas, por meio da participação dos professores na escola de cultura. O chefe da aldeia Suyá, Kuiuusi, durante o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado por uma educadora da equipe, enfatizou a importância do professor ensinar as “músicas verdadeiras” na escola.

Em maio de 1999, novamente o grupo de professores apresentou-se na 5ª Assembléia da Associação Terra Indígena Xingu. Percebemos nessa ocasião, por parte das lideranças, uma compreensão maior em relação ao trabalho dos professores. As mesmas lideranças, que antes defendiam a atuação de professores não-índios, mudaram a ênfase de seu discurso, aconselhando os professores índios sobre a importância de seu papel como modelo para os alunos na comunidade. O presidente da Atix, Mairawe Kayabi, introduziu outras reflexões, deslocando o foco do discurso de algumas lideranças que apontam a escola como um fator de aculturação.

O tom político da apresentação dos professores, mostrando os mapas e o resultado do trabalho desenvolvido durante o décimo curso, na disciplina de Geografia,⁷ despertou nas lideranças uma visão mais ampla sobre o trabalho dos professores e, possivelmente, sobre o papel da escola como um veículo de conscientização.

⁷ A etapa de Geografia foi coordenada pelo professor Renato Gavazzi (CPI-AC).

Os professores leram uma carta dirigida às lideranças explicando sobre o diagnóstico ambiental dos recursos hídricos da bacia do Rio Xingu, realizado durante o curso, onde elaboraram mapas e escreveram os problemas ambientais que afetam as nascentes do Rio Xingu e as respectivas propostas de solução. Pediram também o apoio das lideranças para colaborar no controle do lixo dentro do PIX.

A mudança do discurso sobre a escola por parte das lideranças do Alto Xingu refletiu-se principalmente na fala de Aritana Yawalapiti:

– Agora que eu estou entendendo o que vocês professores estão colocando, com isso eu já estou ficando mais alegre, contente com os novos rapazes. Eu nunca acompanhei esse curso, esse treinamento. Isso me preocupava tanto. Vocês têm que ouvir seus pais, quem tiver mais velho, avô... Não vão fazer como eu falo sempre, qualquer pessoa que já sabe escrever, rabiscar papel, já considera que já sabe demais, já sabe de tudo. Eu quero os dois lados, não fica só no branco, também a gente quer a nossa cultura, é importante manter a nossa cultura...

Outra coisa alunos, por favor, sempre eu estou pedindo para vocês do Alto, todo mundo, chegando na aldeia, corte o cabelo normal, deixem essa coisa do branco, voltem ao normal, pintem, não faz mal. Vocês têm medo de sujar papel, urucum não é sujeira. Urucum é melhor, protege a pele, então usem.

As lideranças do Alto Xingu têm percebido as mudanças de interesse dos jovens e que a escola não tem sido, necessariamente, o fator incentivador de tais mudanças. O fluxo de pessoas que saem do Parque para Canarana e outros municípios, além do número de aparelhos de televisão, têm aumentado. Segundo as lideranças, as mudanças tornam-se visíveis, principalmente pela imitação do corte do cabelo e do modo de vestir dos não-índios adotados pelos jovens. Essas alterações têm de certa

forma abalado a auto-imagem de “índio-puro”, sempre associada aos povos do Alto Xingu. Diante disso, as lideranças estão vendo na figura do professor um possível aliado no sentido de evitar essas mudanças, esperando que a sua conduta seja exemplar do ponto de vista cultural.

Além das lideranças do Alto Xingu, o chefe Melobô Ikpeng também reforçou essa idéia do professor como modelo:

– Eu peço aos professores, estou preocupado que os professores não cortam o cabelo. Para o branco acreditar, eu peço para cortar o cabelo, não é só para cortar no dia de festa. Os próprios professores índios sempre devem lembrar da nossa escola também.

Outra nova liderança, Oscar Kayabi, apontou o papel do professor como aconselhador dos alunos:

– Eu peço para vocês professores que ajudem a falar para nossos filhos, não deixem os alunos de vocês passar por cima de vocês, vocês têm que falar, aconselhar e principalmente eu não vou achar ruim se o professor está falando com meus filhos, ele está aconselhando. É isso que eu estou pedindo, assim vocês vão ajudando nós que somos pais de família, assim nós vamos endireitar nossos filhos.

Essa ênfase no papel do professor como modelo cultural e aconselhador evidencia, por um lado, o reconhecimento do trabalho educacional dos professores e, por outro, transfere aos professores uma responsabilidade que é de toda a comunidade.

Mairawe Kayabi, em sua fala, desmitificou a imagem da escola como o principal fator de desestruturação da cultura no PIX. Apontou que, além da escola, os índios estão cada vez mais adotando objetos e costumes dos não-índios, como o uso de roupas, motores de popa, a língua portuguesa, televisão, gravador, etc. Ele apontou, também, a interferência do dinheiro, que existe desde a contratação dos índios funcionários da Funai, e questionou os

professores, indagando sobre a responsabilidade de uso adequado do salário.

– Tudo o que a gente usa de branco vai entrando, vai entrando sem a gente perceber. Não só escola, não só as coisas que acontecem e que você vê, mas tem coisa que entra sem a gente saber, já está dentro da gente. E agora, como é que nós vamos fazer? É parar tudo, jogar tudo isso fora? Ou nós vamos aprender a trabalhar com isso que já está dentro?... Ou você está usando motor de popa, ou você está usando remédio de branco, ou você está botando uma roupa ou está falando em português que é língua de branco. Pra mim isso é uma mistura também. Não só aquilo que a gente está enxergando abertamente assim como uma coisa escrita, que aí fica claro, está certo, é uma coisa de branco. Mas também é em material, através de motor de popa, através da televisão, através de gravador, tudo o que nós já temos aqui. É uma coisa muito séria. Como a gente vai fazer, como vai lidar com isso? Vai acabar, vai parar de fazer tudo o que já está fazendo? Com a experiência que a gente já começa a ter, essa visão que a gente começa a ter, esse trabalho que vocês estão fazendo aqui e deixar tudo na mão de branco de novo? Aí que está a pergunta dura para nós mesmos... Isso que eu estou falando não é uma mistura também, não é uma integração?

O professor Aturi Kayabi também apontou como problema a questão do lixo como mais uma interferência perigosa no PIX:

– Uma coisa também que a gente está trazendo muito para dentro do Parque, que causa grande contaminação, que polui o ambiente, que polui o rio, a gente não está preparado para trazer esse lixo aqui dentro. A gente tem que conversar como cuidar desse lixo, isso aí faz parte de saúde também. Várias vezes a gente falou sobre saúde, a gente tem que entender o que está fazendo, as comunidades e as lideranças têm que se preparar para saber onde jogar esse lixo. Uma pilhinha média pode contaminar tudo o que tem aqui. Se

você plantar uma árvore, uma fruta na terra que está contaminada, ela pode contaminar a fruta também. Se você jogar a pilha no rio, você vai beber a água do rio contaminado, se você vai pegar aquele peixe e comer, você vai se contaminar, com o tempo você vai ficar doente.

Os professores estão trabalhando o problema do lixo nas escolas, mas ainda não existe uma ação concreta por parte das lideranças em relação a este problema.

Enquanto na assembléia anterior a questão do ensino do português e da língua indígena foi o foco da discussão, nessa assembléia a ênfase foi dada às questões ambientais, embora o ensino da língua indígena tenha sido levantado por Moiawy Kayabi, auxiliar de enfermagem:

– Por que os americanos escrevem uma história na língua deles e não tem nada a ver com português? É importante a gente denunciar algumas coisas na nossa língua. Vamos supor, tem problema aqui, a gente tem que escrever uma carta avisando na nossa língua para os outros parentes. Eu sei que português é importante, mas para nós, para o branco não descobrir as coisas tão fortes, eu acho que é na língua mesmo, isso que tem que fazer.

Também existe uma demanda no Parque de enviar jovens para estudar fora, a partir da visão de que as escolas dos não-índios são melhores do que as escolas das aldeias. O ex-administrador do PIX, pela Funai, Ianukulá Rodarte, comentou sobre essa questão, apontando a importância do funcionamento das escolas nas aldeias:

– Eu estudei lá na escola do branco. O que eu tenho para dizer a vocês é que vocês, tanto os professores quanto os alunos e as lideranças, têm que dar o maior apoio, o maior valor a esses professores que estão aqui, a este trabalho que está sendo desenvolvido, e aos colaboradores que estão desenvolvendo isso.

Muitas vezes eu tenho escutado que aqui na escola, o trabalho de educação que se faz aqui no Parque não é completo, não é o ideal, que o ideal é o ensino da escola do município, a escola do branco. Eu posso dizer que eu não concordo com isso. O meu caso foi um caso isolado, uma situação diferente. Muitos dos que foram estudar lá fora, não só do Xingu, muitos dos que saem da aldeia nunca mais retornam para sua área, nunca mais retornam para sua família. Nós temos exemplo disso, nossos parentes que não voltaram mais.

Vocês, professores-alunos, estudando aqui na comunidade, participando de tudo o que acontece na área e na aldeia, vocês não perdem o vínculo, vocês não se isolam, vocês mantêm a raiz aqui. O que vocês estudam, a parte ambiental, a geografia, a matemática, o português, tudo é baseado no conhecimento do que se vive aqui. O dia-a-dia é o que se vive na aldeia. No tempo da alfabetização se dizia aquela frase “A Eva viu a uva”, tem umas palavrinhas assim, mas aqui se trabalha com o dia-a-dia, por exemplo “O homem foi na roça”, a gente coloca elementos da cultura daqui pra vivenciar e aprender em cima disso. A gente usa a palavra urucum, os nomes das festas. Tudo isso é importante porque é preciso manter essa tradição viva, a cultura viva, ela não pode morrer. Se ela morrer, nós os índios não vamos ser nada, não vamos ser brancos, nem índios, nem nada, ficaremos na solidão. Não sei se está dando para entender, muitas vezes vocês professores pensam – Ah, vou largar isso tudo, vou estudar em Canarana. Tudo bem, é uma decisão dele, ele pode estudar em Canarana, pode viver na cidade. Mas eu acho que não é uma coisa legal, porque você vai perder a raiz aqui.

O chefe Melobô Ikipeng trouxe uma reflexão interessante a respeito do aumento do número de alunos nas escolas:

– O aumento dos alunos está perigoso. Todo mundo contou quantos alunos tem em cada escola. Não é para jogar toda a criançada na escola, tem outra participação dentro da aldeia.

Eu não estou gostando, estou sentindo, primeiro tinha um número pequeno de alunos, agora aumentou.

Jakalo, liderança Kuikuro, durante o 11º Curso, contou que na sua comunidade somente alguns jovens são escolhidos para frequentar a escola, enquanto outros são resguardados para aprender a cultura do povo. Essa é uma decisão das famílias, a fim de que se proteja a cultura tradicional.

Eles foram as únicas lideranças a manifestar a preocupação sobre quem é o público desejado para a escola, ou seja, a escola não é para todos. Essa é uma questão que começa a fazer parte da discussão sobre as escolas no Parque.

Considerações finais

Até então, temos percebido uma multiplicidade de visões e expectativas sobre as escolas no Parque, que vêm se dando num processo dinâmico. Sobre a sistematicidade das aulas, por exemplo, enquanto nas aldeias Kayabi existe uma cobrança por parte dos pais de alunos de um funcionamento contínuo da escola, nas outras comunidades, principalmente no Alto Xingu, não existe essa preocupação tão evidenciada.

Um fator positivo de todo esse processo de discussão sobre a escola vem sendo a oportunidade de articulação entre professores e lideranças. É importante que haja continuidade desse fórum de discussões, porque tem possibilitado aos professores do PIX a percepção de que seu trabalho está inserido num contexto maior da política xinguna de gerenciamento e defesa do território.

Os cursos de formação e a vivência do processo de gestão das escolas têm trazido mudanças na convivência de professores de diferentes povos, que, antes e no início do contato, viviam situações de conflitos internos. O respeito à diferença e à interculturalidade se evidencia nas reflexões e nas ações pedagógicas e políticas dos professores. A utilização dos materiais didáticos

interculturais nas escolas, com textos descrevendo costumes e visões de mundo dos diferentes povos do PIX e, também, a relação entre os professores de diferentes etnias que, desde 1994, se encontram regularmente nos cursos, trocando experiências, são exemplos disso.

As lideranças e professores reivindicam acompanhamento pedagógico realizado com mais frequência para melhorar a qualidade da atuação dos professores. A equipe compartilha dessa solicitação, no entanto, tem tido dificuldade em atender às 30 escolas. Além do problema de manter os salários de pessoas contratadas para essa atividade, tem tido dificuldade em encontrar pessoas que se adaptem ao perfil educacional desejado e ao cotidiano da vida nas aldeias. Temos refletido se devemos, nos próximos anos, priorizar a formação dos professores mais antigos como assessores pedagógicos indígenas, para atender a essa demanda.

No início do Projeto, as escolas eram entidades tênues. Com o seu funcionamento e regularização, novas demandas surgiram. Se antes a equipe preocupava-se somente com aspectos pedagógicos da formação dos professores, atualmente também se fez necessário assessorar os povos do PIX na gestão do processo educacional. As escolas recebem recursos financeiros que são gerenciados pelos diretores indígenas. Nesse contexto, junto com a equipe de assessoria, têm sido construídas alternativas de uso e aplicação desses recursos que vêm servindo de modelo para outros povos. A utilização dos recursos do Programa de Alimentação Escolar da Seduc-MT na aquisição de alimentos produzidos nas aldeias e a criação de novos modelos para a prestação de contas desses recursos mostram a viabilidade de aplicação da lei, que garante a especificidade das escolas indígenas, de forma a fazer valer o interesse dessas comunidades. No entanto, ressaltamos a importância de repensar formulários como o censo escolar, que não está adequado à realidade das escolas indígenas, pois por meio desse documento é que são direcionados recursos para as escolas.

A experiência xinguana tem trazido para as políticas públicas a constatação de que é possível os órgãos governamentais legitimarem demandas locais, desde que estes se mostrem dispostos à abertura de um diálogo para a participação de professores e

lideranças indígenas na gestão das escolas. Resta ampliar essa discussão em nível nacional, para outros setores responsáveis, direta ou indiretamente, pelo atendimento à educação escolar indígena.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1999.

COORDINADORA DE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS DE LA CUECA AMAZÓNICA – Coica. *Caminando hacia nuestro desarrollo autonomo*. Quito: Coica/Oxfam America, 1996.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Proposta curricular do curso de formação de professores do Parque Indígena do Xingu para o magistério*. Organização: Maria Cristina Troncarelli e Marina Kahn. Consultores que colaboraram na redação: Estela Würker, Susana Grillo Guimarães, Renato Gavazzi, Bruna Franchetto, Jackeline Rodrigues Mendes, Lucy Seki. Colaboraram indiretamente: Nietta Lindenberg (Proposta curricular de formação de professores do Acre), Jussara Gruber (Proposta curricular/Artes) e Betty Mindlin (Proposta curricular de formação de professores de Rondônia (Iamá)). São Paulo, 1997.

_____. *Relatório das reuniões com lideranças em maio/2000, maio e junho 2001, reuniões nas aldeias sobre educação*. Relatórios de Maria Cristina Troncarelli, Kátia Zorthêa, Adriane Costa, Makupa Kayabi. São Paulo, 2001.

_____. *Relatórios do 1º ao 14º Curso de Formação de Professores, de 1994 a 2001*. Relatórios de: Maria Cristina Troncarelli, Estela Würker, Kátia Silene Zorthêa, Susana Grillo Guimarães, Mônica Pechincha, Carmen Junqueira, Renato Gavazzi, Bruna Franchetto,

Jackeline Rodrigues Mendes, Lucy Seki, Angel Corbera, Cilene Campetela, Frantomé Pacheco, Cristina Fargetti, Luciana Dourado, Ludoviko C. dos Santos, Sebastian Drude, Raquel Guirardello, Patrícia de Oliveira Borges, Cláudio Lopes, Simone Athayde, Adriane Costa, Adriana Werneck, Korotowi Ikpeng, Maiua Ikpeng, Makaulaka Mehinaku. São Paulo, 2001.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Relatórios do acompanhamento pedagógico e lingüístico às escolas do PIX de 1996 a 2001*. Relatórios de: Maria Cristina Troncarelli, Estela Würker, Kátia Silene Zorthêa, Bruna Franchetto, Jackeline Rodrigues Mendes, Lucy Seki, Angel Corbera, Cilene Campetela, Frantomé Pacheco, Cristina Fargetti, Luciana Dourado, Ludoviko C. dos Santos, Sebastian Drude, Raquel Guirardello, Patrícia de Oliveira Borges, Cláudio Lopes, Adriane Costa e Adriana Werneck. São Paulo, 2001.

_____. *Transcrição das conversas sobre educação nas Assembléias da ATIX de 1998 e 1999*. São Paulo, 1999.

MENDES, Jackeline Rodrigues. *Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kayabi no contexto de formação de professores índios do PIX*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada, Educação Bilíngue) – Universidade Estadual de Campinas.

PROJETO político-pedagógico das escolas do Parque Indígena do Xingu: versão preliminar. Organizado por professores do Parque Indígena do PIX, com assessoria da equipe do ISA. [S. l.: s. n.], 2001.

Professores do Parque Indígena do Xingu, com a contribuição de suas comunidades e assessoria da equipe do ISA e consultores – Materiais didáticos usados nas escolas do PIX

APRENDENDO português nas escolas do Xingu – livro 1. Organizado por professores do PIX, Maria Cristina Troncarelli, Estela

Würker e Susana Grillo Guimarães. [S. l.]: Programa Norueguês para os Povos Indígenas, 1999. Ensino da língua portuguesa.

APRENDENDO português nas escolas do Xingu – livro 2. Organizado por professores do PIX, Maria Cristina Troncarelli, Estela Würker e Susana Grillo Guimarães. [S. l.]: Embaixada Britânica, 2000. Ensino da língua portuguesa.

AWYTYZA ti'iku. Organizado por Waranaku Aweti, Awajatu Aweti, Maria Cristina Troncarelli, Sebastian Drude, Marcela C. Souza. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Alfabetização na língua Aweti. Encaminhado para impressão à Embaixada do Canadá, em 2001.

BRASIL e África: uma visão xinguana da formação do povo brasileiro. Organizado por professores do PIX, Maria Cristina Troncarelli e Estela Würker. [S. l.]: Programa Norueguês para os Povos Indígenas, 1999. História do Brasil, em língua portuguesa.

ECOLOGIA, economia e cultura. Organizado por professores do PIX, Simone Athayde, Geraldo M. da Silva, Estela Würker e Maria Cristina Troncarelli. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Ciências/Ecologia: relação entre ecologia, economia e cultura.

FRANCHETTO, Bruna (Org.). *Kangagü: pinturas e grafismos dos povos Karib do Alto Xingu*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Livro dos povos Kuikuro, Kalapalo, Matipuy e Nahukwá. Encaminhado ao CIEMEN para publicação em 2001, sem resposta.

GEOGRAFIA indígena. Organizado por professores do PIX e Renato Gavazzi. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1996. Ensino de Geografia, em língua portuguesa.

HISTÓRIAS de hoje e de antigamente. Organizado por professores do PIX, Maria Cristina Troncarelli e Estela Würker. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1999. Livro para estudo da História e Língua Portuguesa.

IKPENG orempanpot. Organizado por professores Ikpeng, Maria Cristina Troncarelli, Cilene Campetela e Frantomé Pacheco. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Alfabetização na língua Ikpeng. Encaminhado à Funai, em 2001, para impressão.

IKPENG, Korotowī et al. (Org.). *Anat miran, onon miran*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Histórias na língua Ikpeng.

JANE jemy jawa ypyrungawa jane'je enga. Organizado por professores Kayabi, Patrícia de Oliveira Borges, Maria Cristina Troncarelli e Lucy Seki. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1999. Alfabetização na língua Kayabi.

KAYABI, Jemy; BORGES, Patrícia de Oliveira (Org.). *Ae jupot*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Nomes e tipos de tatuagem, história da origem das tatuagens.

KAYABI, Takap Pi'yu Trumai (Org.). *Ayey kuta*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. História Trumai.

KAMAIURÁ, Aisanain Paltu et al. (Org.). *Kamajura jemo'etap*. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1998. Alfabetização na língua Kamaiurá.

LIVRO das águas. Organizado por professores do PIX, Maria Cristina Troncarelli, Renato Gavazzi, Estela Würker, Marina Kahn e Camila Gauditano. [S. l., 200-]. Livro de Geografia sobre recursos hídricos, em língua portuguesa. Aprovado para impressão pela Embaixada do Canadá em 2001.

LIVRO de História – volume 1. Organizado por professores do PIX e Estela Würker. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1998. Ensino de História, em língua portuguesa.

LIVROS de Matemática nas línguas Karib (Kalapalo, Kuikuro, Matipuy e Nahukua), Kamaiurá, Ikpeng, Aweti, Kayabi, Suyá,

Yudja, Waurá, Mehinaku e Trumai. Organizado por professores do PIX, Jackeline Mendes e Cláudio Lopes de Jesus. [S. l.: s. n.]. Em elaboração.

LIVROS de saúde nas línguas Karib (Kalapalo, Kuikuro, Matipuy e Nahukua), Kamaiurá, Ikpeng, Aweti, Kayabi, Suyá, Yudja, Waurá, Mehinaku e Trumai. Organizado por professores do PIX e Estela Würker. [S. l.: s. n.]. Em elaboração.

MEHINAKU, Makaulaka; MEHINAKU, Uretsu; TRONCARELLI, Maria Cristina; CORBERA, Angel (Org.). *Imiyehinaku iyayakai*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Alfabetização na língua Mehinaku. Encaminhado ao MEC em 2001, sem previsão de impressão.

NGONGO higei kungatagoho – esta é a terra que nós plantamos. Organizado por professores Kuikuro, Kalapalo, Matipuy e Nahukwá, Bruna Franchetto, Maria Cristina Troncarelli e Renato Gavazzi. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Um livro do povo Kuikuro e um livro dos povos Kalapalo, Matipuy e Nahukwá. Encaminhado ao Ciemen para publicação em 2001, sem resposta.

PANARA, Perankô et al. (Org.). *Panara*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Alfabetização na língua Panara. Encaminhado para impressão à Embaixada do Canadá, em 2001.

SAÚDE no Xingu. Organizado por professores do PIX e Estela Würker. [S. l., 200-]. Não publicado. Textos sobre concepções de saúde e doença dos povos do PIX e educação para a saúde (prevenção de doenças) através da escola. Aprovado para impressão pela Kolyynos do Brasil em 2001.

SUYÁ, Tempty et al. (Org.). *Kisêdjê kapere*. [S. l.]: Programa Norueguês para os Povos Indígenas, 1999. Alfabetização na língua Suyá.

TISAKISÛ. Organizado por professores Kuikuro, Kalapalo, Matipuy e Nahukwá, Bruna Franchetto, Maria Cristina Troncarelli e Estela Würker. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1977. Alfabetização nas línguas Kuikuro, Kalapalo, Matipuy e Nahukwá.

TISÛGÛHÛTÛ, kukÛgÛhÛtÛ. Organizado por professores Kuikuro, Kalapalo, Matipuy e Nahukwá, Bruna Franchetto e Maria Cristina Troncarelli. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Livros de leitura e escrita sobre festas, artesanato, alimentação tradicional, cuidados com o lixo. Nas línguas Kalapalo, Kuikuro, Matipuy e Nahukua. Projeto encaminhado ao CIEMEN/Espanha, sem resposta.

TRANSFORMAÇÕES físicas, químicas e dos seres. Organizado por professores do PIX, Maria Cristina Troncarelli e Kleber Mattos. Em elaboração. Textos em português e nas línguas indígenas.

TRUMAI, Takap Pi'yu; TRUMAI, Tawalu; TRONCARELLI, Maria Cristina; GUIRARDELLO, Raquel (Org.). *Trumai*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Livro bilíngue para ensino da língua Trumai como segunda língua. Sem previsão de impressão.

YUDJA kamena dju'a papera. Organizado por professores Yudja e Cristina Fargetti. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1999. Alfabetização na língua Yudja.

YUDJA, Tarinu; FARGETTI, Cristina (Org.). *Kamena 'a'ahã dju'a papera*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Livro sobre artesanato Yudja.

_____. *Kamena awiya dju'a papera abia djudjuyã*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. História na língua Yudja.

_____. *Kania abiaha kamena awiyadju'a papera*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. História na língua Yudja.

Professores indígenas, agentes de manejo de recursos naturais, com a colaboração das comunidades Kayabi, Yudja, Suyá e Ikpeng

MOSIMANN, Geraldo M. (Org.). *A ciência da roça no Xingu*. [S. l.: s. n.]. Não publicado. Um livro do povo Kayabi, um livro do povo Suyá, um livro do povo Ikpeng e um livro do povo Yudja. Estudo da agricultura dos povos Kayabi, Yudja, Suyá e Ikpeng.

ZORTHÊA, Kátia. *II Curso de Gestão Escolar*: relatórios de cursos e acompanhamento pedagógico. Cuiabá: Seduc-MT, 1998-2001.

Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais

Mara Vanessa Dutra

Jornalista e indigenista, acompanha o desenvolvimento do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais desde seu início.
maravanes@yahoo.com.br

Zélia Rezende

Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); coordenadora-executiva do Programa de Implantação das Escolas Indígenas na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). dimeanb@uol.com.br

Márcia Maria Spyer Resende

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de Barcelona; consultora educacional. marspyer@terra.com.br

Kleber Gesteira Mattos

Licenciado em Física pela UFMG; coordenador-executivo do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (SEE-MG); consultor do Ministério da Educação (MEC). kmatos@uol.com.br

Maria Inês de Almeida

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); coordenadora da etnia Krenak (SEE-MG). crenac@terra.com.br

Myriam Martins Álvares

Mestre em Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); coordenadora da etnia Maxacali (SEE-MG). malvares@globalsite.com.br

Lilavate Izapovitz Romanelli

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); consultora educacional. lilavate@terra.com.br

Alegria. Este é o significado Maxacali de *Uhitup*, nome com que os índios batizaram o projeto de formação de professores. E a alegria é a prova dos nove.

– O meu desenvolvimento como professora índia em formação é uma riquíssima fonte de emoções (...). Com o nosso ensino estou vendo uma luz que está começando a brilhar, dar luz no meu caminho. A luz é a minha escola atual! (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo – Vonkinak, professora Xakriabá).

Desde o fim da década de 70, vários movimentos e encontros indígenas vinham ocorrendo, encontros que possibilitavam aos diferentes povos indígenas de Minas maior troca de idéias, mais conhecimento, maior articulação em suas lutas e estratégias políticas. Encontros que também levavam o público em geral a tomar conhecimento da cara indígena do Estado.

Início

O Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais foi o primeiro trabalho efetivamente articulado do Estado em relação a esses povos, buscando responder, embora parcialmente, a suas reivindicações históricas. Isso aconteceu num contexto em que, em diferentes pontos do País, surgiam propostas de educação escolar indígena. Em Minas a iniciativa partiu da Secretaria de Estado da Educação, que, a partir de um pequeno grupo de consultores, organizou, em 1995, o primeiro diagnóstico educacional das áreas indígenas Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá.

Estabelecer um diálogo intercultural, amadurecer o debate sobre educação escolar do ponto de vista indígena e conseguir com que esses índios – público-alvo do projeto – assumissem a coordenação e as decisões compartilhadas de um programa governamental são alguns resultados desses sete anos de existência do Programa.

O Programa

No rastro da conquista sacramentada na Constituição de 1988, que assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210, § 2º), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) começou a formular, em 1993, uma primeira proposta para implantação de escolas indígenas no Estado.

Essa proposta foi consolidada a partir de dois encontros para se discutir o assunto e do projeto apresentado pelas professoras Márcia Spyer e Zélia Rezende. O primeiro movimento foi um diagnóstico feito em cada área indígena, quando se procurou levantar e discutir a expectativa de cada povo em relação à sua educação escolar. O Programa nascia de uma parceria entre os Xakriabá, Krenak, Maxacali e Pataxó e a SEE-MG, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Instituto Estadual de Florestas (IEF) e a Fundação Nacional do Índio (Funai). Em seu desenvolvimento, teve ainda como parceiros o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Arquitetônico (Iepha), o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE), o Ministério da Educação e as Secretarias Municipais de Educação.

No seminário realizado em novembro de 1995 no Parque Estadual do Rio Doce, com a participação de dois representantes de cada uma das etnias que iriam posteriormente se integrar ao Programa, foram discutidas: a) as bases legais e conceituais da educação escolar indígena; b) a construção de uma pedagogia indígena e currículos diferenciados; e c) uma proposta curricular experimental para formação dos professores indígenas. O caminho desse debate passou por analisar as experiências de educação escolar indígena do Acre, como referência, e as necessidades de cada etnia de Minas. Uma proposta inicial de trabalho foi apresentada para apreciação das lideranças. Estabeleceu-se a data de início do curso de formação dos professores indígenas para janeiro do ano seguinte.

– Neste ano estava iniciando uma longa caminhada para a concretização do sonho das comunidades indígenas deste Estado (Valmores, professor Pataxó).

Uma das etnias do estado, os Kaxixó, como ainda não tinham à época o reconhecimento oficial de sua identidade indígena, participou do seminário inicial, mas não integrou o Programa nessa sua primeira fase.

A escolha dos futuros professores

O diagnóstico apontou a necessidade inicial de formação de 36 professores Xakriabá, 3 Krenak, 4 Pataxó e 9 Maxacali. Ao longo do processo, esse número aumentou para 66, total dos que se formaram em dezembro de 1999.

Dois critérios, definidos pelos Pataxó, Krenak e Xakriabá, orientaram a escolha dos futuros professores: ser alfabetizado e ser indicado pela comunidade. A escolha de membros das comunidades indígenas para participar de um projeto eminentemente não-indígena, como é o caso da escola, vem carregada de contradições. As pessoas escolhidas são, em geral, filhos ou parentes próximos das principais lideranças ou dos chefes de grupos familiares. Seu primeiro compromisso é, portanto, com seu grupo familiar e com os mais próximos na sua aldeia. O desenvolvimento de todo o seu trabalho no futuro trará essa marca: foram escolhidos para realizar um atendimento “universal” a todas as crianças e jovens na comunidade, mas são originários de uma parte específica dela.

Outro problema que é gerado por esse tipo de escolha é a “falta de vocação” de alguns escolhidos para o trabalho escolar. A rotina de uma sala de aula e, de modo mais geral, de uma escola implica habilidades específicas, ou, no mínimo, um aprendizado de certos procedimentos particulares que nem sempre os jovens selecionados têm ou conseguem imediatamente dominar. Isso acarreta uma série de dificuldades no desenvolvimento do trabalho.

Por outro lado, o fato de serem próximos às lideranças tradicionais dos grupos indígenas facilita aos futuros professores o trânsito entre as autoridades de fora do território e as da aldeia, facilita o trânsito entre o “mundo dos brancos” e o universo indígena.

No caso Maxacali, um grupo de dez índios (um a mais que os nove inicialmente propostos) participou do curso de formação em magistério. Foram indicados pela comunidade a partir de critérios próprios, que variaram desde o reconhecimento da experiência na área escolar e o domínio por parte dos candidatos escolhidos da escrita em Maxacali a uma distribuição equivalente de “cargos” entre os vários grupos políticos. Outro importante critério da comunidade na seleção dos cursistas foi o maior conhecimento do “mundo dos brancos” e a fluência na língua portuguesa. Portanto, apenas homens foram selecionados. As mulheres Maxacali, via de regra, não falam português. Apenas os homens são os responsáveis por estabelecer as relações de contato com o “mundo dos brancos”.

Também os Krenak só selecionaram homens para o curso de formação. Já os Pataxó e os Xakriabá participam com grupos mistos.

No Programa de Minas, as contradições decorrentes desse processo de escolha foram mais acentuadas nos Krenak, Pataxó e Maxacali e aparentemente mais “brandas” entre os Xakriabá. A coordenação do Programa teve a capacidade de apresentar respostas criativas a cada problema colocado por esse processo de escolha e seu posterior desdobramento.

Esses desdobramentos podem ser pontuados por algumas situações específicas; por exemplo, a instituição dos “professores de língua e cultura”, ou seja, pessoas indicadas pelas comunidades para trabalharem com os professores-cursistas e, nas escolas indígenas, as questões de suas respectivas línguas e culturas. A indicação desses professores de cultura e língua, feita pelas comunidades, também seguiu critérios internos – como ser falante da língua, prestígio, sabedoria, distribuição de poder, representação de grupos diferentes – e representou um esforço do programa em criar um espaço institucional para a valorização objetiva dos conhecimentos e experiências tradicionais desses povos.

A escolha dos cursistas reflete as divisões internas de cada povo. No caso Pataxó, por exemplo, optou-se por duas escolas, quando inicialmente se havia pensado somente em uma. Os professores cursistas representavam claramente os dois grupos em que se divide a aldeia, e o desdobramento final disso tem sido duas escolas diferentes, tanto nas escolhas de conteúdos curriculares como na prática pedagógica. Até que ponto isso é um fato positivo é algo que merece muita reflexão e que talvez só a prática, a longo prazo, possa responder.

Toda a trajetória do Programa, desde essa primeira situação de escolha dos candidatos, tem sido marcada pela busca de diálogo com as lideranças tradicionais, valorizando sua experiência e buscando que a escola funcione efetivamente como um instrumento para a comunidade. Um exemplo disso foram os cursos de elaboração de projetos, na disciplina Uso do Território, abertos para a participação de todos os interessados e não apenas os cursistas.

Objetivos do Programa

Voltado para o objetivo maior de apoiar a autodeterminação dos povos indígenas de Minas, o Programa tem como proposta criar e colocar em funcionamento escolas indígenas nas quatro áreas do Estado, procurando construir democraticamente uma proposta experimental, diferenciada, bilíngüe e intercultural para formação específica do professor de cada povo indígena mineiro. Para tanto, foi necessário habilitar o professor em formação para o exercício do magistério e viabilizar seu ingresso na carreira e sua integração no Plano de Cargos e Salários da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

No escopo do Programa, o projeto *Uhitup* de formação de professores ocupa o espaço central. No entanto, outras ações correm paralelas, tais como a realização de estudos e pesquisas sobre educação escolar indígena, a criação de um banco de dados sobre a história, a cultura e a educação indígena em

Minas e no Brasil, a elaboração de uma proposta curricular específica de Magistério Indígena e propostas curriculares específicas para cada escola indígena, além da edição de materiais didáticos específicos (elaborados pelos professores índios em formação), a edificação dos prédios escolares indígenas e os processos de autorização e funcionamento dessas escolas.

Coordenação: exercício de participação e de tomada de decisões

A coordenação do Programa é feita por um Conselho de Representantes, formado por dois membros de cada uma das quatro etnias, um representante da Funai, um do IEF, cinco da SEE-MG e um da UFMG, numa tentativa de democratizar e distribuir paritariamente a responsabilidade pelos rumos do Programa. A atuação desse Conselho tem sido também um espaço educativo de reflexão e de exercício de tomada de decisões conjuntas.

– Esta comissão da qual eu participei articulava o processo de organização e execução do programa, discutindo os planejamentos dos módulos. Além disso nós, coordenadores indígenas, levávamos para as discussões outras demandas existentes das aldeias como: falta de água, estradas, construções de prédios escolares etc. e juntos fazíamos os possíveis encaminhamentos (José Nunes de Oliveira, professor Xakriabá).

Talvez um ponto que se deva destacar como fator fundamental para o êxito do programa como um todo, além da Coordenação pelo Conselho de Representantes, que garante a participação paritária dos índios nas decisões relevantes a serem tomadas, é o fato de ser um programa governamental que conta com uma equipe fixa de consultores, que integra a equipe da Secretaria de Educação. A existência dessa equipe fixa de consultores pode ser considerada um fator decisivo para o bom andamento do Programa, garantindo a

continuidade e o aprofundamento das ações em direção aos objetivos propostos, num processo contínuo de reflexão e compromisso com a realidade da execução, que necessariamente propõe mudanças, desafios, perplexidades, mais perguntas que respostas.

Uhitup (Alegria!)

No Curso de Magistério Indígena formaram-se 66 professores Xakriabá, Krenak, Maxacali e Pataxó, em quatro anos. O processo de formação desses professores aconteceu por meio de três modalidades de ensino: ensino presencial no Parque Estadual do Rio Doce, ensino presencial em Área Indígena e ensino não-presencial, além de estágios supervisionados.

O “divisor de águas” da trajetória do curso de formação dos professores indígenas de Minas pode ser visto como o momento da criação das coordenações por etnia, quando começam a se configurar quatro cursos de formação distintos, específicos, e geradores de processos distintos de escolas indígenas, refletindo o que o projeto vem chamando de “pedagogia indígena”.

– No decorrer dos trabalhos fomos mostrando para o projeto a importância de criar uma escola para cada povo, pois somos diferentes, com realidades diferentes, com culturas diferentes. Então cada povo indígena começou a ter aula separadamente dentro das especificidades de cada um (José Nunes de Oliveira, professor Xakriabá).

Os módulos no Parque do Rio Doce

– No 1º e no 2º módulo todos os povos estudaram juntos, na sala. Eu achava ruim por causa que a gente não se sentia bem, que era muito apertado e nós tínhamos vergonha dos colegas (Cleonisa, professora Xakriabá).

Foram, no total, oito módulos realizados no Parque Estadual do Rio Doce, com 192 horas/aula cada, com a presença dos 66 professores cursistas. O planejamento e a realização desses oito módulos reflete o processo de amadurecimento do projeto – desde o debate da proposta curricular (o que ensinar/aprender? Por quê?) até a forma do trabalho (aulas comuns para todos? Que instrumentos didáticos usar? Como organizar o cotidiano dos cursos?), tudo era objeto de atentas discussões no início de cada semestre.

Os professores desses módulos eram, em geral, professores da Universidade Federal de Minas Gerais, contando também com instrutores do IEF e com outros especialistas e professores especialmente convidados.

As áreas do saber a serem trabalhadas foram escolhidas a partir das demandas e de acordo com o processo de construção da educação escolar de cada etnia, e os conteúdos e métodos de ensino foram sendo formulados e reformulados a partir da prática e do amadurecimento de todo o grupo – professores formadores e professores em formação.

Os primeiros módulos: todos juntos

Em janeiro de 1996, os professores indígenas em formação foram reunidos no Parque Estadual do Rio Doce para as primeiras quatro semanas de ensino presencial. Foram escolhidas as seguintes áreas do conhecimento: Português, com ênfase em leitura e discussão sobre as diversas formas de leitura, os diversos tipos de livros (literatura, livros técnicos, álbuns, apostilas, dicionários, etc.); Ciências, com maior atenção à questão ambiental (produção e processamento de lixo, poluição, contaminação do meio ambiente, etc.) e de proteção à saúde; Matemática; e Uso do Território.

Este primeiro módulo tinha o objetivo fundamental de iniciar o processo de construção do currículo para a formação dos professores indígenas. Tratava-se de possibilitar aos docentes formadores, à coordenação do Programa e aos futuros professores

indígenas instrumentos de análise para, a partir do conhecimento mútuo, desenhar as futuras etapas de ensino presencial tanto em cada território indígena quanto no Parque do Rio Doce.

Os futuros professores opinaram sobre a metodologia e o conteúdo dos próximos módulos, e os docentes desenharam um perfil acadêmico de cada um dos cursistas e determinaram seus níveis de competência escolar.

Nesse módulo e no seguinte os professores foram submetidos basicamente ao mesmo programa. Todos os professores estudavam juntos na sala do centro de treinamento.

– Quando vim para o curso pela primeira vez eu era tímida, tinha dificuldade de falar e expor as minhas dúvidas porque quando eu estudava a professora não dava oportunidade para eu falar o que eu estava sentindo. Eu só copiava do quadro. A professora explicava e resolvia as atividades e pronto, ficava lá “quietinha”, não podia nem trocar idéias com meus colegas (Eliane, professora Xakriabá).

– No dia 6 de julho voltei para o parque e comecei a estudar no dia 8. Eu ainda continuava com muita dificuldade porque nós estudávamos juntos com os Pataxó, Krenak e Maxacali. Eu tinha vergonha deles, principalmente os Pataxó porque eles sabiam mais que a gente e quando eu errava eles davam gargalhadas. Eu ficava super nervosa, a ponto de brigar porque não gostava de ninguém falar que eu estava errada e que não sabia falar. Chegava a noite estava com a cabeça cheia de confusão. Chorava, passava mal e perdia aula (Rosenir, professora Xakriabá).

Trabalho por etnia: na prática, quatro cursos de formação

– O início do trabalho foi marcado por uma tentativa de nos conhecermos melhor... Nesse momento nós dizíamos que

eram quatro culturas, mas trabalhávamos na prática com o conceito genérico de índio, cultura indígena, etc. (Professor Kleber Matos).

Todos os parceiros (IEF, Funai, SEE e UFMG) expressavam em maior ou menor grau essa ideologia. Os futuros professores indígenas respondiam também a esse discurso.

O desenvolvimento dos cursos no Parque (módulos I, II e III), as diferenças lingüísticas, especialmente entre os Maxacali e os outros, a sensibilidade da coordenação e a presença da equipe nas áreas foram delineando uma nova forma de trabalhar, com mais atenção às particularidades e formas próprias de cada povo. E, nos casos Krenak e Pataxó, mais fundo ainda: as diferenças internas dos grupos.

– Mas eu sempre acho o português difícil. Eu tinha muita dificuldade, mas se para nós Xakriabá, Pataxó e Krenak, era difícil, o pior era para os Maxacali. Parecia estar estudando um brasileiro na Inglaterra (José dos Reis Lopes da Silva, professor Xakriabá).

A necessidade de fazer com que os professores tivessem mais autonomia, mais criatividade, o horror à escola tradicional (que no caso deles era terrível: palmatória entre os Xakriabá, por exemplo) também foi um fator que levou a amadurecer a proposta de trabalho por etnia.

O conhecimento de outros programas de formação de professores indígenas no Brasil ajudava também a evidenciar as insuficiências de um enfoque único num contexto em que se misturam membros de diversas etnias em cursos de formação.

Como o currículo de formação foi sendo construído junto aos professores indígenas, módulo a módulo, a partir da avaliação do processo de aprendizado do módulo anterior e das demandas propostas pelos cursistas, o caminho do trabalho por povo indígena foi ficando cada vez mais evidente, especialmente quando

os cursistas começaram a atuar como professores em suas escolas indígenas. Sua prática escolar, assim como suas demandas, interesses e objetivos diferenciados, foram delineando a proposta de trabalho específico por etnia. Os distintos processos de implantação das escolas nas quatro áreas provocaram profunda reflexão na equipe de consultores e especialmente na coordenação, no sentido de trabalhar com as especificidades dos quatro grupos étnicos de maneira mais aprofundada.

Outro vetor que levou a essa diferenciação e constituição na prática de quatro cursos de formação foi a necessidade de buscar as fontes primárias da história, da cultura, da vida em cada aldeia: os mais velhos. Só se pode fazer isso com a atenção voltada para cada etnia. Como uma mesma pessoa não dava conta de tanta diferença, a equipe de consultores começou a se “especializar” em cada povo, definindo um coordenador para cada um. Esta definição foi feita de acordo com indicação dos cursistas e afinidade de cada consultor.

Por outro lado, desde o início do Programa houve a assessoria específica de antropólogos especializados em cada uma das quatro etnias, além da participação de uma antropóloga na coordenação, já que a preocupação em se trabalhar com a especificidade de cada povo, e não com uma categoria genérica, era um princípio básico da proposta. A participação desta perspectiva antropológica dentro do processo de reflexão conceptual sobre o processo educacional indígena de Minas foi fundamental para maior qualidade no processo de formação dos professores.

Dessa maneira, a partir do quarto módulo no Parque, o curso de formação na verdade passou a se definir como quatro cursos diferentes, específicos. No entanto, não foi perdida a visão do todo, a unidade do processo, evidenciada nos momentos de vivências conjuntas. Na verdade, essa possibilidade de diálogo intercultural entre as quatro etnias é um dos grandes resultados do Programa.

– Gostei muito do curso porque através dele conheci novos professores e, principalmente, os parentes Xakriabá, Krenak

e Maxacali (Arivaldo Conceição dos Santos – Poniohon, professor Pataxó).

– É muito bom saber que existem muitos grupos indígenas junto de nós: Xakriabá, Krenak, Pataxó, Maxacali, Kaxinawá, Kaingang, Bakairi, Guarani, Tupinikim, povos da Bolívia, etc. Foi uma alegria muito grande conhecer todo esse povão. Aprendi muitas coisas com as trocas de experiências (Maria Aparecida Lopes dos Passos, professora Xakriabá).

– Neste curso conhecemos outros povos indígenas, inclusive tinha algumas pessoas Xakriabá que eu não conhecia. Conheci índios de outros estados: Acre, Espírito Santo. Conheci o ex-Secretário de Educação e o atual Secretário de Educação. Tivemos uma convivência muito grande com pessoas, índios e não-índios. Trocamos experiências, conhecimento e sabedoria, uns ajudando os outros a crescer e a se desenvolver (Alvina Pereira de Souza, professora Xakriabá).

– Troca de experiências e convívio com outras culturas. Conheci muita gente diferente e elas, de certa forma, colaboraram para que eu ocupasse um espaço que nunca havia

ocupado antes, dentro e fora da comunidade (Valmores Conceição da Silva, professor Pataxó).

O trabalho específico por etnia no curso de formação mostrou resultados positivos imediatos no rendimento acadêmico, na racionalidade de organização dos cursos, na afirmação étnica e na valorização pessoal.

– Percebo uma grande diferença em mim, porque quando cheguei aqui eu era cavalinho, tinha vergonha até de perguntar para os professores formadores, sobre as minhas dúvidas. Hoje sou capaz de caminhar sozinho, com pouca ajuda dos professores formadores (Marcelo Pereira de Souza, professor Xakriabá).

– A partir do quarto módulo ficou melhor porque dividiram os grupos de cada povo. Foi muito bom porque dividindo as pessoas em grupos menores para cada um ter mais autonomia de poder fazer perguntas quando tínhamos alguma dúvida (Maria José Fernandes da Mota Pereira, professora Xakriabá).

Os Maxacali e o diálogo intercultural

No primeiro momento, o vídeo, entre os Maxacali, foi utilizado como mais uma possibilidade de linguagem na tradução de sua própria cultura – narração e encenação da mitologia própria. Em um segundo momento, os cursistas desenvolveram um interessante trabalho de investigação das outras culturas presentes nos módulos no Parque. Motivados por um curso sobre outras culturas indígenas, passaram a fazer uma pesquisa, utilizando o vídeo como principal instrumento, mas também o registro através de fotografias e gravadores, dos Krenak, Pataxó e Xakriabá. Fizeram também um trabalho verdadeiramente etnográfico sobre a cultura, hábitos e costumes da nossa sociedade, a partir de sua experiência no Parque do Rio Doce. Este material, todo narrado em Maxacali, tem uma utilização muito mais ampla do que a dimensão escolar propriamente dita. É levado para toda a comunidade. Os professores, como interlocutores deste novo diálogo entre os Maxacali e a sociedade nacional, trazem também o resultado de suas viagens de exploração pelo “mundo do branco”.

O início das aulas em cada área indígena, a partir da contratação dos professores cursistas pelo Estado (após o módulo IV), acentuou a necessidade de assessoria específica por etnia, pois a experiência escolar, as expectativas com a escola e os problemas de sua implantação em cada território são muito diferentes.

As coordenações específicas por etnia, além de assessorarem os professores indígenas na construção de seus currículos

de formação, são responsáveis também, juntamente com os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, por acompanhar o desenvolvimento do processo de implantação das escolas nas áreas, tanto no que se refere aos seus aspectos pedagógicos quanto no gerenciamento político interno ao grupo e na sua interface com as instâncias da sociedade envolvente.

O enfoque por etnia é uma resposta à profunda diversidade desses quatro povos, evidenciando a atenção que o Programa conseguiu ter para com essas diferenças.

Ensino presencial em área indígena

Além dos momentos “intensivos” de formação, no Parque do Rio Doce, ocorrendo sempre nas férias escolares (janeiro-fevereiro e julho), o curso de formação valeu-se também de outras modalidades de ensino.

Alguns cursos – especificamente os relacionados com Uso do Território, a Língua, a Cultura e a Pedagogia Krenak, Pataxó, Maxacali e Xakriabá – foram realizados nas áreas. Um entrave que

A aventura dos professores Maxacali navegando em português

Nos três primeiros módulos, com todos os professores reunidos, a participação dos Maxacali foi extremamente limitada. A barreira da língua era o fator determinante. Mas, se pouco aproveitaram dos conteúdos disciplinares dos cursos ministrados nos módulos, a sociologia escolar lá percebida foi reproduzida em suas escolas das aldeias, onde são professores.

A partir do quarto módulo, quando os cursos passaram a ser realizados por turmas separadas por etnia e com abordagens diferenciadas dos conteúdos disciplinares em relação a cada uma, os Maxacali, conscientes da dificuldade lingüística, solicitaram um curso onde aprendessem o português. Foi então iniciado um curso de português como segunda língua, inicialmente com maior ênfase na conversação, mas que posteriormente foi incorporando também a leitura e a escrita. O aprendizado progressivo do português foi fundamental para permitir o acesso dos Maxacali a um novo universo. Embora ainda estejam em processo de aprendizagem do português, os cursistas Maxacali foram capazes de modificar substancialmente a sua compreensão da sociedade nacional e mesmo do universo escolar e do conteúdo das outras disciplinas ministradas. O curso de português se tornou a espinha dorsal da formação dos Maxacali.

Os Maxacali não ensinam, em suas escolas nas aldeias, o português para as crianças. A alfabetização é apenas na língua materna, visto que as crianças Maxacali não falam o português. O uso desta língua só ocorre mais tarde, na fase adulta, para os homens, quando as necessidades do contato o exigem. Além disto, nas escolas das aldeias, os Maxacali trabalham apenas com conteúdos da própria cultura, principalmente da sua cosmologia e vida ritual. É uma decisão consciente do grupo a de que as crianças devem ser formadas dentro dos valores e conhecimentos apenas de sua própria cultura. Somente na vida adulta estariam aptas a conviver e conhecer melhor o “mundo do branco” sem o risco de distanciarem-se da sua cultura. Portanto, o aprendizado do português não tem como objetivo a sua utilização no ensino das escolas das aldeias onde são professores. No entanto, este conhecimento é fundamental para os professores Maxacali no sentido de permitir a eles um melhor relacionamento com a sociedade envolvente, com as várias instituições que atuam na área e com o desejo de alcançarem sua autonomia na gestão de sua própria interseção com a nossa sociedade. O domínio da língua portuguesa é o primeiro passo nesse processo. O curso de formação para os Maxacali, portanto, teve este importante significado: a possibilidade de um maior domínio da realidade do outro.

algumas vezes dificultou, e muito, o ritmo e a boa realização desses módulos em área foi a burocracia para utilização dos recursos financeiros governamentais. Não se pode ir a uma área indígena para realizar um módulo do curso sem gastar recursos com situações imprevisíveis do ponto de vista burocrático, mas perfeitamente previsíveis e lógicas do ponto de vista vivencial. No entanto, mesmo com todas essas dificuldades, os módulos em área foram realizados de forma também específica e diferenciada para cada etnia, complementando os momentos de curso no Parque do Rio Doce.

Na área Maxacali, esses cursos variaram muito em seus conteúdos, frequência e propósitos. Foram realizados cursos do Uso do Território, concentrados nos processos de educação para a preservação, aproveitamento e recuperação da mata nativa. Cursos de assessoramento aos processos próprios de pedagogia Maxacali, que têm trabalhado desde os mecanismos de gerenciamento e negociações políticas da dimensão escolar às questões propriamente pedagógicas do processo de alfabetização em Maxacali, com a parceria de lingüistas e pessoas ligadas à área de Letras. Através desse processo de assessoramento em área, foi também criado pelos Maxacali, como parte de seu processo escolar nas escolas das aldeias, um curso das dimensões de sua cosmologia e vida ritual, ministrado pelos vários xâmas de cada grupo local.

O professor pesquisador

Entre os intervalos dos módulos no Parque também havia o exercício do chamado “ensino não-presencial”, ou seja, tarefas de pesquisas delegadas aos cursistas pelos professores-formadores de cada área do conhecimento. Um propósito claro do curso de formação era formar professores com habilidades de pesquisadores, e isso foi muito estimulado pelas atividades do ensino não-presencial.

Muitos trabalhos foram produzidos dessa maneira pelos cursistas. Esses trabalhos, revistos, ampliados e conjugados com

outros realizados nos módulos no Parque, começaram a se transformar no material didático específico para cada escola indígena.

– Sei que nossa escola é de boa qualidade, porque os alunos se sentem donos da educação indígena. A comunidade se torna papel fundamental na escola. Através de pesquisas com os mais velhos e hoje temos vários livros publicados, fonte dos velhos da comunidade (Marcelo Pereira de Souza, professor Xakriabá).

O currículo do curso de Formação de Professores

O dilema estava colocado desde o início: como elaborar e conseguir a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de um currículo que, na verdade, ia-se fazendo na prática?

Depois dos primeiros módulos no Parque, uma proposta inicial de currículo já podia ser delineada; essa proposta refletia a prática do projeto até então e deixava clara a necessidade de flexibilidade, já que só a vivência da formação poderia jogar mais luzes sobre uma proposta curricular completa.

O Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas, aprovado pelo CEE, em novembro de 1998, enfatiza a necessidade de formação dos professores índios como pesquisadores de suas próprias línguas e culturas, como alfabetizadores em suas línguas maternas, como escritores e redatores de material didático-pedagógico, tanto em suas línguas como em português, e como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados. O Conselho considerou positivas as três dimensões da formação desses professores: a ampliação de sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela; a apropriação crítica de instrumentos culturais e recursos tecnológicos; e a formação de educadores capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias.

Nossos livros são os velhos.
Kanátýo Pataxó

Até o momento, foram publicados oito livros de autoria dos professores indígenas de Minas Gerais. O Programa editou também uma revista (*BAY – Educação Escolar Indígena em Minas Gerais*) e um livro contendo a sistematização da experiência de implantação das escolas.

Em processo de edição, há 13 títulos relacionados com as diversas disciplinas dos currículos escolares praticados nas aldeias. Todo esse processo compreende um trabalho de equipe, em que os mais velhos – os professores de cultura e língua indígenas –, os professores formadores, os professores indígenas e profissionais de artes gráficas interagem intensamente. Os contatos prévios com a escrita e a memória dos autores vão compondo um grande projeto editorial, que vem a ser um dos eixos da criação diferenciada das escolas. A confecção do próprio material de leitura tem sido, para os professores indígenas mineiros, um momento de sistematização, reflexão e projeção da sua busca pela identidade cultural.

Uma reflexão que a equipe faz em relação a essa intensa produção literária e didática dos índios é que o objeto livro é um instrumento privilegiado para a recolocação de questões que, desde o período colonial, estão latentes. Uma delas diz respeito à necessidade do diálogo entre as tradições orais e a escrita. Seu pano de fundo é a existência de uma lacuna entre a formalização imposta pela educação escolar, baseada na cultura livresca, e os saberes originados na experiência existencial nas diversas comunidades. Nesse movimento do sistema educacional brasileiro de se abrir para os falares e as realidades locais, os professores indígenas têm, através da produção de material didático específico para suas culturas, se posicionado na vanguarda.

O reconhecimento de que sua escrita, sua produção intelectual e artística, realmente redesenha o mapa cultural e reordena a nossa historiografia, tem chegado através da demanda geral pela leitura de seus textos, colocada inclusive pela inserção desses textos no mercado editorial. Três dos livros editados pelo Programa foram reeditados comercialmente.

Pode-se dizer que os livros de autoria indígena trazem, não só para o sistema escolar, mas para a própria literatura brasileira, a presença de um novo estilo, marcado pela produção coletiva, pela dialogia das vozes inscritas sobretudo na pluralidade de língua (e linguagens), pela nova textualidade, quando as palavras se compõem na página conjugada com desenhos, numa coreografia que apela para a leitura semiótica. O texto indígena, como vêm produzindo os Pataxó, Krenak, Maxacali e Xakriabá, obriga a um novo paradigma: o livro didático, assim como a própria literatura, nunca mais serão os mesmos, nem para índios, nem para os não-índios.

O currículo aprovado organiza-se em três eixos: 1) Estudos da Cultura e da Natureza, que inclui culturas indígenas, geografia, história, ciências químicas, físicas e biológicas e uso do território; 2) Múltiplas Linguagens, considerando línguas indígenas, língua portuguesa, matemática, literatura, artes e educação física; e 3) Pedagogia

Indígena, abordando fundamentos da educação, iniciação à pesquisa, prática pedagógica e estrutura e funcionamento da escola. Os temas: Território, Água e Cultura perpassam todas os eixos.

É de se ressaltar a sensibilidade e a atitude progressista e democrática do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais,

no processo de aprovação desse currículo, inclusive considerando que “essa escola torna-se realmente tempo de vivência e produção coletiva transformando-se em espaço educativo para todos que dela participam: os professores não-índios, os professores indígenas, os órgãos envolvidos (SEE, IEF, Funai e UFMG) e as comunidades indígenas” (Parecer nº 1.109/98/CEE-MG). Essa vivência também foi, pelo menos tangencialmente, experimentada pelos representantes do CEE quando participaram do curso no Parque do Rio Doce.

A pedagogia indígena

Após o módulo IV, a Secretaria de Estado da Educação designou os professores cursistas para passarem a atuar como docentes em suas respectivas escolas indígenas. Essa contratação, embora tivesse representado uma grande conquista dos professores, significava também a profissionalização de sua atuação em suas áreas, assumindo a responsabilidade pelas diferentes escolas.

– Em 96, eu estava muito insegura e sem saber o que fazer dentro da sala. Precisava de materiais, livros, instruções gerais. Demonstrava medo e timidez frente aos olhos

vigilantes da comunidade que não acreditava em professor índio. Temia que seus filhos nada aprendessem nas escolas das aldeias. Estavam incrédulos quanto

ao conteúdo da nossa formação. Achavam que os antigos professores não-índios lhes davam mais segurança. Em 1997, a comunidade pode constatar que a gente já tinha tomado posição como professores responsáveis pela educação das crianças deles. Os pais ainda estavam meio cabreiros, mas já percebiam, por exemplo, algo do currículo desta nova escola como a cultura Xakriabá, que nunca tinha sido abordada por professores não-índios. Hoje eu falo da minha autonomia e segurança como professora Xakriabá, das características, de minhas atitudes, de meu ponto de vista (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo, professora Xakriabá).

O currículo Maxacali

Os Maxacali escolheram, além do português (apenas para os professores), também o estudo da matemática. O interesse foi o aprendizado das quatro operações e a habilidade de trabalhar com o dinheiro. Este conhecimento de matemática é ensinado nas escolas para as crianças. Trabalharam também com produção e leitura cartográfica, algumas noções sobre geografia e ciências. O ensino da história não é do interesse do grupo. A história ministrada nas escolas é apenas a do próprio grupo, e eles não se interessam em conhecer a nossa versão da história, nem mesmo da história de contato entre sociedades indígenas e sociedade nacional. Os cursos de artes plásticas, música, teatro e atividades lúdicas também são de grande interesse dos Maxacali. A qualquer manifestação artística se constitui uma linguagem importante de expressão de sua própria cultura e, portanto, é extremamente utilizada como forma pedagógica no ensino nas suas escolas. Estes cursos, embora tenham ocorrido de forma não-sistemática, foram sempre solicitados por eles.

A exploração de outras possibilidades de linguagem foi uma ênfase do curso de formação para os Maxacali. Além do aprendizado do português, da matemática, das artes, foram também realizados cursos para o conhecimento de outras tecnologias disponíveis na nossa sociedade e despertaram enorme interesse. O computador, a produção de vídeo, o uso do gravador e a fotografia foram outros recursos explorados. Realizaram vários cursos de produção de vídeo, desenvolvendo todas as fases desta produção: roteiro, texto, direção e edição. Este material é utilizado nas escolas como recurso didático e possui ótimo aproveitamento, principalmente considerando que se trata de um material audiovisual, adequado a uma cultura predominantemente oral.

Para o Programa, a partir do momento em que as escolas indígenas começaram a funcionar em cada área, surgiu a necessidade do acompanhamento administrativo-pedagógico dessas escolas. Na verdade, esse monitoramento significa uma multiplicidade de ações, desde o acompanhamento propriamente pedagógico, passando pelas

questões administrativas (merenda, por exemplo), até a relação com a comunidade, as questões políticas internas.

A postura da equipe tem sido a de tentar perceber, incentivar e acompanhar o que se designou como “pedagogia indígena”, ou seja, o jeito próprio de cada povo, ou até de cada escola específica, de existir – seja na escolha de conteúdos, seja na forma de ensinar/aprender, seja no calendário.

No caso Pataxó, por exemplo, as duas escolas que foram criadas, respeitando-se a profunda divisão interna existente na área, apresentam também duas “pedagogias”, ou seja, formas muito diferentes de explicitar o vir-a-ser da escola, de fazer acontecer essa escola na prática.

Os professores de cultura e, no caso Krenak, as professoras de língua Krenak, são também elementos diferenciados em cada escola. A forma de sua atuação – embora o princípio seja o mesmo – acontece, em cada área, de uma maneira específica.

– Diferenciada num sentido bom para o melhor. Muitas pessoas não entendem onde está essa diferença. Alguns perguntam: diferente da escola tradicional em quê? (Alvina Pereira de Souza, professora Xakriabá).

– Eu fiquei sabendo que o Brasil foi descoberto. Agora ensino que o Brasil foi invadido. Eu ensino também os nossos costumes, a língua Xakriabá, a religião, a música. Ensino um pouco do branco para quando os alunos forem estudar fora da reserva não terem dificuldade. Eu estou fazendo uma escola Xakriabá! (Rosa Ferreira Gama, professora Xakriabá).

– Eu senti muito avanço quando comecei a estudar e fiquei muito alegre de que ia colocar em prática nossa cultura em sala de aula. Adorei a idéia de os mais velhos terem um espaço para ensinar nossas ciências, cultura e tradição. Eu fiquei muito contente de saber que ia ampliar nossa legítima identidade indígena (Antônio Fernandes Guimarães, professor Xakriabá).

– Sempre eu estudava coisa do índio. Eu sabia: dia 19 é dia do índio. Estava escrito no livro, mas o professor não conhecia nossa realidade de ser índio. Assim, quando eu estudava eu não queria ser índia, isso por causa que o estudo não era diferenciado. Eu tive um grande reconhecimento de ser índia através do curso. Eu me senti feliz de poder conhecer a minha realidade e resgatar a nossa cultura indígena (Maria Francisca Caetano, professora Xakriabá).

– E o nosso povo vai poder dominar a nossa cultura. Queremos e estamos construindo uma escola diferente que respeite a nossa cultura (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo, professora Xakriabá).

– Assumimos a nossa escola, embora ainda com um pouco de dificuldade no processo pedagógico, sendo que a falta de material didático específico também dificultou um pouco. Mas foi um desafio de sucesso, pois começamos a dar aula voltada mais para a cultura indígena, pesquisando os saberes do nosso povo, escrevendo material didático específico. Logo veio a publicação de alguns livros, e assim foi facilitando o trabalho.(...) A escola criou um clima de família, o professor é primo, é irmão, é parente da mesma tribo, então estabelece essa relação, pois é professor e aluno da mesma cultura (José Nunes de Oliveira, professor Xakriabá).

O projeto como um espaço de diálogo intercultural

Uma das propostas do projeto é ser um espaço de diálogo intercultural, já que permite aos diferentes povos indígenas de Minas Gerais dialogar através da aceitação das suas diferentes práticas educativas, escolares ou não. Tem sido enriquecedor, para cada cursista em sua individualidade, e para o conjunto, conhecer esses outros povos e reafirmar, dessa maneira, sua identidade.

– Quando cheguei aqui no parque no módulo I... vi os Maxacalis conversando e cantando na língua. Pretinho estava tocando violão junto com eles, fiquei morrendo de medo deles, entramos para o quarto e fechamos a porta. De vez enquanto eles passavam em frente conversando na língua, eu lá em cima da cama tremendo de medo, não sei explicar porque. Depois tive uma convivência mais próximo com eles, hoje já estou morrendo de saudades deles aqui no parque, porque nesse último módulo eles não vieram. A falta deles traz a saudade de um coração que bate longe (Marcelo Pereira de Souza, professor Xakriabá).

Mas o diálogo tem sido ainda mais enriquecedor para a cultura urbana dos chamados não-índios, que têm vivenciado, através do projeto, a possibilidade de um crescimento em sua cosmovisão. A realização de eventos em Belo Horizonte, tais como seminários e debates, além da difusão pela mídia, têm possibilitado a criação, no entorno, de um ambiente favorável à diversidade cultural. É interessante observar o que vem ocorrendo em alguns dos municípios limítrofes das áreas indígenas: da tradicional postura anti-índio, começam a perceber algumas vantagens em ter a esses povos como vizinhos ou munícipes, já que aparecem na mídia, ganham visibilidade e novo acesso a autoridades governamentais do Estado.

O processo de avaliação

O processo de avaliação do curso de formação de professores, centrado na avaliação dos professores cursistas, foi desenvolvido a partir de três vertentes: uma avaliação feita pela comunidade, a ser conduzida pela coordenação por etnia; a avaliação processual, que ocorreu ao longo de todos os módulos; e uma avaliação pelo Conselho de Formadores, baseada em um Memorial e em um Trabalho Final.

A avaliação pela comunidade aconteceu por meio de reuniões, registradas em fitas de áudio e/ou vídeo. Um dos propósitos dessa avaliação é que a comunidade assuma, cada vez mais, sua

responsabilidade pelos professores selecionados, contratados e, agora, formados.

A avaliação processual ocorreu principalmente através de fichas de auto-avaliação, ao final de cada etapa de trabalho, pesquisa ou módulo. Essas fichas surgiram referenciadas no modelo elaborado pelos cursistas para o acompanhamento de suas crianças nas escolas das aldeias. As fichas eram preenchidas tanto pelos cursistas como pelos formadores, avaliando diferentes aspectos.

O Memorial consiste na descrição, pelo cursista, de sua história de vida inserida no contexto de sua formação como professor. A elaboração desse memorial foi desencadeada na segunda metade do último módulo no Parque e estimulada por meio da disponibilização de diversos materiais (registros escritos, fotos, vídeos, gravações da “rádio” dos alunos, livros editados pelo programa, etc.). O envolvimento dos cursistas com esses materiais informativos e evocativos foi imediato e muito intenso e, nas duas últimas semanas do módulo, acompanhados e assistidos pela equipe de língua portuguesa, debruçaram-se sobre essa redação.

Finalmente, no trabalho final, desenvolvido em grupo (por aldeias ou outros critérios), ocorreu pelo menos uma visita de acompanhamento aos professores indígenas durante a realização desse trabalho, que consistiu em: escolher um ou mais temas para desenvolver com seus alunos; planejar em grupo as aulas sobre esses temas; registrar todo o planejamento, adaptando para cada caso (série ou ciclo); desenvolver o planejado em cada escola; recolher as avaliações e trabalhos dos alunos sobre os temas; avaliar, em grupo, a aplicação e os resultados obtidos por cada um, preparando um único relatório crítico de todo o trabalho. O formato desse trabalho final para os Maxacali é diferente – um trabalho de gravação em vídeo sobre sua cultura.

Algumas conclusões dos memoriais podem dar uma idéia de como esses cursistas estão vendo seu processo de formação, em sua etapa formalmente final:

– Durante todo este curso aprendi muitas coisas boas, uma delas foi trabalhar com meus alunos. Na minha escola o aluno

aprende viver em comunidade, aprende os ensinamentos do nosso povo, aprende a resgatar a consciência do cidadão brasileiro Pataxó e aprende analisar a história de outros grupos sociais. (...) Hoje ainda tenho algumas dificuldades, mas estou consciente do que é bom para mim e meu povo. E além do mais, já tenho uma consciência de qual cidadão que quero formar. (...) Mas ainda não aprendi tudo, pois a escola que eu considero é aquela em que, cada dia, a gente aprende um pouco mais. Uma escola renovadora, de portas abertas sempre buscando novos horizontes (Salvino dos Santos Braz – Kanátýo, professor Pataxó).

– Hoje eu realmente entendo o que a expressão “escolas diferenciadas” quer dizer (Arivaldo Conceição dos Santos – Poniohon, professor Pataxó).

– Relatando o meu memorial, englobando todas as atividades que estudei e aprendi, declaro que a raiz que brotou dentro de mim foi mais do que um espaço realizado com a minha comunidade, através do projeto de formação (Marcos da Silva Pereira, professor Krenak).

– Foi bom esse curso porque nos ajudou a rever o interesse pela nossa língua e cultura. Antes não tínhamos tanto interesse que temos hoje. Agora eu tenho orgulho de ter a língua e a cultura de minha tribo (José Carlos de Oliveira, professor Krenak).

– O curso foi acontecendo e os nossos conhecimentos foram aumentando, cada módulo que acontecia, cada visita que em área o projeto fazia, cada disciplina que a gente estudava, cada pesquisa que com os nossos mais velhos da aldeia faziam, cada pessoa que no projeto entrava, com o estágio na escola da aldeia que a gente fazia, com os trabalhos de jornal e rádio que a gente produzia, com as peças

de teatro que a gente apresentava, com a escrita de livros, com a briga com os políticos para dar apoio ao nosso trabalho, com os congressos que a gente participava, com o apoio dos nossos aliados que nos incentivaram, com a tradicional roda embaixo da árvore, que no decorrer dos módulos todo dia a gente fazia, cada avanço e obstáculo que via, muita coisa aprendia. (...) Me sinto muito forte. A cada dia que passa eu aprendo mais um pouco e tenho o apoio da comunidade no gerenciamento e na organização da escola. Eu penso em estudar mais, me especializar na área de educação, como pedagogia e talvez me formar em mestrado e doutorado. Eu sonho com isso, porque a necessidade do povo Xakriabá é muito grande em expandir a educação dentro do seu território. Nossos alunos precisam de terminar o ensino fundamental e prosseguir os estudos até a universidade. Vamos lutar para isso acontecer (José Nunes de Oliveira, professor Xakriabá).

Muitas perguntas, poucas respostas: o caminho se faz caminhando

O Processo de Formação dos Professores Indígenas de Minas Gerais, em toda sua trajetória, tem sido motivo de questionamentos, debates e crescimento para todos que participam dele, índios e não-índios. O difícil exercício de sobrepular, dentro dos bem-intencionados corações e mentes de todos, as fortes marcas colonizadoras, etnocentristas. Algumas questões foram sendo respondidas, outras aprofundadas, mas, na somatória geral, sempre são maiores as perguntas que as respostas. O que não deixa de ser um bom sinal...

Questões como a inserção dos professores em suas comunidades; as relações políticas e de poder que se estabelecem ou se alteram; a própria questão de por que passar da oralidade à escrita – não terá a oralidade seu valor intrínseco, sem necessidade de ser

“traduzida”?; o funcionamento pedagógico, administrativo e burocrático de escolas diferenciadas, mas que pertencem a um sistema pesadamente homogeneizador; a grande questão da criação do currículo, que é necessariamente uma construção; o que representa essa escola para os Maxacali, cuja atitude de resguardo de sua identidade e cultura é extraordinária e lhes tem valido sua sobrevivência étnica em condições impensáveis; até que ponto o trabalho por etnia limita a possibilidade mais universal da educação escolar... Enfim, questões, questões, questões. Que não aparecem, a menos que se comece a caminhar. E que, ao nos colocarem o espelho da perplexidade, nos ajudam a crescer.

Referências bibliográficas

- CONNE pãnda ríthioc Krenak: coisa tudo na língua Krenak. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1997. 47 p.
- GEOGRAFIA da nossa aldeia: ûxuxet ax, hãm xeka âgtux. Belo Horizonte: SEE-MG/MEC, 2000. 50 p.
- LIVRO Xakriabá das plantas medicinais: fonte de esperança e mais saúde. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG/Unesco, 1997. 67 p.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 1.109/98*. Belo Horizonte, 1998. 22 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Escola indígena – índios de Minas recriam a sua educação*. Belo Horizonte, 2000. 132 p.

_____. *Memoriais dos professores indígenas de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1999.

_____. *Proposta curricular para o Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1997. 150 p.

MÔN DYXOP ‘âgtux yôg tappet: o livro que conta as histórias de antigamente. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1998. 112 p.

O POVO Pataxó e sua história. Belo Horizonte: MEC/Unesco/SEE-MG, 1997. 48 p.

O TEMPO passa e a história fica. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1997. 95 p.

PATAXÓ, Kanátyo. *Txopai e itohã*. Belo Horizonte: Formato, 1999. 32 p.

PATAXÓ, Kanátyo; PATAXÓ, Poniohom; PATAXÓ, Jassanã. *Cada dia é uma história*. Belo Horizonte: SEE-MG/MEC, 2001. 40 p.

REVISTA BAY – Educação Escolar Indígena em Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1998. 132 p.

A Educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil

Aracy Lopes da Silva
(1949-2000)

Antropóloga, especialista em educação indígena e pesquisadora dos índios Xavante; foi professora do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP).

Equipe de pesquisa:
Sílvia Macedo Tinoco, Rosa Costa,
Ugo Maia de Andrade, Eduardo Perez

Tradução:
Marilena Somavilla Bomfim

Introdução

O objetivo deste relatório é apresentar uma visão geral da situação da educação de adultos para os povos indígenas no Brasil.¹ Está fundamentado em uma pesquisa significativa, talvez até mesmo exaustiva, de projetos disponíveis sobre esse tema. No momento, a maioria dos projetos nessa área comungam da concepção dos direitos indígenas à educação bilíngüe e intercultural, apesar disso ser entendido de maneiras diversas, conduzindo a enormes disparidades quando se trata de experiências práticas.

A idéia de que os povos indígenas têm direitos específicos, diferenciados do resto da população, está declarado na Constituição Brasileira em vigor (promulgada em 1988), e é fruto da mobilização dos povos indígenas e seus aliados na sociedade civil. A legislação específica e as políticas educacionais foram elaboradas e implementadas a partir do fim dos anos 90, de acordo com o que reza a Constituição. Se considerarmos o País como um todo, podemos dizer que essa estrutura oficial é inovadora e ainda bastante heterogênea em termos de eficiência prática. As experiências do fim da década de 70 e dos anos 80 serviram de base para formar essa estrutura, conduzida por povos indígenas específicos, cujo arcabouço se firma em propostas originais de organizações não-governamentais (ONGs), universidades ou grupos religiosos ligados às religiões organizadas.

A nova legislação fez surgir um processo contínuo, intenso e crescente de capacitação de professores indígenas e a elaboração de projetos de educação bilíngüe e intercultural, que englobam a inevitável incorporação do aparelho administrativo governamental

¹ A parte brasileira dessa pesquisa foi conduzida pelos membros do Mari – Grupo de Educação Indígena na Universidade de São Paulo – e financiada parcialmente por um fundo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp; Proc. nº 94/3494-9), destinado ao desenvolvimento do projeto de pesquisa de “Antropologia, História e Educação: a Questão Indígena e a Escola no Brasil”, à qual a pesquisa da Unesco estava articulada. Nossos agradecimentos a todos os colaboradores que contribuíram com informação, relatórios e publicações. O relatório foi redigido originalmente em inglês, com o título “Adult education and indigenous people in Brazil”.

em todos os níveis. Simultaneamente, o movimento indígena tem se organizado e novas associações e organizações têm sido criadas.

Com a saúde pública, que também se apóia nos direitos assegurados pela Constituição de 1988, vem ocorrendo processo semelhante: os serviços de saúde pública no Brasil têm se mobilizado mais intensamente para proporcionar atenção integral de saúde aos povos indígenas. Conseqüentemente, os projetos de capacitação de agentes indígenas de saúde são atualmente mais freqüentes e respondem por uma parcela importante da educação dos povos indígenas no Brasil. No que diz respeito à saúde e à educação, as atividades de universidades, igrejas, organizações indígenas e ONGs que cumprem o compromisso de respeitar os direitos dos índios no aspecto da especificidade e autonomia das suas identidades, culturas e políticas têm sido determinantes em todo o processo.

Essas idéias gerais serão desenvolvidas no presente relatório, e nele serão divulgadas informações suplementares sobre cada aspecto individual mencionado nessa introdução. Primeiramente, serão aqui apresentadas as informações básicas sobre como essa pesquisa foi conduzida no Brasil. Também será feita uma breve apresentação dos povos indígenas cujas experiências atuais na educação de adultos foram consideradas no presente relatório.

A pesquisa no Brasil

A informação foi coletada em três etapas. A primeira consistiu na consulta aos arquivos dos principais órgãos do governo federal e de algumas das maiores e mais importantes instituições não-governamentais envolvidas nesse campo no Brasil. Esses arquivos contêm cópias de projetos que estão em andamento e informações complementares. Em seguida, buscamos identificar e localizar não somente organizações indígenas, mas também qualquer grupo que abrace a causa indígena, ou que trabalhe em prol da educação de jovens e adultos em geral, que pudesse estar trabalhando com povos indígenas. A terceira etapa incumbiu-se de

contatar tanto as 250 organizações envolvidas com educação, quer sejam indígenas, governamentais, não-governamentais, religiosas ou acadêmicas, quanto os consultores e indivíduos, todos assessores em projetos de educação de adultos para povos indígenas. Questionários foram enviados e diretamente respondidos por um número significativo de coordenadores ou de participantes em projetos específicos para educação de adultos em populações indígenas. Com base nas informações encontradas nos arquivos, nossa equipe de pesquisa respondeu a outros questionários. Na maioria dos casos, foi necessário um contato pessoal a fim de convencer os participantes a responder os questionários.

Sem considerarmos o fato de que do total dos questionários enviados só obtivemos um retorno de 20% de questionários respondidos, ainda assim, essa metodologia nos permitiu coletar informações de aproximadamente setenta projetos. Possivelmente, muitas das organizações indígenas ou governamentais contatadas via correio não tinham nenhum projeto próprio em educação de adultos, e, por isso, não responderam ao questionário. No entanto, essas eram mencionadas como colaboradoras financeiras, pedagógicas ou administrativas em projetos desenvolvidos por organizações indígenas ou não-governamentais. Por outro lado, muitos projetos podem estar em andamento sem o nosso conhecimento. Mesmo assim, as informações sobre os maiores e mais importantes programas estão agora disponíveis neste relatório. O resultado geral é também representativo de variações regionais: como demonstram as tabelas em anexo, os questionários respondidos advêm de todo o País. Portanto, este relatório se fundamenta numa amostragem de projetos suficientemente ampla e em dados consistentes, o que nos possibilita avaliar preliminarmente a situação dos serviços educacionais para os adultos indígenas no Brasil.

Os dados reproduzidos aqui nunca tinham sido sistematizados antes no Brasil. A informação sobre educação de adultos para os povos indígenas é dispersa, e isso dificultou a pesquisa. Há, sim, nos arquivos, dados sobre educação indígena em sentido mais amplo, mas nunca houve qualquer tipo de preocupação

com a educação de adultos para os povos indígenas no Brasil, nem tampouco houve agrupamento de dados, políticas educacionais ou debates acadêmicos relativos a esse assunto. Até o momento, esses dois campos – educação de adultos e educação para as populações indígenas – têm mostrado pouca convergência, tendo sido visualizados como bastante independentes, até mesmo como se não houvesse nenhuma interseção entre os dois. O principal ponto de convergência entre essas duas áreas é, na verdade, a capacitação de professores indígenas e agentes de saúde, embora muito raramente se faça referência à “educação de adultos para populações indígenas”. Por isso, esse critério de classificação ainda não foi utilizado no Brasil para agrupar dados sistematicamente, nem por organizações governamentais, não-governamentais ou indígenas. Até se pode encontrar sistematização em nível microrregional ou local, mas nada que faça referência a uma estrutura mais global. Essa é, portanto, a inovação alcançada nesta pesquisa.

Deve-se levar em consideração aspectos como a dimensão continental do Brasil e as dificuldades de comunicação daí oriundas, assim como o fato de 210 povos indígenas, altamente diversificados, viverem no País. Os diferentes segmentos de um determinado povo indígena podem viver em terras distintas, e podem, portanto, ter vários projetos independentes. Apesar do número significativo de associações indígenas no País, a informação que colhemos sobre a maior parte delas está limitada ao seu nome e região; não sabemos seus endereços, nem tampouco como entrar em contato com elas.

Grande parte dos projetos enfrenta problemas de descontinuidade, dificuldades financeiras ou atrasos em seu desenvolvimento. Exceto pelos grandes projetos, os mais antigos e os já consolidados, geralmente empreendidos pelas ONGs, a estrutura geral de cada um deles varia muito. Muitos diferentes tipos de organizações operam simultaneamente numa dada região ou em parceria com diversos segmentos da mesma população indígena. Elas podem manter relacionamentos recíprocos ou de disputa, ou de cooperação parcial; e podem até estar trabalhando lado a lado. Em

outras regiões, podem até nem existir quaisquer programas de educação de adultos. Os que responderam aos questionários, base do presente trabalho, não nos forneceram quaisquer dados relativos à educação não-formal ou aprendizagem circunstancial, ambas aspectos da educação de adultos, segundo a definição da Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confitea, Hamburgo, 1997). Todavia, esses processos estão muito difundidos entre os povos indígenas brasileiros, especialmente no que se refere à economia, ao direito e/ou às experiências políticas ligadas aos movimentos indígenas pelos direitos étnicos. Qualquer informação sobre esses processos geralmente aparece de maneira dispersa e inconstante, tanto em relatórios e dissertações acadêmicas quanto em documentos, como propostas de projeto oriundas de organizações indígenas ou não-governamentais e da imprensa. Muitos desses dados não estão explícitos, e seria necessário fazer um outro tipo de pesquisa para coletá-los.

Desse modo, o que este relatório representa é uma tentativa preliminar e incompleta de sistematização. Há que ser avaliado, corrigido, complementado e, além disso, continuamente aperfeiçoado por aqueles que estão envolvidos nos projetos específicos. Não obstante as limitações encontradas, a informação coletada nos fornece uma visão geral da situação que ocorre no Brasil atualmente. Isso nos permite distinguir tendências, perspectivas, e, a partir de então, promover um debate, uma reflexão e uma comparação com outras partes do mundo, a fim de melhor atender às expectativas, necessidades e reivindicações dos povos indígenas, no que diz respeito à sua educação de jovens e adultos.

Povos indígenas no Brasil

Duzentos e dez povos indígenas residem no Brasil atualmente, dos quais aproximadamente 57% estão representados nesta pesquisa, perfazendo um total de 119 diferentes povos que vivem em aldeias e territórios demarcados em todo o País.

A grande diversidade que prevalece entre esses povos aplica-se a todo e qualquer aspecto de suas vidas: língua, demografia, organização social, economia e política, história, intensidade e qualidade dos contatos interétnicos com segmentos da população não-indígena brasileira, grau de informação disponível sobre a sociedade brasileira e sobre seus próprios direitos enquanto cidadãos, grau de organização e compromisso com o movimento indígena para fazer face ao governo, grau de autonomia política e econômica, bem como a qualidade e quantidade de informação sobre a situação mundial e a economia global.

Tal diversidade refletida nesta pesquisa invalida qualquer esforço para delinear as características mais importantes de cada povo aqui mencionado. Pode-se ter uma idéia estimada das diferenças que existem entre esses povos quando consideramos o fato de que aproximadamente 180 línguas indígenas são faladas no Brasil. Associadas a essas diferenças lingüísticas estão as diferenças relacionadas à organização social e política, padrões ecológicos, atividades econômicas, concepções filosóficas e do cosmo. Além disso, alguns povos indígenas não têm mais que trinta anos de contato contínuo com populações não-índias, enquanto outros povos, vivendo em diferentes pontos do País, têm estado em contato por duzentos, trezentos ou quinhentos anos; algumas comunidades vivem em pequenas aldeias na floresta, enquanto outras vivem em centros urbanos; algumas economias se sustentam da caça, do extrativismo, talvez de parca agricultura, ao passo que outras se articulam ao mercado global; alguns povos já possuem uma experiência política ampla e consolidada na instituição de associações e projetos, cujo objetivo é o de conquistar sua autonomia para controlar o contexto regional, nacional e internacional, enquanto outros mal começaram a colher alguma informação sobre esses universos.

Neste relatório, só seria possível contornar tamanha diversidade de situações e processos por meio de simplismo e distorções, que, sem dúvida, não aproximariam o leitor das populações indígenas aqui mencionadas. No intuito de evitar uma

apresentação simplista e errônea dos povos cujos projetos de educação são aqui considerados, o leitor é convidado a consultar a página da ONG brasileira Instituto Socioambiental na Internet, onde poderá encontrar informações básicas e confiáveis: <http://www.socioambiental.org>.

Apresentamos, a seguir, uma lista dos povos indígenas sobre os quais esta pesquisa coletou informações. Eles estão agrupados em ordem alfabética, seguidos dos Estados onde vivem.

Aikaná (RO);
Akwe-Xavante (MT);
Akwe-Xerente (TO);
Amondawa (RO);
Aparai (AP);
Apiaká (MT);
Apinajé (MA);
Apuriná (AC);
Arara (RO);
Aruá (RO);
Ayru (RO);
Bakairi (MT);
Baniwa (AM);
Baré (AM);
Bororo (MT);
Canela (MA);
Canela Apaniekra (MA);
Canela Ramkokamekra (MA);
Cinta-Larga (RO);
Fulni-ô (PE);
Gavião Pykobjê (MA);
Geripankó (AL);
Guajajara (MA);
Guarani (PR/RJ/RS);
Guarani-Mbyá (SP/MS);
Guarani-Nhandeva (SP);

Guarani-Kaiowá (MS);
Índios de Olivença (BA);
Irantxe (MT);
Jabuti (RO);
Jaminawa (AC);
Javaé (TO);
Kaimbé (BA);
Kaingang (PR/RS/SP);
Kalabaça (CE);
Kambiwá (PE);
Kanamari (AM);
Kantaruré (BA);
Karajá (TO);
Karapotó (AL);
Kiriri (BA);
Kariri-Xokó (AL);
Karitiana (RO);
Kassupá (RO);
Katukina (AM/AC);
Kaxarari (AC);
Kaxinawa (AC);
Katxuyana (PA);
Kayabi (MT);
Kayapó-Mebengokre (MT);
Kayapó-Métuktyre (MT);
Kayapó-Xikrin (PA);
Krahô (MA);
Krenak (SP/MG);
Krikati (MA);
Kulina (AC);
Makurap (RO);
Manchineri (AC);
Matipuy/Nahukwá (MT);
Maxacali (MG);
Munduruku (AM/PA);

Nambikwara (MT);
Palikur (AP);
Panárá (MT);
Pankararé (BA);
Pankararu (PE/SP);
Pankaru (BA);
Paresi (MT);
Pataxó (BA/MG);
Pataxó Hãhãhã (BA);
Potiguara (CE);
Poyanawa (AC);
Rikbaktsa (MT);
Sateré-Mawé (AM);
Shawadawa (AC);
Shawanawa (AC);
Suruí (RO);
Tabajara (CE);
Tapayuna (MS);
Tapirapé (MT);
Tembé (MA);
Terena (MS/SP);
Tikuna (AM);
Timbira (MA);
Tingui-Botó (AL);
Tiriyó (PA);
Tremembé de Almofala (CE);
Truká (PE);
Tukano (AM);
Tupari (RO);
Tupinikim (ES);
Tuxá (BA);
Umutina (MT);
Urubu-Kaapor (MA);
Wa'ri (RO);
Waiãpi (AP);

Wassu (AL);
Waurá (MT);
Wayana (AP);
Werekena (MA);
Xakriabá (MG);
Xambioá (TO);
Xucuru (PE);
Xucuru-Kariri (AL/BA);
Xukuru de Ororubá (CE/PE);
Xukuru-Kariri (BA);
Yawanawa (AC);
Yanomami (AM/RR).

Legislação brasileira sobre a educação dos povos indígenas

Até 1988, os índios no Brasil estavam sob a tutela da União, considerados parcialmente capazes; sob o ponto de vista jurídico, estavam sob a competência assistencial e tutelar da União. A postura vigente da política indigenista brasileira, na época visivelmente expressa nos textos legais, era integracionista: a ação do Estado buscava uma inexorável “integração” dos índios à comunidade brasileira. Em 1988, tendo sido promulgada a atual Constituição Federal, o movimento indígena já crescia perante o cenário político brasileiro; ele apresentava suas próprias reivindicações e mostrava crescente capacidade de se organizar e articular politicamente, até mesmo com outros setores da sociedade civil.

Essa nova Constituição pôs um ponto final ao regime de tutela e reconheceu as reivindicações indígenas, entre as quais seu direito à cidadania plena, assegurando a preservação das características culturais e lingüísticas distintas. A Constituição trata dos povos indígenas em vários artigos, reconhecendo seus direitos coletivos e específicos. Entre eles, deve-se ressaltar o preâmbulo (*caput*)

dos arts. 231 e 232, sob o Título VIII: “Da Ordem Social”, Capítulo VIII, “Dos Índios”:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (...)

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Dessa forma, a legislação brasileira reconhece os direitos coletivos dos povos indígenas, entre os quais destacamos a seguir:

(...) o direito ao seu próprio território e recursos naturais nele existentes, o direito de decidir sua história, identidade, instituições políticas e sociais, e seu direito de desenvolver suas próprias concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma. (...) O Estado não deve mais tutelar sobre a (transitória) existência das comunidades indígenas, mas em primeiro lugar, deve contribuir de forma eficaz para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas.²

No que se refere à educação, a Constituição Brasileira afirma, em seu art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. No § 2º pode-se ler: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

² Cf. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Os direitos dos povos indígenas na atualidade. In: _____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998.

De acordo com os princípios estabelecidos na Constituição, uma legislação específica que rege a educação foi ratificada em 1996. Para garantir os direitos à educação dos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ratifica o direito dos povos indígenas à educação bilíngüe e intercultural. De acordo com a LDB, isso fica assegurado por meio do seguinte (art. 78, Título VIII – “Das Disposições Gerais”):

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A LDB também afirma que é dever da União apoiar “técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”, cujas metas estabelecidas serão as de:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades 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.

Vale também mencionar o art. 87 da LDB, que, no § 3º, inciso III, trata do treinamento e da capacitação de todos os professores em exercício – quer sejam indígenas ou não-índios –, uma vez que é comum a capacitação inadequada ou incompleta, especialmente daqueles que atuam no interior do País, ou em pequenas aldeias em regiões remotas. Programas de capacitação formal e completa para todos os professores é definida nesse artigo como dever da União, dos Estados e dos municípios. No mesmo artigo, o § 4º estabelece que, até o fim da Década da Educação, somente os professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço serão admitidos para o trabalho docente. Muitos projetos de educação de adultos para povos indígenas descritos nesta pesquisa correspondem aos processos oficialmente credenciados de treinamento em serviço para professores indígenas. Algumas universidades federais são responsáveis por ministrar cursos de capacitação para professores em nível superior, especificamente para professores indígenas. Dois casos dignos de serem mencionados são os da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade do Amazonas.

O Conselho Nacional de Educação é responsável pela definição da estrutura e funcionamento das escolas indígenas estabelecendo sua especificidade em contraste à escola não-indígena. Esse é um tópico relevante, uma vez que as dificuldades de se compreender a extensão dos direitos legais dos índios a uma educação intercultural e bilíngüe por parte dos governos locais e regionais têm sido obstáculos constantes à criação de escolas e projetos educacionais indígenas diferenciados. O reconhecimento oficial dessas escolas e projetos diferenciados é uma reivindicação antiga dos povos indígenas para que dêem continuidade aos seus estudos em nível universitário. Cursos técnicos e universitários não são oferecidos em terras indígenas. A articulação entre escolas das aldeias (bem como a capacitação de professores indígenas) e as outras escolas não-indígenas é essencial para que os povos indígenas possam também ter acesso à educação universitária.

O Conselho Nacional de Educação, entre outras coisas, estabelece os elementos básicos para definição e funcionamento das “escolas indígenas”:

(...) estejam localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas (...); ofereçam serviços educacionais para as comunidades indígenas; empreguem as línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem, preservando a realidade sociolingüística de cada povo; respeitem sua própria organização e seus modelos de estrutura social, suas tradições, suas formas de produção de conhecimento e aprendizado próprio; (...) formulem projetos pedagógicos diferenciados de acordo com o contexto sociocultural de cada escola ou povo indígena e contando com a participação da respectiva comunidade; organizem atividades escolares em épocas apropriadas, que podem até não corresponder ao calendário letivo, mas que sejam programadas em períodos diferentes, ajustando-as ao curso de suas atividades econômicas, rituais, e outras manifestações sociais ou culturais; utilizem-se de material pedagógico elaborado de acordo com o contexto sociocultural particular de cada população indígena; possam contar prioritariamente com professores indígenas originários do respectivo grupo étnico...

É importante frisar que os princípios da educação escolar bilíngüe e intercultural são claros e muito bem incorporados à legislação brasileira. Apesar de não haver leis específicas que regulem a educação adulta indígena, a legislação vigente que rege as escolas indígenas responde, implicitamente, à questão da capacitação do professor indígena (e, indiretamente, àquela de outros profissionais indígenas que servem às suas comunidades, como no caso dos agentes de saúde e técnicos florestais).

Há que se fazer muito ainda em relação a esses princípios e direitos dos índios. Alguns termos e expressões que surgem em debates e fóruns especializados (como, por exemplo, “contextos socioculturais”, “realidade sociolingüística” ou “projetos pedagógicos

próprios”, entre outros) e em seguida são incorporados aos textos legais não são sempre compreendidos da mesma forma. Embora certo grau de homogeneidade prevaleça no discurso e nos termos empregados para tratar da educação indígena no Brasil, experiências concretas revelam que o emprego “obrigatório” desses termos e expressões na prática gera variações importantes de significado.

Parece que esses termos e expressões saem do âmbito de experiências concretas em pequena escala, como as de ONGs que buscam autonomia, e são incorporados ao jargão dos discursos e textos oficiais (textos e documentos legais que definem as políticas públicas) antes mesmo que o cotidiano da burocracia se aproprie deles (especialmente o das secretarias de educação estaduais e municipais), e, sendo amplamente divulgados e publicados, eles sofrem uma certa perda do seu significado original.

Uma vez que há grande participação e interesse dos índios na educação, a informação sobre direitos e possibilidades de elaborar projetos tende a circular muito rapidamente. Em consequência, o Brasil tem testemunhado tanto o crescimento no número de projetos quanto o aumento da pressão exercida por parte das organizações/povos indígenas e seus consultores não-índios (educadores, antropólogos, membros de ONGs, etc.) sobre as, ainda escassas, fontes de recursos financeiros. Com base nessas experiências locais, o movimento indígena tem exercido pressão e estimulado as autoridades governamentais, sensibilizando-as quanto à especificidade da educação indígena e às peculiaridades da capacitação dos profissionais indígenas (principal área de atuação da educação de adultos indígenas no Brasil). Entre o plano geral que a legislação prevê, juntamente com os textos oficiais elaborados na instância federal, e o dinamismo e a criatividade das experiências concretas em âmbito local, há um vasto território ocupado por inexperientes funcionários administrativos em nível local e regional, agências financiadoras, conselheiros, universidades, instâncias superiores, etc., ainda mal informados. As experiências reais com a educação de adultos indígenas aqui mencionadas fazem parte deste movimento mais amplo, cujo objetivo é a implementação de todos os direitos educacionais dos índios no Brasil.

Instituições envolvidas na educação de adultos para os povos indígenas

De acordo com os dados coletados nessa pesquisa, a maior parte dos projetos de educação para os povos indígenas no Brasil envolve cursos de capacitação de professores e agentes de saúde indígenas. São em número reduzido os programas voltados para a capacitação de técnicos em meio ambiente. Sabe-se muito pouco a respeito de projetos específicos de alfabetização de adultos; apesar disso, algumas turmas são formadas esporadicamente, em escolas de ensino fundamental em comunidades indígenas, porém enfrentam problemas de descontinuidade.

As organizações indígenas (em torno de 290), instituições federais, ONGs (cerca de setenta delas foram identificadas por meio dos questionários respondidos), universidades e missões religiosas, todas elas atuam no campo da educação de adultos indígenas. As organizações indígenas são relativamente inovadoras no País, e seus projetos geralmente contam com a consultoria de profissionais. O trabalho de algumas delas em parceria com conselheiros de universidades, missões progressistas ou ONGs produziram, nos últimos quinze a vinte anos, algumas das mais significativas experiências educacionais interculturais e bilíngües em terras habitadas por comunidades indígenas. Essas organizações ajudaram a definir a maior parte do que há na legislação brasileira e as políticas públicas que se referem à educação escolar indígena.

Os programas de educação para adultos são consequência direta de projetos mais abrangentes voltados para a construção de escolas indígenas específicas e diferenciadas. Da mesma forma, os projetos voltados para o atendimento à saúde dos povos indígenas promovidos pelas comunidades e organizações indígenas sob a supervisão das ONGs, missões religiosas e universidades têm gerado projetos de capacitação de profissionais de saúde indígenas. Seguindo o mesmo princípio, mais recentemente, projetos de desenvolvimento auto-sustentável e de gestão florestal, bem como a capacitação de técnicos indígenas, têm

sido propostos às populações indígenas, ou mesmo sugerido por elas.

Entre as missões religiosas, num amplo sentido, duas linhas de ação opostas se destacam:

- a) missões evangélicas, cujo trabalho com a educação de adultos está fundamentada nos modelos do Summer Institute of Linguistics (SIL), também conhecido por Sociedade Internacional de Linguística – treinar os professores indígenas para a transição bilíngüe;
- b) missões comprometidas com o trabalho político, cujo objetivo é a autodeterminação dos povos indígenas e a valorização de suas línguas e culturas, estabelecidas segundo o modelo educacional bilíngüe e intercultural.

Não foi possível obter nenhuma informação do tipo “a” que pudesse ser incluída neste relatório. Informações sobre orçamento são raridade e, na melhor das hipóteses, fragmentárias. Mesmo assim, é possível se trabalhar com a informação obtida a partir da amostragem de questionários que dispomos. A estrutura é extremamente diversificada: variam desde projetos ou que funcionam com orçamento zero ou sobrevivem do trabalho beneficente, até projetos bem estruturados, com anos de experiência e técnicas eficientes de captação de recursos. A maior parte dos questionários respondidos não estipula somas totais, ou sequer revela a origem dos recursos que financiam seus projetos. Assim, a informação disponível nos permite concluir que os maiores financiadores de projetos são as ONGs estrangeiras, alguns governos estaduais e o governo federal.

No exercício de 1999, o governo federal gastou efetivamente com a educação indígena o valor total de R\$ 5.506.260,13 (que corresponde aproximadamente a US\$ 3.059.033,40 à taxa média de câmbio para aquele ano), e, no exercício de 1998, a quantia total foi de R\$ 3.043.801,49 (aproximadamente o mesmo valor em dólares americanos, à taxa de câmbio do ano de 1998, ou seja,

US\$ 3.043.801,49).³ Não há qualquer referência que indique quais instituições governamentais específicas gastaram esse montante. No entanto, a informação é importante porque demonstra a soma investida em educação indígena, em geral, pelo governo federal nos últimos dois anos.

Nesse contexto, cabe ressaltar que nenhum programa específico de trabalho na área de educação de adultos para os povos indígenas foi mencionado naquele sistema de dados. Isso significa que, sob o ponto de vista administrativo e contábil, não há nenhuma estipulação prevista na área de educação de adultos para povos indígenas. Tudo o que consta é “educação escolar para povos indígenas/educação escolar indígena”. Isso reflete o quão incipiente é esse campo no Brasil. Sendo tão pouco desenvolvido como campo de debate e ação, não é mencionado como item específico nem no orçamento nacional nem nos dados do Siafi.

A participação do Ministério da Educação (MEC) é importante e bastante abrangente: ela alcança um número significativo de projetos em todo o Brasil, embora os recursos não ultrapassem a cifra média de US\$ 9.500 por ano, por projeto, de acordo com a informação disponível no momento; os dados oficiais foram solicitados ao MEC, de maio a outubro de 1999, porém nenhuma informação foi fornecida. O financiamento proveniente do Ministério da Saúde, por meio de sua agência associada, a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), é também de suma importância para o curso de capacitação dos agentes indígenas de saúde.

No que diz respeito aos projetos financiados, a principal tendência consiste em buscar financiamento junto às várias agências governamentais nacionais e/ou às ONGs, sejam elas nacionais ou, mais freqüentemente, estrangeiras. Grande parte deles advém de países estrangeiros, principalmente da Comunidade Européia como um todo, em particular da Noruega, Holanda e Espanha. Além da agência Rainforest Foundation (Fundação Floresta Tropical – RFN), que é uma das mais citadas agências de

financiamento, também faz-se referências ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e à Amerindia Cooperación. Um amplo projeto para a capacitação de professores indígenas faz parte dos compromissos firmados pelo governo do estado do Mato Grosso para obter do Banco Mundial um empréstimo para o seu desenvolvimento regional (Projeto Tucum).

No que tange ao orçamento destinado aos projetos, os questionários trazem ainda menos informações. Os próprios projetos variam muito de tamanho: vão desde projetos em estágio inicial e experimental, cuja meta é formar cinco ou seis professores indígenas, até projetos que têm por objetivo ministrar cursos de capacitação para 220 a 260 professores, a fim de obterem sua titulação para o ensino fundamental. Os financiamentos aprovados variam numa faixa de US\$ 2.500 a US\$ 102 mil por ano. Isso comprova que os projetos bem estruturados, que demonstram continuidade e bons resultados durante os últimos anos, têm recebido recursos médios que variam de US\$ 37 mil a US\$ 40 mil por ano.

Agências/instituições nacionais

No âmbito do governo federal, os Ministérios diretamente envolvidos com a educação dos povos indígenas são o MEC, o Ministério da Justiça, mediante a Fundação Nacional do Índio (Funai) e o Ministério da Saúde, mediante a Funasa. Essas instituições federais operam com o financiamento de programas desenvolvidos em nível local, monitorando-os e definindo as linhas gerais das políticas a serem desenvolvidas e o rumo a ser seguido em ações específicas. Em nível estadual, as secretarias de educação e as administrações regionais da Funai e da Funasa atuam em programas específicos, coordenando, acompanhando ou intervindo diretamente nas atividades educacionais, juntamente com as organizações indígenas, as ONGs, as universidades ou as igrejas e missões religiosas. Em nível municipal, são as secretarias municipais de saúde e educação que atuam nos projetos de educação indígena, especialmente

³ Fonte: Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi).

no que diz respeito à capacitação de professores e agentes indígenas de saúde, agregando os projetos direcionados para adultos indígenas.

O orçamento federal total destinado aos programas de educação indígena é a soma dos orçamentos das três instituições diretamente envolvidas nesta área. Como já mencionamos, o MEC se recusou a divulgar qualquer valor orçamentário que pudesse ser incluído neste relatório. Os únicos números que puderam ser encontrados nos arquivos dizem respeito à previsão de gastos do MEC para a educação indígena no exercício de 1996, cujo montante é de US\$ 108 mil. O orçamento da Funai destinado à educação indígena em geral (exceto as bolsas de estudo para educação de adultos que não são especificadas) foi de US\$ 832.320 no exercício de 1996, US\$ 1.220 mil no exercício de 1997 e US\$ 1.424 mil no exercício de 1998. É importante mencionar aqui que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) é a maior fonte financiadora dos programas especiais de capacitação de professores do MEC.

Independentemente do fato de pertencerem a instituições públicas ou privadas, os programas educacionais não especificamente destinados a povos indígenas estão teoricamente (e, em muitos casos, também na prática) disponíveis aos índios, dependendo de quão bem eles dominem a língua portuguesa, de sua base escolar e de terem ou não acesso ao lugar onde tais programas são desenvolvidos. Assim, é ainda muito difícil, até o momento, divulgar dados mais exatos do que esta afirmação ampla, uma vez que não há notícia de qualquer pesquisa específica sobre este assunto.

Em termos operacionais, embora as políticas governamentais sigam as diretrizes federais, elas são organizadas de forma descentralizada, através de governos estaduais e municipais. O MEC administra e define diretrizes para a educação formal indígena no Brasil, mas não coordena nenhum programa federal de forma centralizada. Desde 1994, o Ministério tem uma linha de financiamento para os cursos de capacitação de professores indígenas e para a publicação de material didático nas línguas maternas (geralmente elaboradas pelos professores em formação) para atender às associações indígenas, universidades, ONGs e secretarias estaduais de educação.

As respostas aos nossos questionários demonstram que os recursos financeiros disponíveis nos últimos anos se mostraram insuficientes para atender à demanda dos povos indígenas na área educacional.

No âmbito do MEC há um órgão consultivo, o Comitê Nacional de Educação Indígena, composto por representantes do governo, dos povos indígenas (representados geograficamente, por regiões), da sociedade civil e de agências internacionais. Embora ele tenha comprovado alta produtividade no período de 1993 a 1994, vem, desde então, perdendo gradualmente sua esfera de ação junto ao governo. O Comitê, composto por nomeação, não está ativado atualmente, embora ainda conste oficialmente da pauta vigente das políticas do governo federal. O MEC também dispõe de um corpo de consultores acadêmicos a quem recorre para a avaliação de projetos que pleiteiam financiamento do Ministério. O órgão interno do MEC ao qual as escolas indígenas estão subordinadas é a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, responsável pelo acompanhamento desses projetos e pela implementação das políticas que ele mesmo propõe.

Até o ano de 1991 a Funai era o único órgão responsável pela educação indígena e serviços de saúde destinados aos povos indígenas brasileiros. A partir daquele ano, um decreto do então presidente do Brasil transferiu a função de educação ao MEC e a de saúde à Funasa. Atualmente, a Funai, como órgão federal que responde pelos assuntos ligados à população indígena brasileira, é responsável em apoiar financeiramente projetos específicos nos quais especialistas em educação intercultural avaliam as atividades de treinamento/capacitação para professores indígenas desenvolvidas pelo seu Departamento de Educação e por ONGs. A Funai mantém um Programa de Apoio à Escolarização de Estudantes Indígenas na segunda fase do ensino fundamental, no ensino médio e no superior. Esse programa está voltado para promover ações que garantam a continuidade dos estudos em escolas de centros urbanos e para apoiar os alunos que já esgotaram todas as possibilidades de escolarização em suas comunidades de origem. Está vinculado a outras instituições que também se incumbem de ministrar cursos

de formação para professores indígenas. Esse programa está ligado ao seu Departamento de Educação, em Brasília, e às divisões de educação nos escritórios regionais do órgão.

A Funasa é o órgão federal responsável pela capacitação dos agentes indígenas de saúde, e a exerce por meio da aprovação, do financiamento parcial e da supervisão de projetos. A Funasa incumbiu-se também da elaboração da “Política Brasileira de Saúde das Populações Indígenas”, que é implementada através da Coordenação de Saúde do Índio (Cosai). Seu objetivo manifesto é o de “assegurar o acesso dos povos indígenas à saúde integral, respeitando suas características sociais, históricas e culturais e seu perfil epidemiológico, valorizando seus sistemas tradicionais de saúde”. Uma parte fundamental dessa política é o treinamento dos agentes indígenas de saúde, por meio de cursos específicos e do treinamento em serviço, sob a supervisão de instrutores profissionais não-índios, bem como o fortalecimento dos sistemas tradicionais de saúde.

São comprovados os esforços empregados para a capacitação e o desenvolvimento de recursos humanos indígenas no âmbito da saúde. Estimativas preliminares da Funasa – que estão disponíveis na página da Fundação na Internet (<http://www.funasa.gov.br>) – apontam para a existência de aproximadamente 2 mil agentes indígenas de saúde, “e 70% deles trabalham por conta própria, sem supervisão e não contam com qualquer tipo de infra-estrutura apropriada que possa estar à sua disposição para executar seus serviços”. Em relação à formação educacional, 50% dos agentes não concluíram o Ensino Fundamental (oito anos) e 5% deles não são alfabetizados. Essa é a situação enfrentada pelo Programa de Agentes Indígenas de Saúde, cujo objetivo é garantir o treinamento continuado por meio da articulação de programas para a educação indígena. Esse programa oferece educação profissional básica e garante a possibilidade de avançar para o nível técnico. Embora a Funasa seja o órgão gestor do programa, ele é o resultado da contribuição das parcerias de diversas instituições, a saber: ONGs, universidades, associações indígenas, etc., que disponibilizaram sua vasta experiência em projetos voltados

para comunidades indígenas. A nova legislação para o ensino – Lei de Diretrizes e Bases – autoriza que adultos e jovens indígenas participantes do Programa recebam diplomas reconhecidos oficialmente.

Em 1999, as prioridades contempladas pelo Programa incluíram cursos de capacitação em saneamento e primeiros socorros para os agentes indígenas de saúde. Foram realizados cursos e acompanhamento em parceria com organizações e instituições representativas de entidades civis e do movimento indígena. O Programa como um todo ainda está sendo implementado e está mais bem consolidado em algumas regiões do que em outras. Assim como no caso dos cursos de capacitação de professores, a experiência acumulada por esses órgãos não-oficiais é fundamental para se definir e implantar políticas públicas. A política oficial da Funasa é a de apoiar esses projetos locais articulando e estabelecendo parcerias. Em consonância com o modelo de descentralização, as secretarias estaduais e municipais participam na execução do Programa.

Na esfera federal, as Secretarias de Educação coordenam por meio de determinação legal, Núcleos de Educação Indígena (NEIs) compostos por representantes das Secretarias de Educação, professores índios, educadores não-índios, representantes de universidades e ONGs locais que atuam no âmbito das comunidades indígenas regionais. As Secretarias Estaduais de Saúde podem participar de programas de capacitação de agentes indígenas de saúde. As administrações regionais da Funai são encarregadas da supervisão desses programas e podem colaborar na execução de projetos específicos promovidos por iniciativa dos próprios índios ou por outras organizações. Estas autoridades, que atuam em âmbito regional, estão mais diretamente envolvidas na implementação de projetos educacionais para jovens e adultos tais como cursos, conferências e seminários, voltados para a capacitação e produção de materiais didáticos ou materiais de divulgação cuja meta é a de prevenir epidemias (doenças sexualmente transmissíveis – a Aids, por exemplo). Está em andamento, no Estado da Bahia, um importante projeto voltado para o treinamento de agentes indígenas de saúde.

Na esfera municipal, são as prefeituras e secretarias municipais as responsáveis por esses projetos, ao passo que em territórios indígenas e nas aldeias, os responsáveis são os Postos Indígenas (bases administrativas da Funai) aos quais algumas escolas indígenas estão vinculadas administrativamente. As prefeituras são frequentemente responsáveis pela contratação de professores índios para as escolas bilíngües das aldeias, pela merenda escolar e pelo material didático. São exatamente esses professores, geralmente aprendizes, o público-alvo dos cursos de formação de professores.

Em cada esfera administrativa é possível e, frequentemente eficiente, articular acordos com ONGs, universidades, organizações indígenas e missões religiosas (católicas, atuando em parceria com dioceses e paróquias; ou protestantes, se organizando e coordenando esforços). Frequentemente, essas são organizações não-governamentais de atestada perícia, acumulada em uma atuação histórica de execução de ações de saúde e educação de povos indígenas. Órgãos governamentais dependem dessas organizações na busca de profissionais, idéias e propostas especializadas. Há exceções, como as dos Estados do Mato Grosso e de Minas Gerais, que mantêm importantes programas de formação de professores indígenas para garantir uma educação intercultural e bilíngüe diferenciada. Entre outros exemplos, está o do Estado do Amapá que mantém cursos de equivalência de educação para promover a educação fundamental de jovens e adultos índios.

As dificuldades, no entanto, são significativas. Os recursos alocados pelo governo são ainda bastante modestos quando comparados às necessidades e demandas reais. Além disso, problemas relacionados à continuidade do financiamento desses recursos muitas vezes acarretam a descontinuidade dos programas. Outro problema sério no âmbito do governo é a ausência de técnicos capacitados para gerenciar e acompanhar a educação nas escolas indígenas. As experiências amalhadas no Brasil referentes à educação intercultural e bilíngüe, que respeitam a especificidade cultural e os projetos políticos dos povos indígenas, estão concentradas nas

mãos de organizações indígenas, ONGs, missões progressistas e universidades. Existem muitas linhas de ação alternativas nesse universo e que variam de acordo com o perfil do órgão envolvido, embora o diálogo e ações de parceria sejam práticas comuns e os princípios sejam aceitos por todos. Tão amplo é o campo onde o governo busca especialistas para definir suas ações, quer seja no âmbito normativo, em termos da definição de programas, ou na elaboração de documentos oficiais definindo políticas específicas. Todavia, a decisão final geralmente escapa ao controle desses consultores, no momento em que se tornam decisões governamentais.

Na esfera federal do governo, são raros os funcionários familiarizados com o assunto. A situação ainda é preocupante, embora algumas iniciativas tenham sido tomadas pelo MEC e pelas demais esferas de governo (Estados e municípios) a fim de qualificar os funcionários envolvidos sobre os direitos educacionais dos povos indígenas. Somente o treinamento específico poderia ajudar os funcionários a compreender corretamente o que significa uma “educação diferenciada para os povos indígenas” pondo fim, assim, aos preconceitos seculares e a situações de absoluta ignorância do que vem a ser esses povos, suas culturas, seu modo de ser, de viver e de pensar.

Um outro problema está relacionado à rotatividade do pessoal encarregado das escolas indígenas nos Estados e municípios; todo o investimento em treinamento de indivíduos é perdido com as frequentes substituições dos funcionários treinados. Os já mencionados NEIs ou outras instâncias interétnicas (como o Conselho de Educação Indígena do Estado de Mato Grosso) ajudam a minimizar essa situação nos Estados onde elas são reconhecidas e onde ganharam autonomia de ação e uma representação indígena fortalecida. Em muitos casos, os governos resistem veementemente a uma paridade entre representantes índios e não-índios nos órgãos oficiais ou autoridades que assumem a responsabilidade pela educação indígena (como é o caso em São Paulo, entre outros Estados).

Alguns órgãos estaduais desenvolvem seus próprios projetos de educação bilíngüe e intercultural. São projetos bem

estruturados que dispõem de apoio consistente (como os de Minas Gerais e Mato Grosso, já mencionados) ou atuam por meio de parcerias harmônicas com ONGs mais experientes ou escolas diferenciadas já oficializadas (como no Acre, Bahia, Amapá e na região do Mato Grosso-Xingu). Essas iniciativas porém, são geralmente esporádicas e limitadas às áreas de treinamento que abrangem, além de enfrentarem problemas de descontinuidade. No norte do Brasil e no nordeste do Amazonas, alguns prefeitos e pelo menos um secretário de Educação são índios que contam com o apoio de suas comunidades (respectivamente, os municípios de Oiapoque no Estado do Amapá e o de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas). Mais uma vez, prevalece a diversidade.

O mesmo se aplica à participação de indígenas na tomada de decisão e na implementação de projetos. Sempre que as organizações indígenas são fortes ou mantêm parcerias firmes com as entidades não-governamentais que as assistem, e sempre que alguma experiência histórica é acumulada por meio da implementação e reflexão crítica da educação indígena, a participação dos índios na elaboração, implementação e avaliação dos projetos é significativamente mais alta. Todos os projetos representados nos questionários respondidos revelam os vários estágios da participação indígena. Muitos desses projetos foram criados em resposta às demandas diretas de comunidades indígenas específicas. Algumas decisões nacionais importantes, relacionadas à definição de políticas públicas educacionais, revelam uma preocupação em consultar os povos indígenas e dialogar com eles sobre seus problemas, especialmente quando lidam com representação étnica e com a possibilidade prática da participação de representantes indígenas nas reuniões para tomada de decisão.

As questões sobre a paridade, e o crescimento da representatividade indígena entre as autoridades com poder de decisão estão entre as reivindicações feitas pelos índios, e, ainda se espera uma solução mais satisfatória. Um recurso bem-sucedido que deveria ser difundido é a consulta que vem fazendo o governo às organizações e associações indígenas, bem como aos professores

indígenas (agrupados em suas reuniões regionais) referentes à elaboração de documentos ou projetos oficiais. Isso ocorreu quando da elaboração do documento *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, o documento oficial do MEC publicado em 1998, elaborado em conjunto por membros de universidades, professores indígenas, organizações não-governamentais e membros do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC.

É também importante ressaltar que tem havido debates a respeito de uma reestruturação do Estado brasileiro no que tange a atenção às populações indígenas, especialmente no que se refere à Funai e à Funasa. Uma vez que ainda não há e nem foi apresentada nenhuma proposta clara e concreta, é cedo para darmos qualquer informação.

A organização dos povos indígenas

O movimento político dos povos indígenas no Brasil, reivindicando terra e direitos sociais, culturais e lingüísticos, começou no início dos anos 70. A primeira organização indígena (e as ONGs pioneiras que apóiam a causa indígena) foi criada no final dos anos 70. Nessa época, os índios eram considerados “parcialmente capazes”, e deveriam ser assistidos pelo Estado, seu tutor em todas as decisões que poderiam afetar seus destinos. Essa tutela indígena estava sob a responsabilidade da Funai. O governo brasileiro, na época, seguia uma política integracionista, claramente traduzida em sua concepção de educação para os índios. Uma das conseqüências da crescente mobilização em defesa dos direitos indígenas no Brasil foi a redefinição desta condição, que somente aconteceu quando a Constituição Federal foi promulgada, em 1988.

Como já mencionado acima, entre outros direitos, a Constituição brasileira reconhece por completo a cidadania dos povos indígenas, seu direito de manter suas próprias formas de organização e de se constituir como entidades legais por meio da criação de associações e organizações. Também está garantida a preservação de suas

línguas, culturas, conhecimentos, formas de produção e transmissão de conhecimento. A legislação específica garante a eles o direito a uma educação escolar intercultural, bilíngüe, diferenciada e específica.

Apesar de as primeiras organizações indígenas só terem surgido após 1977 e 1978, elas rapidamente se disseminaram depois da promulgação da nova Constituição. Os primeiros grandes esforços de articulação política das populações indígenas surgiram em 1978 e, na década seguinte, todo o empenho foi direcionado para a criação de uma organização indígena nacional, a União das Nações Indígenas (UNI). Devido ao grande número de populações indígenas no Brasil e à sua dispersão através do vasto território nacional, à distância entre as comunidades, à dificuldade de comunicação, à diversidade (no que concerne a línguas, culturas, auto-afirmação, história, padrões de relações interétnicas e informação sobre a sociedade nacional e mundial, etc.) e à natureza principiante do movimento indígena no Brasil, esta primeira iniciativa enfrentou muitas dificuldades. No entanto, ela desempenhou um papel decisivo na mobilização indígena e conduziu a diversas vitórias legais, além de ter representado uma experiência valiosa para o movimento indígena.

A UNI, que combatia as políticas autoritárias e integracionistas do então governo militar, foi sucedida, em número e ritmo crescentes, pela formação de organizações locais. Essas organizações reuniam aldeias, regiões ou grupos étnicos específicos em associações de professores indígenas, de agentes indígenas de saúde e de estudantes indígenas oriundos de diversos grupos étnicos ou regiões. As organizações indígenas encontram-se distribuídas de maneira desigual pelo País e sua experiência diverge no que diz respeito ao tempo de existência, infra-estrutura de que dispõem, complexidade e nível de organização interna, orçamento, raio de ação e efetividade, etc. Algumas concentram-se no norte do Brasil, coexistindo junto a federações e coordenações de peso, que articulam muitas outras organizações específicas. Este movimento, que incentivou o surgimento de organizações indígenas com finalidades pragmáticas, que geralmente estão associadas a projetos econômicos, educacionais e de saúde direcionados à

autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, ainda está desabrochando no Brasil. A cada dia ouve-se falar de novas organizações sendo criadas em algumas partes do País.

O movimento indígena está intensificando-se no Brasil: se, em meados dos anos 80, somente quatro associações e organizações indígenas eram conhecidas no País, em 1995, esse número passou para 109. Um levantamento específico, realizado em abril de 1999, revelou a existência de 290 organizações indígenas locais e regionais no Brasil. Em cerca de quinze anos, o número dessas organizações e associações aumentou quase 73 vezes. Tais organizações e associações variam muito no que concerne ao tamanho e ao raio de ação; há associações de aldeias indígenas (com média populacional entre cem e quatrocentos habitantes como, por exemplo, as aldeias de Monguaguá, Guarani, ainda em formação), que representam um grupo ou comunidade local; outras são organizações étnicas, que representam um dado povo indígena como um todo, ou populações indígenas de uma certa região. Algumas têm funções especializadas e podem reunir membros de mais de um grupo étnico que habitam territórios regionalmente próximos: seringueiros, professores, agentes de saúde e homens do campo. Algumas são, ainda, importantes articulações regionais, especialmente na região norte do Brasil tais como: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab); Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima (Copiar). Esta última organização teve seu nome modificado recentemente para Coordenação de Professores Indígenas da Amazônia (Copiam), e tem demonstrado vasta experiência, debate consistente e alto grau de organização.

Estão visivelmente fora desse grupo as que se intitulam organizações de *gêneros específicos*; o Brasil conta com poucas associações de mulheres indígenas. Entre as 290 organizações indígenas existentes no País, somente 13 são associações de mulheres. A característica geral parece ser a predominância da participação masculina nas associações.

Quanto à estrutura interna dessas organizações e associações, vale ressaltar dois aspectos: por um lado, a marcante diversidade

que existe entre elas; por outro, há também a pressão legal que enfrentam para definir seus estatutos, criar Conselhos Diretores, com cargos de presidentes, secretários, tesoureiros, etc., e, estabelecer procedimentos relacionados às funções, à representatividade, aos mandatos e às metas gerais da associação. Esse modelo organizacional está muito distante da realidade das organizações indígenas e dos processos de tomada de decisão comuns em nível da comunidade. Ele requer capacitação, experiência e criatividade. A experiência indígena com esse modelo no Brasil ainda está em desenvolvimento e a diversidade é, na verdade, a regra geral.

Atualmente, principalmente no âmbito das associações recém-criadas, tem-se discutido muito sobre seu modelo operacional, em comparação com a estrutura política interna do grupo étnico ou aldeia que representa; como por exemplo, a autoridade dos mais velhos *versus* o preparo da juventude, que se dá por meio do bilingüismo, da alfabetização, e do acesso à informação sobre o mundo não-indígena e da sua representação política de acordo com os padrões de democracia do mundo ocidental.

A própria participação no processo de criação e manutenção dessas organizações já caracteriza um aspecto educacional. Apesar de conduzidos informalmente, os projetos econômicos e políticos incluem a participação de adultos e jovens indígenas em encontros e debates interinstitucionais, na confecção de textos e documentos, além de levá-los a lidar com a justiça e tribunais, etc., enfim, tudo o que lhes possa proporcionar uma exposição a situações de crescimento educacional, que são a essência da educação adulta para populações indígenas no Brasil.

Programas de educação para adultos

Programas nacionais

Além de elaborar a legislação e definir a política pública educacional, em seu sentido mais amplo, as atividades federais

no campo da educação de adultos para populações indígenas enfocam, principalmente, a habilitação do quadro de funcionários indígenas e a produção de materiais didáticos em suas línguas maternas. Essas atividades são desenvolvidas, basicamente, ao longo das seguintes linhas:

- Definição de diretrizes e parâmetros curriculares para as escolas indígenas, de acordo com os preceitos constitucionais, que reforcem uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe.
- Encontros e reuniões dos coordenadores de projetos que visam à troca de experiências, divulgação de decisões e familiarização de funcionários de secretarias estaduais e municipais com o ensino na escola indígena.
- Financiamento e supervisão tanto de projetos de capacitação quanto de treinamento contínuo para professores e agentes indígenas de saúde, e, na vigência desses projetos novos materiais educacionais são produzidos.
- Financiamento e supervisão de projetos específicos para a produção e sistematização do conhecimento indígena em diversas áreas tais como Saúde, Geografia, Botânica, Zoologia, História e Literatura.
- Financiamento e distribuição de publicações para serem usadas como material escolar em escolas indígenas. Transferência de recursos para departamentos, ONGs e outros, por meio da aprovação anual de projetos. Esses recursos são encaminhados diretamente para os coordenadores de projetos ou transferidos para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

No que concerne à educação de adultos para populações indígenas no âmbito nacional, nenhum programa federal

vai além da elaboração de diretrizes pedagógicas e dos financiamentos descritos anteriormente. A informação coletada também revela que não há sequer um programa *específico de gênero*. Tanto a Funasa como a Funai trabalham no nível nacional, mas agem localmente, por meio de parcerias.

A esfera estadual de atividades geralmente enfoca a execução de projetos de capacitação para professores indígenas ou agentes indígenas de saúde, parcialmente financiados com recursos federais (MEC, Funasa ou Funai, em menor escala) e parcialmente com recursos dos Estados. As atividades municipais geralmente incluem o pagamento de salários para os professores das escolas indígenas, o fornecimento de material didático e merenda escolar. Até onde se sabe, não existem atualmente programas municipais significativos para a educação de adultos voltados para povos indígenas.

Programas indígenas

Entre as 290 organizações indígenas existentes no Brasil, apenas cerca de 5% trabalham explicitamente e somente com a educação. Embora existam algumas associações formadas por professores indígenas e outras formadas por alguns estudantes indígenas frequentadores de escola em centros urbanos, fora das terras indígenas de seu povo, que formaram suas próprias organizações, parece não haver associações ou organizações indígenas especialmente dedicadas à educação de adultos. Os principais interesses estão voltados para a educação indígena em geral, ao fomento à pesquisa e à ampliação das possibilidades de se produzir um ensino de boa qualidade, adequado às peculiaridades e reivindicações dos povos indígenas, e que possa tanto reforçar seu direito à identidade quanto favorecer seu acesso à tecnologia e ao conhecimento do mundo ocidental.

O movimento por uma educação indígena intercultural, bilíngüe, diferenciada e específica é muito recente no Brasil (especialmente na escala e no ritmo em que vem atualmente ocorrendo).

Por essa razão, as questões em debate abordam temas mais abrangentes tais como definições em nível local sobre o papel e a função da escola em um ambiente indígena; a produção de materiais didáticos apropriados; o lugar ocupado pelo idioma oficial brasileiro e pelas línguas indígenas no processo de alfabetização, entre outros.

Isso explica, como mencionado acima, por que a educação de jovens e adultos torna-se efetiva principalmente por meio de programas de formação de professores indígenas e de outros funcionários (especialmente das áreas de saúde e desenvolvimento auto-sustentado, mas também nos ramos da contabilidade, comunicação e gerenciamento de projetos, que entre os indígenas, atraíam a atenção daqueles jovens alfabetizados que falam o português, a língua de contato).

Apesar de os professores indígenas terem passado pelos mais diversos processos de formação, a maioria deles recebeu uma educação precária e trabalha nas escolas das aldeias enquanto recebe treinamento para obter o registro de professor. Nos últimos anos, tem-se observado um esforço considerável para se capacitar professores, por meio de projetos específicos, quase sempre gerenciados por diversas instituições, com variados níveis de eficiência no que concerne aos princípios de educação intercultural e bilíngüe. Os resultados obtidos com essas iniciativas têm sido os mais variados.

Em contraste à ação federal nessa área, alguns projetos de educação para adultos são elaborados dentro das próprias organizações indígenas (ou por elas) e nas próprias comunidades. Esse processo envolve a participação da população local, que está mais bem informada sobre as necessidades e funções localmente atribuídas à educação e melhor qualificada para propor inovações criativas tendo em vista a educação diferenciada. Elas podem contar parcialmente com recursos federais para cobrir suas necessidades (principalmente do MEC e da Funai), mas, em geral, dependem de financiamentos de ONGs nacionais e/ou internacionais.

A estrutura geral, brevemente relatada aqui, destaca a importância desempenhada pelos conselheiros lingüistas,

antropólogos, pedagogos, médicos, economistas e políticos nos projetos voltados para a autonomia das organizações e comunidades indígenas específicas. Por essa razão, a ação de ONGs, universidades e missões religiosas progressistas com seus conselheiros e consultores é relevante para o movimento indígena organizado no Brasil. Durante os últimos quatro anos, esses grupos vêm também desempenhando um importante papel na assistência e na elaboração da legislação específica (apesar de a maioria ainda não ter entrado em vigor), na definição de políticas públicas de educação e na elaboração de documentos oficiais que orientem e estabeleçam diretrizes para um ensino indígena no País. Partindo-se do princípio de que as disposições gerais do governo e as reivindicações dos povos indígenas nem sempre são compatíveis, nem tampouco este movimento foi sempre pacífico, a experiência de ONGs e organizações indígenas na execução de projetos de educação diferenciada, intercultural e bilíngüe para capacitar funcionários em ambientes indígenas, geralmente fornecem grande parte das referências que dão suporte ao governo.

Entre as organizações indígenas que lidam com a educação diferenciada e a capacitação de professores, podemos mencionar, a Copiam e a Foirn (ambas já mencionadas). Essas organizações mantêm publicações, ministram cursos e promovem assessoria direta, além de terem promovido, durante muitos anos, reuniões periódicas para um grande número de professores indígenas da Amazônia, com o objetivo de estudar, refletir, acessar as experiências educacionais em progresso e manifestar seus pontos de vista. As informações coletadas ao longo desta pesquisa indicam que esse tipo de atitude, por parte das organizações indígenas, tende a crescer consideravelmente nos próximos anos.

Breve descrição de atuais projetos de educação para adultos

Os questionários respondidos demonstram uma situação caracterizada pela variedade não somente de experiências,

métodos, metas e da continuidade de projetos, mas também no que diz respeito a quanto os indígenas sabem sobre seus próprios direitos educacionais e quão madura está sua reflexão ou experiência com a educação escolar.

É importante mencionar que, como uma característica dominante, a maioria dos projetos são gerenciados por coordenações multiinstitucionais e interétnicas, mesmo quando são programas de organizações indígenas, em sua maioria, executados com assistência de ONGs, universidades ou missões religiosas e seus colaboradores leigos.

Bilingüismo e interculturalidade

As informações que constam nos questionários ressaltam uma adesão ampla ao modelo de educação intercultural e bilíngüe como uma meta a ser seguida. A homogeneidade do discurso e o conceito pedagógico e político quase consensual prevalecem nas respostas dos questionários. Conseqüentemente, a participação da comunidade é muito valiosa do ponto de vista do desenho, da organização e da implementação de projetos educacionais; da definição das metas e do currículo para cada escola indígena; do respeito às formas indígenas de organização social e aos conceitos de tempo e de cosmo de cada povo indígena.

A maioria dos projetos em andamento no Brasil ainda depende de grande assistência externa de profissionais, pesquisadores universitários, missionários (ambos leigos e religiosos) e especialistas indigenistas não-índios, cujas motivações e formação também variam muito. O conhecimento específico de tais assistentes sobre a língua, a sociedade e a cosmologia das populações com as quais trabalham, portanto, variam imensamente, bem como a influência que sua inserção institucional pode exercer sobre a maneira como eles compreendem a educação de adultos, o movimento social indígena e o lugar ocupado pelos indígenas no presente e no futuro do País.

Apesar dessas dificuldades, todos os projetos que forneceram informações para esta pesquisa estão comprometidos em alcançar a autonomia indígena e preservar o respeito aos direitos que os povos indígenas têm de gerenciar suas próprias terras, recursos e planos para o futuro, bem como o de manter suas identidades diferenciadas. Esses projetos também concebem a educação como um meio tanto de alcançar essas metas quanto de ajudar os povos indígenas a estabelecer relações razoáveis com os demais segmentos das sociedades nacional e internacional. Com este objetivo em mente, seus valores prioritários são a preservação de suas culturas, identidades e línguas indígenas diferenciadas, juntamente com o acesso à informação, à capacitação e à apropriação de habilidades específicas do mundo ocidental, tais como o conhecimento sobre como elaborar projetos, obter financiamento e manter registros contábeis para atender às exigências das agências financiadoras, dominar essas habilidades e acessar informações sobre técnicas sustentadas de desenvolvimento e sobre alternativas econômicas, sociais e políticas para garantir um futuro próspero e digno aos povos indígenas no Brasil. À luz dessa concepção, a educação indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural em geral e a educação de adultos indígenas em particular, emergem como um espaço privilegiado para se atingir essas metas.

Vale ressaltar que os questionários foram preenchidos somente por instituições e organizações governamentais, não-governamentais, religiosas ou, obviamente, indígenas, comprometidas com essas idéias. Tentou-se fazer contatos com grupos tais como o SIL, ou outras missões evangelizadoras atuantes no Brasil, mas elas não forneceram nenhuma informação solicitada por esta pesquisa. Não obtivemos respostas, o que é certamente compreensível, uma vez que muitas missões evangelizadoras, com representação ampla e significativa que trabalham com populações indígenas específicas (principalmente na Amazônia), são contrárias à diversidade e à autonomia cultural. De fato, como elas seguem o modelo de transição bilíngüe, associado à evangelização, elas remam contra a maré brasileira.

Questões de língua

Ao contrário do restante da América Latina, onde os povos indígenas constituem um campesinato e onde existe uma certa homogeneidade lingüística, os povos indígenas brasileiros correspondem a menos de 2% da população do País e abarcam uma multiplicidade de línguas exclusivamente faladas por grupos específicos. O campesinato brasileiro, por outro lado, é composto por comunidades não-indígenas, falantes do português. O idioma oficial do Brasil, o português, é também a língua preferida para o contato entre índios e não-índios, nos níveis regionais e nacionais. No entanto, existe o uso simbólico e político das línguas indígenas em contextos de negociações políticas formais e em eventos de comunicação de massa como um meio de afirmar identidades indígenas diferenciadas e a vitalidade de suas produções culturais e lingüísticas diante da opinião pública nacional e internacional. Porém, a mensagem essencial desses discursos deve ser traduzida para o português para que seja compreendida. As escolas nacionais direcionadas à população não-indígena não oferecem o ensino de nenhuma língua indígena como segunda língua. Mesmo nos cursos mais avançados de português, onde a situação sociolingüística do País é discutida, as línguas indígenas são completamente ignoradas. Por outro lado, o que prevalece é uma profunda ignorância em relação à riqueza e diversidade lingüística e cultural das populações indígenas, além do grande preconceito.

Entre as 1.300 línguas indígenas que existiam no Brasil no início de sua colonização pelos europeus, somente 180 ainda são faladas. As que são mais conhecidas e estudadas por lingüistas foram classificadas em quatro grupos: os troncos lingüísticos Tupi, e Macro-Jê, e as famílias lingüísticas Aruak e Karib. Além dessa classificação, muitas outras línguas indígenas sequer foram ainda suficientemente estudadas para serem apropriadamente classificadas em troncos ou mesmo em famílias lingüísticas. Isso significa que algumas famílias lingüísticas já foram identificadas, mas ainda não classificadas, enquanto outras são consideradas isoladas. À medida que os estudos

avançam e são aprofundados, será provavelmente possível documentar as relações históricas, estruturais, semânticas, lexicais e fonológicas entre essas línguas, para que uma classificação mais detalhada e exata possa ser feita.

A presente pesquisa fez o levantamento de projetos educacionais para adultos, direcionados a comunidades falantes de aproximadamente 75 línguas indígenas diferentes. Os troncos lingüísticos representados aqui são o Macro-Jê (com as famílias que o constituem: Jê, Bororo, Karajá, Maxacali, Botocudo, Rikbaktsa e Yatê) e o Tupi (incluindo as famílias Tupi-Guarani, Arikém, Juruna, Mondé, Munduruku, Ramarama, Tupari, Aweti e Mawé), enquanto as famílias lingüísticas aqui representadas são a Karib, Aruak, Tukano, Pano, Yanomami, Arawá, Nambikwara, Txapakura, e Katukina. Esta pesquisa também identificou, entre as línguas isoladas, as seguintes famílias: Aiakaná, Irantxe, Jabuti, Trumái e Tikuna.

Ademais, este estudo também congrega informações sobre vários povos indígenas que hoje em dia falam somente o português devido aos contatos longos e intensos com populações não-indígenas. Povos indígenas que habitam principalmente o Nordeste e o Sudeste do Brasil perderam o uso e a memória de suas línguas maternas devido ao processo de contato que os levou a ocultar sua identidade indígena. Um processo intenso de revitalização dessa identidade diferenciada, agregado à mobilização política desses povos para garantir seus direitos na sociedade brasileira, tem se manifestado, principalmente, desde o final dos anos 70. Curiosamente, no anseio de serem reconhecidos como indígenas pelo governo brasileiro e também de verem seus direitos à terra e outros direitos reconhecidos, alguns desses povos buscaram aprender outras línguas indígenas, de povos vizinhos, com os quais eles têm mantido relações.

Essa diversidade de situações sociolingüísticas e de níveis de conhecimento científico sobre as línguas indígenas no Brasil está refletida nos projetos de educação para adultos. Apesar de a legislação e o movimento social pelos direitos dos indígenas concordarem com o uso das línguas indígenas nos cursos de

capacitação de professores indígenas, isso só é possível no caso de alguns poucos projetos específicos que dependem de conselheiros lingüísticos especializados, com diplomas universitários e experiência em pesquisa. Apesar disso, nos projetos de educação para adultos considerados nesta pesquisa, quase 100% dos questionários respondidos explicitamente declaram sua concordância com os termos da legislação, que enfatizam o direito das populações indígenas a uma educação bilíngüe, intercultural, diferenciada e específica, como os princípios que regem sua prática. Porém, na realidade, os problemas lingüísticos tornam essa meta mais difícil.

Em termos gerais, as estimativas indicam que a maioria dos cursos são ministrados em português, com a presença de línguas indígenas em graus e contextos variados, freqüentemente traduzidas pelos e para os próprios participantes. Isso decorre do abismo lingüístico que geralmente se interpõe entre os docentes, que não falam as línguas indígenas (apesar de haver exceções) e os alunos indígenas que estão sendo formados como professores, que podem ser, até certo ponto, bilíngües ou, possivelmente, somente falantes de sua língua materna. Sendo assim, apesar de presentes em sala de aula, as línguas indígenas são raramente utilizadas no ensino, e o português geralmente prevalece.

Os atuais cursos de formação são, em grande maioria, freqüentados por professores indígenas jovens, embora também participem muitos indivíduos mais velhos, com capacitação profissional e experiência como professores bilíngües ou agentes de saúde. Eles estão também envolvidos tanto com o movimento indígena quanto com políticas partidárias e governos locais. Um exemplo marcante dessa situação é o de Gersem Baniwa, professor, e atualmente secretário de Educação do governo municipal da cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, constituída por 95% de habitantes indígenas.

Nos atuais cursos de formação para adultos indígenas, as aulas são geralmente heterogêneas no que se refere a quanto os alunos dominam suas línguas nativas ou o português. No entanto, uma das atividades mais difundidas nos cursos de capacitação de

adultos indígenas é a elaboração de textos e livros que serão mais tarde usados como material didático específico nas escolas de aldeias frequentadas por crianças e adolescentes. Esse material é escrito preferencialmente nas línguas maternas dos adultos que estão sendo capacitados. Atualmente, o Brasil tem uma produção significativa de livros educacionais em línguas indígenas, o que tanto reflete as práticas sociais atuais e os estudos sistemáticos de Geografia, línguas indígenas, Matemática, Ciências, etc. ministrados durante os cursos. Dessa forma, sempre que possível, as aulas e os cursos são ministrados em línguas indígenas, sendo que alguns cursos são ministrados nessas línguas.

Nos cursos de formação para professores e agentes de saúde indígenas, o português é mais valorizado. É importante, *primeiramente*, reforçar os estudos dos índios em escolas não-indígenas nos níveis mais avançados de ensino (não somente em escolas técnicas e universidades, mas também, em muitos casos, para os últimos anos da escola fundamental, não oferecidos nas escolas das aldeias); e em *segundo lugar*, garantir o acesso deles a informações relevantes que possam ajudá-los a construir sua autonomia nas áreas econômica, política, social e cultural. Dentre aquilo que requer uma maior necessidade do domínio do português está a atuação no movimento indígena, a organização de associações locais, a elaboração de projetos economicamente sustentáveis, a busca por alternativas econômicas e sociais para uma sobrevivência digna, o conhecimento dos direitos constitucionais reconhecidos aos indígenas, e a formulação de suas próprias reivindicações, etc.

Quanto à vida política interna nas aldeias, em alguns casos, porém, isso pode resultar em um abismo entre a geração de jovens professores e agentes de saúde, com conhecimento que os permite facilmente se virar no mundo do “homem branco”, e os padrões de autoridade tradicional, baseado no conhecimento e no poder dos mais velhos, geralmente excluídos dos cursos de capacitação. Para superar esse problema, alguns projetos agora começam a proporcionar atividades educacionais para idosos, a fim de que eles possam se beneficiar da informação e das habilidades

de modo que sua autoridade tradicional não seja questionada pelas novas gerações de educadores.

Questões de gênero

Os questionários demonstraram uma escassez de informações precisas sobre a proporção relativa entre homens e mulheres participantes dos programas educacionais para adultos. O que se observa nesses programas é a presença maciça dos homens, embora em algumas regiões há registros da participação feminina neles. O que agrava ainda mais esse quadro é a opinião predominante entre os índios de que os cargos que fazem jus a remuneração como o de professor, agente de saúde e técnico florestal, cujas funções são desempenhadas dentro de aldeias e terras indígenas são politicamente importantes. Tanto esses cargos como o acesso aos cursos de formação têm sido objetos de maior controvérsia entre os grupos políticos no interior de cada aldeia ou população indígena. O que se observa é que quanto mais poderosas são essas facções no cenário político de cada povo ou aldeia indígena tanto maior é o número de matrículas de seus membros nos programas educacionais. Embora se denote a participação feminina na causa política, esse é um campo simbólico que está associado aos homens para a grande maioria dos povos indígenas no Brasil. Parece que as mulheres de comunidades indígenas que já vivenciaram o contato efetivo por mais tempo têm maior participação nos programas de educação para adultos.

Por outro lado, o conteúdo curricular desses programas refletem as necessidades e interesses *comunitários*, com uma visão para pensar o futuro dessas populações. Esses programas também divulgam entre os índios a informação sobre seus direitos consagrados legalmente, promovem o debate de seus problemas do momento, reiteram o valor de suas práticas e conceitos tradicionais e legitimam seu direito consagrado de empreender mudanças e conquistar autonomia. Em termos gerais, pode-se afirmar que, há espaço reduzido

para as questões de gênero, nos currículos dos programas mencionados. Essa discussão parece estar nos estágios preliminares do campo da educação de adultos indígenas no Brasil.

Conclusões

A respeito da estrutura geral da educação escolar indígena no Brasil dois pontos estão em evidência. O primeiro é o imenso descompasso que há entre a legislação e a implementação dos direitos educacionais indígenas, e há muito ainda a ser feito e a ser fazer cumprir. O segundo ponto é que tanto o debate como as atividades educacionais são considerados, num sentido mais amplo, como “educação escolar indígena” que incluem professores, agentes de saúde e outros cursos de capacitação de adultos indígenas. Até o momento, não há indícios de uma reflexão sistemática ou de reivindicações amadurecidas que aspirem à “educação de adultos para os povos indígenas”.

Gostaríamos de dar ênfase à necessidade de ampliar-se a pesquisa lingüística, uma vez que muitas línguas indígenas ainda não estão adequadamente documentadas. Não há, no momento, mais do que alguns poucos projetos em curso que incluam professores indígenas aprendizes que estejam empenhando-se em homogenizar a grafia de sua respectiva língua materna, para que ela possa ser utilizada na escola e na literatura.

Por outro lado, alguns povos indígenas brasileiros não querem que o ensino seja ministrado em suas próprias línguas maternas. Eles preferem que a alfabetização seja feita em português, como a língua do contato. Outros povos não aceitam a idéia da escolarização universal de seus membros. As reivindicações desses povos são resolutas e exprimem uma reflexão profunda e conscienciosa. É óbvio que informações como essas não aparecem nos questionários, mas torna-se extremamente necessário avaliar a educação de adultos para os povos indígenas no Brasil, dentro de um contexto educacional mais amplo,

intercultural, bilíngüe, diferenciado e específico, no qual ela está inserida. O que queremos é despertar a atenção para o fato de que os povos indígenas que assumem essa atitude têm suas próprias políticas educacionais, que elevam a comunidade, e não a escola, ao primeiro plano, como a mais importante promotora de educação dos jovens. No que diz respeito à educação de adultos, é justamente isso que essas políticas reforçam; a educação é considerada como um meio para jovens selecionados na comunidade apropriarem-se da informação e das habilidades do mundo ocidental a fim de empregá-las em benefício de toda a comunidade indígena à qual pertencem. Opiniões como essas, apesar de divergirem da reivindicação predominante por uma educação bilíngüe que articule os saberes nativos e científicos com os do mundo ocidental, devem ser analisadas com extrema cautela e respeitadas como manifestações da sabedoria peculiar aos povos indígenas e como testemunho de autodeterminação. Essa última afirmação induz à distinção entre educação e cultura, tão difundida nas mais recentes reivindicações indígenas e discursos sobre educação. A posição assumida por professores indígenas experientes e por líderes ou anciãos das aldeias é a de que a escola deve se desenvolver sob a liderança da comunidade indígena local, e não para competir com ela ou substituí-la no papel de formação das novas gerações. Aqueles valores indígenas de espíritos, crenças e cultura que são antagônicos aos valores ocidentais (expressos pela escola como uma instituição externa à vida indígena), tais como individualismo, devem ser tratados nas escolas indígenas de tal modo que os conceitos tradicionais e formas de relacionamento social sejam predominantes na educação de crianças e jovens. Tudo isso está diretamente relacionado aos cursos de capacitação de professores e ao seu exercício profissional. Essa mesma linha de raciocínio pode ser aplicada aos cursos de capacitação de agentes de saúde e ao exercício da profissão.

O grau de envolvimento de todas as instâncias de ações governamentais na educação indígena e na capacitação de adultos indígenas profissionais – embora muito positivo, em princípio, e

que traduz uma reivindicação antiga dos índios – pode conduzir a uma imposição de certos “parâmetros bilíngües e interculturais” rígidos de educação indígena em contraste com os conceitos indígenas locais e específicos de escolaridade e educação. A forte tensão que se observa na relação entre as políticas nacionais e suas macrorrecomendações e as peculiaridades e diversidade das situações em nível local requerem um constante e cuidadoso monitoramento nos próximos anos.

É mister que o acompanhamento e aprovação oficial dos programas de educação escolar indígena e as políticas que fortaleçam o treinamento específico de funcionários dos órgãos do governo e a divulgação do conhecimento antropológico como senso comum entre eles despontem como prioridades urgentes. Isso parece constituir a base sólida para que o entendimento e aceitação dos projetos indígenas originais e criativos e de seus conceitos de educação alcancem o reconhecimento oficial.

Outra necessidade urgente é a de garantir a paridade indígena e a representatividade significativa naquelas organizações responsáveis pela definição e implementação dos projetos. Em nível local, a noção de que as comunidades indígenas são as principais responsáveis pelas decisões pertinentes a currículos, métodos, metas, definição de conteúdos, etc. por um lado, e por outro, à própria presença das escolas e professores na comunidade, ainda precisa ser

bem amadurecida. Essa é a única maneira eficaz de transformar a educação de adultos em um instrumento de autonomia indígena. Instrumento esse que é vital na formulação de projetos para o futuro de cada comunidade indígena, dentro da especificidade do seu estilo de vida, cultura e visão de mundo.

Na instância do governo, é urgente que se faça a descrição detalhada dos itens orçamentários destinados à educação indígena, alocando um financiamento específico para a educação de adultos, como é urgente também o próprio levantamento dos recursos disponíveis a esses programas, embora insuficientes no momento. É necessário também aumentar o valor do financiamento destinado à publicação sistemática de todo material didático em língua indígena. No que se refere às ações não-governamentais, espera-se que haja um aumento nas iniciativas indígenas no campo da educação de adultos.

Algumas das situações de extrema crise que ainda enfrentam os indivíduos e povos indígenas no País são as que se caracterizam pelo massacre a líderes e grupos indígenas, desrespeito aos direitos dos índios, problemas de terras, problemas graves de saúde e descaso com a atenção à saúde, ausência de alternativas e de assistência econômicas, preconceito e racismo. Devemos continuar a denunciar essas ameaças à sobrevivência dos índios no Brasil, às quais subsistem lado a lado com os maiores avanços em diversas áreas do conhecimento, como a educação.

Anexo

Questionários respondidos – investigação Unesco/Brasil

Região Centro-Oeste

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Mato Grosso (MT)	Karajá Tapirapé	Unicamp	MEC. SEE e SMEs Transporte e alimentação: SMEs. Passagens e pagamento dos assessores: MEC e SEE.	Inajá I: 1987-1990 Inajá II: 1993-1996	Formação e habilitação de professores índios, camponeses e colonos.	Método etnográfico.	Criação, implementação e avaliação do projeto. Profissionalização dos professores e educação continuada entre os Tapirapé. Trabalho sobre propostas para escola indígena.		Questionário: Dulce Maria Camargo
Mato Grosso (MT)	Projeto Tucum: Apiaká Bakairi Bororo Irantxe Kayabi Munduruku Nambikwara Paresi Rikbaktsa Umutina Akwe-Xavante	SEE Funai UFMT Prefeituras Municipais	Governo do Estado. Prodeagro/Bird * Funai: (R\$ 71.393,00)	1996-2000	Formação e habilitação de professores índios através de cursos de capacitação para o magistério.	Componentes fundamentais: terra, língua, cultura e globalização do conhecimento. Cursos de capacitação em 5 pólos regionais.	Construção coletiva do trabalho pedagógico.	55 professores – Pólo I 70 professores – Pólo II 40 professores – Pólo III 40 professores – Pólo IV 60 professores – Pólo V	Questionário: Dulce Maria Camargo Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães

Região Centro-Oeste

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Mato Grosso (MT)	Parque Indígena do Xingu (15 etnias) Pinará	ISA	Rainforest Alliance: R\$ 100.000,00 Associação Abriq pelos Direitos das Crianças: R\$ 50.000,00 SEE: R\$ 19.600,00 Funai: R\$ 13.100,00	1994-2001	Capacitação de professores indígenas como educador e investigador. Reconhecimento oficial dos cursos pela SEE.	Diálogo intercultural. Valorização dos conhecimentos anteriores e das línguas indígenas. Apresentação de novas informações.	Autoria dos materiais didáticos. Elaboração e avaliação do projeto.	55 professores	Questionário: coordenação de Maria Cristina Troncarelli
Mato Grosso (MT)	Mebengokre (Kayapó) Pinará Tapayuna	Funai MEC Unicamp	Funai: (R\$ 14.850,00) MEC: R\$ 73.608,00 (1998)		Capacitação de professores indígenas bilíngües, formando-os como investigadores de sua cultura. Valorização das culturas indígenas. Educação cívica (direitos).	Cursos de capacitação. Elaboração de material didático. Produção de dicionário Kayapó com discussão para a unificação da grafia do idioma. Elaboração de um currículo diferenciado.	Valorização dos conhecimentos indígenas. Visitas às escolas da comunidade.	15 professores	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Mato Grosso do Sul (MS)	Guarani-Kaiowá, Indígena de Dourados (“região de Agostinho”)	UEMS UFMS	Trabalho voluntário. Solicitados ao MEC: R\$ 8.483,00	2 anos	Avaliação dos adultos. Incentivar o ensino bilíngüe.	Revitalização cultural através do resgate de histórias antigas. Professores e alunos confeccionam os materiais didáticos.	Resposta à reivindicação de professores e comunidade indígena e 10 textos com histórias.		Questionário: Aracy Lopes, baseado no projeto enviado ao MEC

Região Centro-Oeste

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Mato Grosso do Sul (MS)	Guarani-Kaiowá, da região de Dourados.	Comissão de Professores Guarani-Kaiowá de Dourados Cimi SEE UFMS Funai Missão Presbiteriana	SEE Diocese de Dourados (apoio na infraestrutura)	Desde 1993	Formação de professores indígenas. Construção de escola bilíngüe. Educação cívica (direitos).	Produção de materiais didáticos. Cursos de capacitação por etapas. Encontros de avaliação com assessores.	Programas criados pela Comissão de Professores Guarani e seus assessores. A comunidade dirige o projeto.		Questionário: Aracy Lopes, baseado na Monografia de Renata Giroto, UFMS, 1998
Mato Grosso do Sul (MS)	Terena, da região de Aquidauana e Sidrolândia	Associação dos Professores Indígenas. Neppi/UCDB Cimi SEE	SEE MEC Solicitados ao MEC: R\$ 13.150,00 (1996)	Desde 1994	Assessoria a professores índios para legalização das escolas indígenas. Implantação do ensino bilíngüe.	Encontros de trabalho de professores indígenas e seus assessores.	O projeto foi proposto pela Associação dos Professores Indígenas, que buscou assessoria junto à Universidade. A agenda do projeto é definida pela Associação.		Questionário: Aracy Lopes, baseado no projeto enviado ao MEC
Mato Grosso do Sul (MS)	Guarani-Kaiowá, de Dourados	Funai SME-Dourados	SME-Dourados Funai	Desde 1998 (abolido em 1999, mas os indígenas reivindicam sua continuação)	Educação de Jovens e Adultos (4 anos iniciais do nível fundamental)	Educação não diferenciada, monolíngüe em português, com altos índices de alunos reprovados.	A reativação deste programa é uma reivindicação da comunidade. Provável pequena participação da comunidade na criação e avaliação.	81 alunos	Questionário: Aracy Lopes, baseado em documentação da Funai de Dourados

(conclusão)

REGIÃO NORDESTE

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Alagoas (AL)	Kariri-Xokó, de Porto Real do Colégio. Tingui-Botó, de Feira Grande.	NEI/SEE Funai	Governo do Estado		Alfabetização de adultos				NEI/SEE Funai
Alagoas (AL)	Geripankó Karapotó Kariri-Xokó Tingui-Botó Wassu Xukuru-Kariri	SEE	SEE Funai		Capacitação periódica de professores indígenas.	Produção de materiais didático-pedagógicos. Avaliação de professores indígenas.		31 professores 1.019 alunos 10 escolas	Questionário: Rosa Costa, baseado em informação da SEE e Funai
Alagoas (AL)	As mesmas	SEE	SEE		Iniciação à produção de licores caseiros, plantas medicinais e artesanato.				Questionário: Rosa Costa, baseado em informação da SEE e Funai
Bahia (BA)	Índios de Olivença Kaimbé Kantaruré Kiriri Pankararé Pankaru Pataxó Hãhãhãí Tuxá Xukuru-Kariri	Anai (módulos 1 e 2) Faculdade de Educação/UFBA Demec Funai	MEC * Funai: R\$ 8.020,00 (1998)	1998-2001	Dar continuidade ao processo de formação de professores indígenas.	Abordagem multireferencial. Trabalho conjunto entre investigadores, pessoal em estância e professores indígenas.	Avaliação dos cursos.	75 professores	Questionário: coordenação de Rosa Costa

REGIÃO NORDESTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Bahia (BA)	Índios de Olivença Kaimbé Kantaruré, do norte da Bahia Kiriri Pankararé Pankaru Pataxó Hãhãhã Tuxá Xucuru-Kariri	Funasa Anai UFBA Unep Funai Cimi	Funasa	Desde 1996	Capacitação de agentes indígenas de saúde. Melhorar a atenção à saúde indígena. Controlar a poluição ambiental. Controlar grupos de risco.	Cursos por módulos e ações práticas. Assessoria antropológica. Aulas de conversação e interculturalidade.	Através de reuniões e avaliação do trabalho dos agentes.	30 agentes de saúde indígenas em treinamento.	Questionário Anai: Rosa Costa
Ceará (CE)	Tremembé de Almofala	Conselho Indígena Tremembé de Almofala Missão Tremembé SEE MEC Funai UFC Igrejas Metodista e Presbiteriana	Não há recursos financeiros específicos para a educação de adultos. Trabalho missionário voluntário.	Até que todos estejam alfabetizados e capacitados.	Erradicação do analfabetismo. Resgate cultural. Capacitação profissional. Legalização da escola.	Temas do cotidiano indígena. Recuperação da memória oral. Produção de textos.	Participação em todas as etapas através de cursos e reuniões. Avaliação feita por professores indígenas, chefes e comunidade.		Questionário: coordenação do professor Tremembé José Valdo de Holanda
Ceará (CE)	Kalabaça Potiguara Tabajara (indígenas da região de Crateús)	Ass. Ind. da Região de Crateús Ass. Missão Tremembé Diocese de Crateús SEE	SEE A comunidade contribui com pequenas parcelas mensais.	4 anos	Conquista da autonomia. Recuperação da memória oral. Afirmação étnica. Luta pela terra.	Pedagogia "indígena". Estudo das leis sobre direitos indígenas.	Participação em todas as etapas, reuniões semanais de avaliação e definição dos rumos do projeto.		Questionário: coordenação de Maria Helena Gomes da Costa

REGIÃO NORDESTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Ceará (CE)	Potiguara Tabajara	Ass. Ind. São Sebastião do Povo Potiguara SEE MEC Ass. Missão Temembé Diocese de Crateús	A comunidade contribui com pequenas parcelas mensais.	4 anos	Educação de Jovens e Adultos. Reafirmação étnica. Reconhecimento do direito do povo a seu território.				
Maranhão (MA)	Canela Gavião Pykobjê Guajajara Krikati Timbira Urubu-Kaapor	SEE UFMA	SEE MEC * Funai: R\$ 5.098,00 (1998)		Formação de professores indígenas e não indígenas para o magistério em terras indígenas considerando especificidades culturais, históricas e sociais das etnias.	4 cursos com aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes, Literatura, fundamentação teórica e administração da escola.		75 professores (salas em 3 grupos de 25 alunos)	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães Questionário: Silvia Lopes, baseado em projeto para o MEC
Maranhão (MA)	Apinajé Canela Apaniekra Canela Ramkokamekra Gavião Pykobjê Krahô Krikati	CTI Associação dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins Colaborações: MEC, SEE e Funai	RFN: R\$ 70.000,00 (1999) Funai: R\$ 9.206,00 (1998)	Desde 1993	Melhorar a qualidade do ensino nas aldeias. Implantar escolas. Elaborar um programa específico.	Cursos de formação de professores. Organização do material didático. Visitas de intercâmbio com outras comunidades indígenas. Acompanhamento nas escolas.	Os grupos decidem os rumos do projeto.	25 professores e 700 alunos	Questionário: coordenação de Maria Elisa Ladeira Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães

REGIÃO NORDESTE

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Pernambuco (PE)	Xucuru, da Serra de Ororubá	Centro de Cultura Luiz Freire Cimi Chefes Xucuru de Ororubá	Unicef Funai SME-Pesqueira: R\$ 73.296,00 (1998)	Desde 1996	Consolidar escola diferenciada e intercultural. Construção de currículo próprio. Formação de professores.	Oficinas de leitura. Cursos de formação. Elaboração de material didático (livros, vídeos, álbum fotográfico). Pesquisas qualitativas e quantitativas.	Diagnóstico da situação da educação. Discussão de políticas educacionais. Participação comunitária em todas as etapas.	20 professores	Questionário: Silvia Lopes, baseado no projeto e relatório do MEC Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Pernambuco (PE)	Fulni-ô Kambiwá Pankararu Truká Xucuru	SEE	SEE Funai		Capacitação de professores das escolas Pankararu. Preparação de 44 estudantes Pankararu no Supletivo do 2º Grau.	Cursos de capacitação de professores. Cursos supletivos para estudantes indígenas.		30 professores índios e 50 não-índigenas. 44 estudantes do supletivo.	Questionário: Funai: Susana Grillo Guimarães

(conclusão)

REGIÃO NORTE

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Acre (AC)	Apurinã Jaminawa Katukina Kaxarari Kaxinawa Kulina Manchineri Poyanawa Shawadawa Shawanawa Yawanawa	CPI	Rainforest Alliance MEC Unicef Outras ONGs	17 anos	Formação de professores índios e seguimento particularizado da formação. Resgate lingüístico e cultural. Construção de materiais didáticos.	Educação intercultural e bilíngüe. Cursos anuais. Professores constroem sua própria prática pedagógica. Avaliação crítica.	Comunidades participam de todas as etapas do projeto, desde a criação até a avaliação. Muitos livros coletivos de autores indígenas e material didático publicados.	35 professores em cada curso	Questionário: coordenação de Nietta Monte
Acre (AC)	Katukina Kaxinawa Manchineri	CPI	Quarenta mil dólares anuais	6 anos (3 realizados e 3 planejados)	Formação de agentes agro-florestais multiplicadores.	Cursos. Ações de manejo agro-florestal. Elaboração e difusão de resultados de investigações bibliográficas.	Elaboração do projeto e dos materiais. Avaliação.	18 agentes em formação	Questionário: coordenação de Renato Gavazzi
Amapá (AP)	Povos indígenas do Pará e Amapá	Cimi			Continuação do projeto de formação de professores. Discussão de currículos e material didático específicos. Reconhecimento oficial da escola.	Cursos sobre currículo e metodologia pedagógica. Confecção de material didático.			Questionário Cimi-Região Norte II: Aracy Lopes da Silva

REGIÃO NORTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Amapá (AP)	Aparai Katxuyana Palikúr Tiriyó Waiãpi Wayana	NEI/SEE	Governo do Estado R\$19.500,00 (em 1999)	Desde 1996, com diferenciações por povos	Capacitação de professores indígenas e habilitação em magistério. Produção de material didático.	Cursos de formação e elaboração de material didático. Discussão sobre a reestruturação das escolas indígenas.	Participação na concepção dos projetos, sua implementação e na avaliação.		Questionário: NEI/SEE
Amapá (AP)	Waiãpi	CTI USP	RNF		Formação de profissionais indígenas. Capacitação administrativa. Autonomia indígena.	Cursos de capacitação em português. Elaboração de material didático.	Participação em todas as etapas.		Informação pessoal de Dominique Gallois
Amapá (AP)	Palikúr	UFPA	Financiado em dez mil dólares, cooperação com NEI/SEE	1996-1998	Formação e capacitação de professores indígenas.	Investigações com participação dos Palikúr.			Questionário: coordenação de Eneida Assis
Amazonas (AM)	Baniwa, Munduruku (e Sateré-Mawé no Pará), Werekena	SEE	SEE MEC: R\$ 60.000,00 (1995)	Desde 1995	Capacitar professores índios. Produção de materiais didáticos.	Curso de formação.		60 professores (inclusos os Sateré-Mawé)	Questionário: Silvia Lopes, baseado em projeto para o MEC Questionário Funai: Susana G. Guimarães

REGIÃO NORTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Amazonas (AM)	Kanamari	Opan Associação Indígena Igreja Metodista	Solicitados ao MEC, terceiro curso: R\$ 13.000,00		Formação dos professores Kanamari. Produção de material didático.	Temas do curso vêm da realidade vivida pelo povo.			Questionário: Silvia Lopes, baseado em projeto para o MEC
Amazonas (AM)	Katukina	Opan Cimi-Região Norte I	Solicitados ao MEC, terceiro curso: R\$ 14.419,00 (1998)		Curso de consolidação da alfabetização e conhecimentos matemáticos.	Discussão sobre símbolos gráficos e sobre a saúde coletiva.			Questionário: Silvia Lopes, baseado em projeto para o MEC
Amazonas (AM)	Tukano	talvez FOIRN		2 anos e meio	Discussões sobre o idioma Tukano. Troca de informações e registros sobre conhecimentos indígenas tradicionais.	Realização em 4 etapas			Questionário: Silvia Lopes, baseado em tabelas do MEC
Amazonas (AM)	Tikuna	OGPTB	MEC Funai: R\$ 8.000,00 (1998)		Formação para o magistério (nível médio)			220 professores em fase final de formação	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães

REGIÃO NORTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Pará (PA)	Kayapó-Xikrin, do Rio Cateté	Associação Indígena Bep-Nói de Defesa do Povo Xikrin do Cateté ISA	R\$ 400.000,00	3 anos	Gestão ambiental e econômica sustentável da Terra Indígena Xikrin. Execução do Plano de Manejo sustentável dos recursos naturais, gestão territorial integrada. Geração de renda através da venda de madeira e de castanha de caju. Capacitação administrativa da Associação.	Capacidade de interlocução permanente da assessoria com os Xikrin. Educação sócio-ambiental. Reuniões pedagógicas para a formulação de medidas de proteção dos recursos naturais. Proposta de um projeto de manejo ambiental sustentável como alternativa ao modelo predatório regional.	Na identificação de problemas e na tomada de decisões técnicas, políticas, jurídicas, administrativas e financeiras. Atividades de campo para diagnóstico e manejo florestal. Visita a outros projetos florestais comunitários. Avaliação e redefinição dos rumos do projeto.		Questionário: coordenação de Isabelle V. Giannini
Pará (PA)	Katxuyana Tiriyo	Mari/USP	MEC: financiamento inicial: R\$ 40.000,00 NEI/SEE Funai	5 anos, com início em 1997	Apoio e melhoramento das condições de ensino das escolas. Curso de formação e capacitação de professores índios. Elaboração de material didático.	Trabalhar com testemunhos pessoais, relatos e experiências.	Reivindicação, elaboração do projeto e definição dos objetivos.	15 professores indígenas	Questionário: coordenação de Luís Donisete Grupioni e Denise Fajardo Grupioni
Pará (PA)	Munduruku	UFPA		1999-2003	Ações práticas na área de saúde e meio ambiente.				Questionário: Eneida Assis

REGIÃO NORTE

(continuação)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Pará (PA)	Munduruku	Funai SIL	SEE * Funai: R\$ 5.000,00 (1998)		Capacitação de professores nas escolas Munduruku. Preparação de 44 estudantes Munduruku no Supletivo de 2º Grau.	Cursos de capacitação de professores. Cursos supletivos para estudantes indígenas.		30 professores índios e 50 não-indígenas. 44 estudantes do Supletivo.	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Rondônia (RO)	Projeto Açaí: Aikaná Amondawa Arara Aruá Ayu Cinta-Larga Gavião Jabutí Karitiana Kassupá Makurap Suruí Tupari Wa'ri	SEE	SEE Funai: R\$ 2.500,00 (1998)	Desde 1998	Complementar a formação para o magistério de professores de escolas indígenas.	Cursos por etapas		55 professores indígenas e 25 não-indígenas	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Roraima (RR)	Yanomami, da região do Rio Demini	CCPY			Formação de agentes de saúde e monitores para a educação.				Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães

REGIÃO NORTE

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Tocantins (TO)	Akwe-Xerente Apinajé Javaé Karajá Krahô Xambioá	UFG	MEC SEE	1998-2001	Formação de professores/ investigadores de suas línguas e culturas.	Cursos de formação, acompanhamento pedagógico e estudo das línguas indígenas.	Resposta à reivindicação dos grupos indígenas da região.	99 professores	Questionário: coordenação de Silvia Braggio
Tocantins (TO)	Projeto Maurehi: Karajá de Aruanã	Funai e UFG UCG SEE UFRJ	Funai: R\$ 8.950,00 (1998) SEE	10 anos	Revitalizar a língua e a cultura indígena Karajá	Plurilingüismo	Produção de material didático. Documentação sobre mitos.	30 professores	Questionário Funai: M. Socorro Vale e Susana Grillo Guimarães
Tocantins (TO)	Tembé Urubu-Kaapor	UnB	Solicitados ao MEC: R\$ 16.820,00	1 ano	Estudo das línguas objetivando estimular o controle social pelas comunidades indígenas das relações interculturais.	Prática da escrita e leitura da língua indígena. Treinamento de professores. Escrita de livros na própria língua.			Questionário: Silvia Lopes, baseado no projeto enviado ao MEC
Tocantins (TO)	Akwe-Xerente	Núcleo de Professores Indígenas Xerente Mari/USP Cimi		1998-2000	Formação de 6 professores na etapa inicial e 34 ao final. Produção de materiais didáticos em língua Xerente pelos professores.	Oficinas temáticas com assessoria antropológica e pedagógica. Componentes: alfabetização bilíngüe, desenvolvimento, autonomia. Revisão do dicionário Xerente.	O Núcleo de Professores Indígenas cria, implementa e avalia o projeto, com supervisão de suas comunidades.	34 professores	Questionário: Luís Roberto de Paula, assessor do projeto

(conclusão)

REGIÃO SUDESTE

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Espírito Santo (ES)	Guarani Tupinikim	SME-Aracruz	SME-Aracruz Cimi Idea SEE * Funai: R\$ 2.000,00 (1998) MEC: R\$ 73.558,80	3 anos (1996-1999)	Formação de professores índios para que trabalhem em suas escolas elaborando currículos e material didático.	Cursos de formação (3 ou 4 por ano). Estada supervisionada e produção de material didático.			Projeto apresentado ao MEC. Questionário: Silvia Lopes Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
Minas Gerais (MG)	Krenak Maxacali Pataxó Xakriabá	SEE	SEE UFMG IEF * Funai: R\$ 8.650,00 (1998)	Desde 1994	Criação e implantação de escolas indígenas. Formação de professores indígenas. Resgate lingüístico e cultural.	Cursos de capacitação de professores. Elaboração de materiais didáticos em línguas indígenas e português.	Em todas as etapas do processo.	53 professores cursistas: 8 Maxacali, 36 Xakriabá, 5 Pataxó 4 Krenak	Questionário Funai: Susana Grillo Guimarães
São Paulo (SP)	Guarani	Cimi Cedac ALB			Formação de professores Guarani.	Cursos de formação.	Avaliação dos cursos.		Projeto apresentado ao MEC Questionário: Silvia Lopes
São Paulo (SP)	Guarani Guarani-Mbyá Guarani-Nhandeva Kaingang Krenak Pankararu Terena	Mari/USP Fapesp	Fapesp	2 anos	Debate sobre saúde entre estas populações.	Programa de investigações conjuntas com a população indígena.	Criação e implementação do Projeto.		Questionário: Mariana Ferreira

REGIÃO SUDESTE

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
São Paulo (SP)	Guarani Guarani-Mbyá Guarani-Nhandeva Pankararu Terena Krenak	Mari/USP MEC	MEC: 26 mil dólares	10 dias	Encontro para discussão sobre atualização das populações indígenas e elaboração de material.	Intercâmbio de experiências que possibilitou a explicitação de idéias matemáticas.	Criação e implementação do projeto.		Questionário: Mariana Ferreira
São Paulo (SP)	Guarani Guarani-Mbyá	Núcleo de Cultura e Educação Indígena/ALB		Desde 1996	Formação continuada de professores e líderes indígenas. Capacitação específica no ensino de História.	Oficinas de trabalho.			Questionário ALB: Juracida Veiga
São Paulo (SP)	Guarani	Núcleo de Cultura e Educação Indígena/ALB		Desde 1997	Documentação e descrição do dialeto Avá-Guarani. Definição do alfabeto e outras questões ortográficas. Elaboração de material didático.		Respostas às reivindicações do grupo.		Questionário ALB – Núcleo de Cultura e Educação Indígena – Juracida Veiga
São Paulo (SP)		Mari/USP	R\$ 5.000,00	2 anos	Formação de indígenas como investigadores da história oral de seus povos.	Recopilação, verificação e sistematização das histórias orais registradas.	Atuando como investigadores.		Questionário: Marta Lopes

(conclusão)

REGIÃO SUL

(continua)

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Paraná (PR)	Guarani Kaingang	UEL Grupo MIG	FNDE	Desde 1996	Formação de professores índios. Elaboração de material didático. Desenvolvimento curricular e discussão sobre as práticas escolares. Trabalho com a língua Kaingang e Guarani.	Cursos de formação. Elaboração de material. Visitas regulares à área indígena.			Projeto enviado ao MEC. Questionário: Silvia Lopes
Paraná (PR)	Guarani Kaingang	Apeart UEL Universidade Estadual Centro-Oeste	R\$ 146.325,34	1997-1999	Ensino supletivo de 1º e 2º graus. Fortalecimento das formas sociais específicas de organização. Identidade étnica, lingüística e cultural.	Alfabetização bilíngüe. Ensino do supletivo.	Planejamento do projeto. Realização de reuniões com órgãos responsáveis pela educação indígena. Elaboração de textos e periódicos trilingüe. Instrumentos para exames de equivalência.	258 alunos índios	Questionário Apeart: Wagner Amaral
Rio Grande do Sul (RS)	Kaingang	Núcleo de Cultura e Educação Indígena/ALB		Desde 1996	Formação de professores. Investigação histórica e lingüística.		Elaborado de acordo com a reivindicação dos grupos.		Questionário Núcleo de Cultura ALB: Juracida Veiga
Rio Grande do Sul (RS)	Kaingang		Solicitados ao MEC: R\$ 10.000,00 (1997)		Formação de professores. Produção de material didático.			25 professores	Projeto para o MEC Questionário: Silvia Lopes

REGIÃO SUL

Unidades da Federação	Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Rio Grande do Sul (RS)	Kaingang	APBKG Unijuí Comin	MEC		Formação de professores bilíngües. Investigação e divulgação de material recopilado.	Reunião preparatória para a investigação. Coleta de material, avaliação e nova recopilação. Publicação do material.			Projeto para o MEC. Questionário redigido por Silvia Lopes
Rio Grande do Sul (RS)	Guarani Kaingang	SEE	SEE Funai		Capacitação de professores das escolas bilíngües.	Cursos		60 professores Kaingang; 2 Guarani e 50 não-indigenas	Questionário Funai – Susana Grillo Guimarães

(conclusão)

TERRITÓRIO NACIONAL – BRASIL

Etnias	Coordenação do Projeto	Colaboradores e Financiamento	Duração	Objetivos	Métodos	Participação da Comunidade/Resultados	Número de Professores e Alunos	Fontes
Bakairi (MT) Baré (AM) Kaingang (RS) Krenak (MG) Pankararu (PE) Suruí (RO) Terena (MS) Tikuna (AM) Tukano (AM) Akwe-Xavante (MT) Yanomami (AM-RR)	NCI Centro de Pesquisa Indígena	Agências de apoio e cooperação internacionais. Média de cem mil dólares anuais por cada programa.	Em média, 2 períodos de 3 anos cada um.	Melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas. Programas de formação para a autonomia e de apoio à investigação por indígenas. Facilitar o acesso a tecnologias.	Processos coletivos de elaboração de todos os passos do projeto. Intercâmbios interculturais. Experimentação em manejo. Recursos naturais.	Em todas as etapas. Formação de pessoas de diferentes etnias, com capacidade de intervenção na realidade de suas tribos. Difusão das culturas indígenas no meio urbano.		Questionário: coordenação de Ailton Krenak
Potencialmente, todas	Departamento de Educação/Funai	Ministério da Justiça		Apoio à formação e à capacitação de professores índios. Programa de apoio à continuidade dos estudos de indígenas no meio urbano.	Financiamento de projetos locais. Assessoria especializada em educação intercultural.	Respostas às reivindicações locais.	31 professores 1.019 alunos 10 escolas	Questionário: coordenação de Susana Grillo Guimarães

Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas

Jussara Gomes Gruber

Educadora e assessora da Organização Geral dos Professores
Ticuna Bilíngües (OGPTB). jussaragruber@uol.com.br

O Projeto Educação Ticuna, desenvolvido pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB),¹ abrange escolas municipais de aldeias localizadas em uma extensa região a oeste do Estado do Amazonas, fazendo fronteira com o Peru e a Colômbia. Essas escolas distribuem-se nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins,² onde se concentram aproximadamente noventa por cento da população ticuna no Brasil, estimada em cerca de 35 mil pessoas.

Nos seis municípios acima indicados existe um total de 108 escolas ticunas (municipais), nas quais atuam 301 professores. Deste total, 274 dão aulas para turmas de 1^a a 4^a série, sete assumiram classes de 5^a a 8^a série para trabalhar com língua ticuna e artes, e 20 são diretores, supervisores e professores de apoio. A grande maioria (83%) desses professores recebe pelas prefeituras municipais, e os demais são funcionários da Fundação Nacional do Índio (Funai). No município de São Paulo de Olivença houve, recentemente, concurso público específico para todos os professores, com provas elaboradas pela equipe pedagógica da OGPTB. Nos demais municípios apenas uma parte dos professores é concursada. No total dos seis municípios, há 122 professores concursados e 51 vinculados à Funai, indicando que 42,5% dos professores ainda não possuem estabilidade.³

¹ A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües foi criada em 1986. É uma organização indígena, sem fins lucrativos, com sede na aldeia de Filadélfia, em Benjamin Constant (AM).

² Em relação às escolas do município de Tocantins, cumpre observar que seus professores começaram a participar do Projeto mais recentemente, em 2002. São professores das etnias ticuna, kocama e kaixana que atuam em 11 escolas indígenas. Da mesma forma, em 2002, ingressaram no curso da OGPTB professores kocamas do município de Tabatinga para aperfeiçoarem seus estudos. Assim, o Projeto atualmente abrange outras etnias que habitam a região. Neste artigo, no entanto, estamos considerando apenas os professores e escolas ticunas.

³ Nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga e Amaturá estão previstos concursos para o início de 2003.

O Projeto Educação Ticuna contou ao longo dos anos com apoio e financiamento de diferentes órgãos e instituições,⁴ tendo se estruturado a partir do Curso de Formação de Professores Ticunas, iniciado em 1993. Este curso foi criado por iniciativa dos membros da OGPTB que colocaram como questão fechada a necessidade de uma titulação, ou seja, sair da condição de professor “leigo”. Nessa época, 90% dos professores ticunas não tinham o ensino fundamental completo, e as prefeituras municipais passaram a exigir a habilitação necessária para exercer o magistério, ameaçando-os com demissões e desqualificando o seu trabalho. Diante dessas contínuas pressões, os professores viam num curso com terminalidade a única solução para permanecerem atuando em suas escolas, participarem do quadro profissional, terem garantias e reconhecimento, além de uma remuneração adequada. Ao mesmo tempo, manifestavam um forte desejo de aprender mais, de adquirir um maior domínio do Português, da Matemática, da escrita da língua ticuna, do planejamento das aulas, muitos já conscientes da necessidade de mudar o ensino em suas escolas, até então ainda bastante atrelado aos modelos da escola dos brancos.

Assim, foi preparado um projeto para formação desses professores que incluía os níveis fundamental e médio. O projeto, no entanto, teve de obedecer às exigências dos órgãos estaduais de educação quanto às “grades” de disciplinas e à carga horária, que deveriam estar de acordo com o formato oficial já padronizado. O

⁴ O Projeto Educação Ticuna contou com o apoio das seguintes instituições: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas; Fundação Nacional do Índio (Funai); Programa Regional de Apoio aos Povos Indígenas da Bacia do Amazonas/Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (Fida)/Corporação Andina de Fomento (CAF); Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança/Programa Crer para Ver; Embaixada Britânica; Universidade do Amazonas; Rainforest Foundation da Áustria; Rainforest Foundation dos Estados Unidos; Ministério da Saúde/Coordenação Nacional de DST/Aids; Fundo para Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe/Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)/Programa de Cooperação Técnica (Fundo Francês); Ministério do Meio Ambiente/Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama)/Programa Piloto para a Conservação das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7)/ProVárzea.

problema das “grades” foi mais fácil de contornar, mas a carga horária muito extensa, se somados os dois cursos, fez com que o projeto se estendesse por um longo tempo, se compararmos o que vem sendo praticado em outros projetos de formação de professores indígenas em outras regiões do País, quer por iniciativas de organizações não-governamentais, quer por secretarias estaduais de educação.

O pedido de reconhecimento dos cursos foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM), que levou três anos para aprovar a Resolução nº 51/97, autorizando o funcionamento do curso de ensino fundamental (com qualificação para o magistério). A OGPTB continuou por mais quatro anos lutando junto ao CEE para conseguir o reconhecimento do curso de ensino médio, autorizado somente no ano 2000, através da Resolução nº 140/00. Foi, portanto, um longo período de espera e de inseguranças. Embora sem a legalização necessária, a qual permitiria à OGPTB emitir os certificados e diplomas de conclusão, os cursos deram seguimento.

Em 1997, 212 professores concluíram o Ensino Fundamental. Destes, 201 completaram o Ensino Médio entre 2001 e 2002. Neste mesmo período, mais 24 professores, da segunda turma, terminaram o Ensino Fundamental.

Embora esses números sejam expressivos, há uma constante demanda de mais professores nas escolas ticunas. Os cursos receberam continuamente novos participantes, alguns já em sala de aula e contratados pelas prefeituras, e outros candidatos ao cargo de professor, encaminhados por suas comunidades.

Nos últimos anos aumentou significativamente a população de alunos nas escolas ticunas. Tomando-se como referência as escolas municipais da região de abrangência do Projeto Educação Ticuna, havia em 1996, por exemplo, um total de 5.850 alunos nas 87 escolas ticunas existentes na época. Hoje, conforme levantamento de setembro de 2002,⁵ há 8.745 alunos nas classes

⁵ Os dados desse levantamento feito pela OGPTB foram obtidos junto às secretarias municipais de educação e Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas.

de 1^a a 4^a série, 1.293 nas turmas de 5^a a 8^a série e 962 em classes de Educação de Jovens e Adultos, atingindo um total de 11 mil alunos, distribuídos em 108 escolas. Em seis anos, praticamente duplicou o número de alunos.

Após essas informações gerais, veremos de que maneira está estruturado o Projeto Educação Ticuna, que engloba todas as atividades educacionais da OGPTB. Como foi dito, esse Projeto mais amplo organizou-se a partir dos cursos de formação com a finalidade de dar um tratamento especial a determinados aspectos que integram a vida e o cotidiano do professor, da escola e da comunidade, entendendo-se que a preparação do educador vai além da carga horária ou do currículo dos cursos de formação, e sua atuação deve transpor os limites da sala de aula. Foram criados, então, programas especiais, alguns desenvolvidos paralelamente às atividades dos cursos, outros em oficinas e períodos independentes.

Portanto, compõem o Projeto Educação Ticuna programas voltados para a formação dos professores indígenas, para as áreas de saúde e meio ambiente, direitos indígenas e cidadania, arte e cultura, lingüística, gestão escolar, produção de materiais didáticos, acompanhamento das escolas, construção da proposta curricular e do projeto político-pedagógico das escolas ticunas.

Cursos de formação

O Programa de Formação de Professores Indígenas foi desenvolvido em três fases. Na primeira e segunda fases realizaram-se os cursos nos níveis fundamental e médio, ministrados em módulos, no período das férias escolares. O curso de ensino fundamental desenvolveu-se em sete etapas, duas vezes ao ano, cumprindo um total de 1.600 horas de ensino presencial e 120 horas de estágio. O ensino médio foi realizado no mesmo sistema, em 8 etapas, com 2.400 horas-aula e 300 horas de estágio. O período de cada etapa variou de 30 a 40 dias.

Para que todos os professores pudessem acompanhar o curso, em 1993 a OGPTB construiu o Centro de Formação de Professores

Ticunas Torü Nguépatäü, na aldeia de Filadélfia, situada no município de Benjamin Constant (AM).

A terceira fase do programa de formação foi composta por três módulos que incluíram cursos destinados à recuperação de alunos, formação continuada para os que já haviam concluído o ensino médio, aperfeiçoamento em educação indígena daqueles que estudaram ou estudam em escolas da cidade e continuação dos cursos de ensino fundamental e médio. Esses três cursos atingiram um total de 732 horas-aula.

Atualmente há 378 alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades de cursos. Do total de alunos matriculados, 270 estão em sala de aula ou desenvolvendo outras atividades na área da educação (direção de escola e supervisão) e 108 prepararam-se para o exercício do magistério.

A necessidade de novos professores índios decorre não somente do aumento da população de alunos, mas também em virtude de um importante e incansável movimento dos professores para substituir os docentes não-índios que ainda atuam em algumas escolas, especialmente nas turmas de 5^a a 8^a série. Por isso, atualmente, a meta de muitos professores ticunas é o ensino superior.

Os cursos de ensino fundamental e médio tiveram igual conjunto de disciplinas, distribuídas nas “grades” da seguinte maneira: no chamado “núcleo comum” estavam reunidas as disciplinas de Língua Ticuna e Literatura, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira (espanhol), Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Arte e Educação Física; a “parte diversificada” foi composta pelas didáticas de cada uma das áreas e, ainda, Didática Geral, História da Educação e História da Educação Indígena, Antropologia e Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1^o Grau na Escola Indígena. Esse extenso elenco de disciplinas a serem cumpridas por determinação do CEE-AM foi um desafio para os consultores que ministraram as aulas e para a coordenação pedagógica. Foram necessários ajustes internos, como, por exemplo,

trabalhar os conteúdos das disciplinas do núcleo comum junto com suas respectivas didáticas.

O que ajudou muito na integração das disciplinas em cada etapa foram os temas sugeridos pelos programas especiais de saúde, meio ambiente, direitos indígenas e, também, os assuntos dos livros e de outros materiais didáticos elaborados durante os cursos. Essa integração surgiu da própria motivação dos professores pelos temas, exigindo dos consultores muita flexibilidade no planejamento de suas aulas e competência na adequação dos conteúdos. Embora houvesse linhas gerais de orientação, o programa curricular dos cursos era construído, em cada etapa, em função das propostas dos professores ou das dificuldades observadas nas avaliações, com a preocupação de estabelecer uma continuidade entre uma etapa e outra. Tratando-se de um curso modular, com intervalos de quatro a cinco meses, havia necessidade de retomar os conteúdos ministrados na etapa anterior, discutir os trabalhos e pesquisas desenvolvidos nos períodos intermediários e, principalmente, levantar as dificuldades e avanços relativos à prática do professor em sala de aula. Esses e outros procedimentos contribuíram para imprimir nos cursos um caráter flexível e participativo, estabelecendo-se, ao mesmo tempo, uma interação altamente profícua entre a formação do professor e sua prática. Nesse sentido, foi muito importante a contribuição dos consultores, que, além de competentes em suas áreas específicas, possuíam uma experiência muito particular e enriquecedora nos aspectos pedagógicos, alguns por atuarem em instituições de ensino e pesquisa dedicadas a projetos educacionais inovadores, outros pela experiência na formação de professores tanto do ensino regular quanto de projetos especiais de educação indígena.

O programa curricular e a metodologia dos cursos orientaram-se na direção de oferecer aos professores os instrumentos necessários que lhes permitiriam identificar problemas e buscar soluções criativas e inovadoras, fortalecendo-se nos aspectos políticos e pedagógicos para poder reinterpretar e atualizar, permanentemente, as funções da sua escola.

A produção de materiais didáticos acompanhou o processo de formação dos professores. Livros, apostilas, cartazes, jogos e outros foram preparados durante os cursos, em oficinas ou nas próprias escolas. Os livros resultaram de um minucioso trabalho de pesquisa, onde as pessoas mais idosas, conhecedoras da tradição, tiveram um papel muito importante junto aos professores, auxiliando-os na definição dos temas, orientando suas ilustrações, contando histórias, colaborando com informações detalhadas, enfim, ampliando os conhecimentos dos professores com relação à sua cultura e a outros tantos assuntos. Uma parte dessa produção já foi publicada (ver o tópico “Referências bibliográficas” ao final deste artigo) e outra ainda está passando por revisões e acertos, como o dicionário da língua ticuna, os livros de Matemática, Geografia, Educação Ambiental, um livro sobre os peixes, outro sobre os insetos, além de uma série de livros dedicados à mitologia e canções ticunas.

“A floresta é a coberta da terra”. Esta frase abre poeticamente *O livro das árvores*. Elaborado pelos professores ticunas, durante várias etapas do Curso de Formação, *O livro das árvores* tem percorrido os mais diferentes e insuspeitados caminhos. Além de seu uso no Curso e nas escolas ticunas para o desenvolvimento de inúmeras atividades – nas áreas de Ciências, Matemática, Ecologia, Língua Portuguesa, Arte, Geografia –, o livro vem sendo adotado em diversas escolas indígenas do País e também nas escolas dos não-indígenas. Tem participado de feiras de livros nacionais e internacionais e integrado o acervo de inúmeras bibliotecas do Brasil e de outros países. O livro também fez parte do *kit* de materiais didáticos preparado em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC) para ser distribuído, junto com o *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, a todas as escolas indígenas do País. Em 1999, esse livro veio compor uma coleção de 110 obras de literatura infantil, que o MEC adquiriu com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para ser entregue a 36 mil escolas públicas.

Alguns desses materiais, como os livros *Werigü arü ae* (*Canto dos pássaros*) e *Cururugü tchiga* (*Histórias de sapos*), foram

preparados por iniciativa de contadores de histórias envolvidos no projeto e preocupados em transmitir aos alunos das escolas seus conhecimentos. No texto de apresentação do livro sobre os pássaros, o narrador, Getúlio Nino Ataíde, deixa isso claro quando diz: “Enquanto estou vivo, quero passar para as crianças as histórias que aprendi com meu pai e com meus avós. Quero que as crianças fiquem com esse saber e nunca esqueçam a nossa língua”.

Cumpramos destacar ainda, que os cursos contaram com a presença de especialistas ticunas, conhecedores da cultura e da história e que também acumularam um vasto conhecimento da natureza. Essas pessoas, em geral de idade mais avançada, estavam seguidamente nas salas de aula, atuando ao lado dos demais consultores e desempenhando um papel sumamente importante na discussão de várias questões, ambientais ou de saúde, na valorização da história e da cultura ticunas e de outros saberes.

No período intermediário dos cursos, os professores desenvolveram diversas pesquisas e trabalhos relacionados com os temas articuladores das etapas. Também elaboraram planejamentos, diários de sala de aula e outros registros. Esses materiais, em conjunto com os trabalhos produzidos pelos alunos das escolas, trouxeram subsídios importantes para as orientações curriculares e metodológicas dos cursos, para a formulação do Programa Curricular das Escolas Ticunas e preparação de materiais didáticos.

Uma questão que vale ser considerada aqui, por ter representado um desafio em termos pedagógicos, diz respeito à forte influência dos modelos tradicionais de ensino que permeavam a prática dos professores ticunas, não apenas com referência aos conteúdos, mas também quanto à metodologia e sistemas de avaliação. A escolarização inicial dos professores realizou-se nesses moldes, seja na aldeia ou na cidade. Por outro lado, os professores costumavam participar de cursos intensivos, raramente promovidos pelas prefeituras municipais ou pelo Estado, mas, por se tratarem de iniciativas oficiais, adquiriam uma legitimidade considerável. Esses cursos representavam um retrocesso na sua formação, pois difundiam metodologias e práticas arcaicas e estereotipadas.

Paralelamente, os professores sofriam as interferências do próprio modelo de educação adotado nas escolas da região e, ainda, dos livros didáticos vindos de fora. Foi preciso algum tempo para que se esboçasse alguma mudança nesse sentido.

Além do perseverante trabalho dos consultores e da coordenação pedagógica no sentido de tentar transformar esse modelo, criando espaços que favoreciam a crítica e a análise da questão, uma providência que colaborou substancialmente no processo de mudança de postura dos professores foi o estudo da legislação referente à educação escolar indígena, terra, saúde, meio ambiente e educação em geral. Para apoiar esses estudos, foi preparada uma apostila intitulada *Direitos indígenas e cidadania*, contendo diversos documentos (leis, resoluções, decretos) das esferas federal, estadual e regional. Não há dúvida de que o *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (publicado pelo MEC, em 1998) também teve um importante papel nesse processo, tanto por suas orientações – onde os professores podiam identificar os temas e procedimentos já vistos nos cursos – quanto por se tratar igualmente de um documento oficial. Portanto, o estudo desses documentos, além dos aspectos políticos, trouxe mudanças também na prática pedagógica dos professores, conferindo maior legitimidade ao curso e às propostas metodológicas aí desenvolvidas.

Em vista das dificuldades acima apontadas, foram também propostos trabalhos especiais dedicados principalmente às áreas de alfabetização e didática, sobre os quais daremos algumas informações a seguir.

A questão da alfabetização, do planejamento e da proposta curricular

Os cursos de alfabetização realizaram-se ao longo de seis etapas, totalizando 192 horas. Durante esse período, os professores foram, aos poucos, desvincilhando-se de certos procedimentos ultrapassados – como o uso e repetição de famílias silábicas – e superando

suas dificuldades através do contato com outras orientações e idéias, baseadas nas teorias mais atuais de construção da escrita. Os caminhos propostos para trabalhar a alfabetização partiam de canções, histórias, diversos jogos e brincadeiras, enfatizando-se para os professores a importância de observar o nível de domínio da escrita de seus alunos, estar atento aos seus progressos e dificuldades, usar recursos variados (desenho, pintura, dobraduras, modelagem, teatro) e, principalmente, despertar o interesse dos alunos, a alegria, a imaginação. Como textos de apoio, em vez da cartilha, foram organizados dois livros na língua ticuna: *Werigü arü ae (Canto dos pássaros)* e *Cururugü tchiga (Histórias de sapos)*. Esses livros constituíram um riquíssimo material para trabalhar a escrita, e também a oralidade, abrindo caminhos para outras descobertas, de temas e atividades. Cumpre destacar, ainda, que foi produzida uma fita de áudio, contendo o canto de cada pássaro e as histórias narradas por Getúlio Nino Ataíde, exímio conhecedor da natureza e da tradição ticuna. O aspecto sonoro é muito importante para os Ticuna, e a escolha dos temas *pássaros* e *sapos* não foi gratuita. Cada história traz a “voz” desses animais, cujos sons são reproduzidos com muita alegria e humor pelos professores e alunos.

Os textos apresentados abaixo dão uma idéia muito clara dos graves problemas enfrentados pelos Ticuna na escola em tempos anteriores – tempos de opressão e humilhações, uma escola punitiva e autoritária. Esses textos foram escritos durante uma aula em que estavam sendo discutidas as idéias de Paulo Freire sobre educação, e a proposta era que os professores escrevessem sobre seu próprio processo de alfabetização, comparando com a situação de hoje.

Eu fui alfabetizado numa escola comandada pelos militares em Umariagu. Recebia castigo com palmatória para aprender e para não falar a língua materna. Meu professor era civilizado, aprendi a ler e escrever em português (língua nacional) (...) Hoje eu gosto de aprender como alfabetizar um ser humano (Clóves Mariano Fernandes).

Eu fui alfabetizada na escola dos brancos, com muito sacrifício porque naquela época tinha castigo quando a gente não

sabia a lição. Ficava de joelhos ou tinha a orelha puxada. Com medo, eu estudei muito e aprendi a ler e escrever. Comecei a estudar o “ABC” e terminei o ano com a cartilha. Agora, eu alfabetizo meus alunos de outra forma. Com carinho, brincadeiras, cantos e parlendas. Não existe mais castigo. Assim, também, as crianças aprendem rápido, fazendo pesquisas, desenhando. Este é um bom ensino e um bom trabalho para cada educador (Iracly Fernandes de Araújo).

Para me alfabetizar não foi fácil. Eu não falava a língua portuguesa e só iniciei a fazer rabiscos quando cheguei na sala de aula. Não entendia as explicações do professor, *mas com meu esforço* e com a insistência, consegui me alfabetizar. Eu não tinha liberdade para falar. Se eu falasse, ficava logo de castigo. Hoje a alfabetização não é mais como antigamente. As crianças têm bastante liberdade: falam, brincam, contam histórias, fazem perguntas e não recebem mais castigos como antes (Valdino Moçambite Martins).

Em relação à área de didática, além do que já vinha sendo trabalhado pelos consultores de cada disciplina, foi preciso destinar um tempo maior e específico para tratar das dificuldades, dúvidas e inseguranças ainda apresentadas pelos professores.

Uma das providências nesse sentido foi propor, inicialmente, atividades que envolviam as idéias de *movimento* e *transformação*, usando o corpo, a música, o desenho, e promovendo uma série de discussões sobre o assunto. As palavras do professor Raimundo Fidelis Manuel dão conta de sintetizar o sentido dessa proposta: “A cada ano há um movimento em mim. Quando não há movimento, não há formação. O movimento da minha formação, no nosso curso, isso é a transformação da escola”.

No curso seguinte, os professores tiveram oportunidade de refletir sobre questões mais específicas da didática, tendo como referência as histórias do livro *As mil e uma noites*. Centrando-se na relação didática que se estabelecia entre Xerazade e o rei Xariar, e valendo-se também de outro plano de referência que não o escolarizado, foi possível discutir alguns conceitos que

apontavam para “uma didática de formação e não de informação; uma didática que possibilitava a construção de uma ética e não de um moralismo” (Gruber, 2001), procurando integrar aprendizagem, ensino, cultura e educação.

Por influência dos modelos tradicionais, o planejamento das aulas, por exemplo, constituía-se ainda um sério problema. Partindo da organização de um livro sobre brinquedos ticunas e de jogos envolvendo a Matemática, foram discutidas, nos cursos que se seguiram, diversas questões relativas ao planejamento: uso do tempo, do espaço, a maneira de seqüenciar as atividades, a flexibilidade do planejamento, a organização do trabalho com classes multisseriadas, e assim por diante. Foi definida, junto com os professores, uma terminologia para os tantos itens que compõem o planejamento escolar, passando a ser adotada pelos demais consultores do projeto.

Usando o brinquedo ticuna como tema, os professores também aprenderam a organizar *projetos de trabalho*, configurando-se, assim, o início de uma mudança importante na sua prática pedagógica, onde ainda predominava o ensino por disciplinas. Os projetos de trabalho deveriam abordar assuntos do interesse dos alunos, discutidos com eles, envolvendo de alguma maneira a comunidade e tratando de questões já identificadas

como importantes: saúde, meio ambiente, arte, cultura, língua ticuna, entre outras.

A idéia central desses cursos de didática foi fazer com que os diferentes instrumentos necessários à organização do trabalho escolar atuassem a favor dos professores. Para ajudá-los na sistematização desse trabalho, foram preparados dois cadernos de planejamento com espaços para serem preenchidos durante o ano letivo: plano anual, plano bimestral, rotina semanal, plano de aula, reuniões pedagógicas e outras atividades da escola.

Uma outra atividade importante foi a organização do planejamento a partir da Proposta Curricular das Escolas Ticunas, que teve sua primeira versão concluída em janeiro de 2002.

Abrindo um parêntese, cabe observar que essa Proposta foi organizada durante as últimas etapas do curso, envolvendo os professores e os consultores, que, juntos, trabalharam os temas, conteúdos, objetivos e orientações didáticas. Trata-

se de uma primeira versão que já está sendo novamente discutida pelos professores e consultores, assim como por seus alunos e comunidades. Os professores estão conscientes de que um programa curricular deve estar em permanente movimento de atualização, em vista das mudanças que vão ocorrendo em sua prática de sala de

Premiações e destaques

O livro das árvores

Prêmio Melhor Livro Informativo

Prêmio Melhor Projeto Editorial

Conferidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 1997.

Programa Saúde na Escola

Menção Honrosa no IV Congresso Brasileiro de Epidemiologia

(Epirio-98), promovido pela Associação Brasileira de Pós-

Graduação em Saúde Coletiva (Abrasco). Rio de Janeiro, 1998.

Projeto Educação Ticuna

Prêmio Destaque do Programa Gestão Pública e Cidadania.

Conferido pela Fundação Getúlio Vargas e Fundação Ford, em 2000.

O livro das árvores

Segundo Lugar no Concurso de Projetos “Experiência Viva”, promovido pelo Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (Fida), Programa Regional de Apoio aos Povos

Indígenas da Bacia do Amazonas (Praia), Corporação Andina de Fomento (CAF), Procasur

e Progênero. O evento aconteceu na cidade de Iquitos, Peru, em agosto de 2001.

aula, na sua própria formação, assim como na vida de suas comunidades. De toda a forma, a Proposta Curricular constituiu-se um importante documento no processo de construção da autonomia e da identidade da escola ticuna, bem como na organização do trabalho escolar. A proposta curricular deverá fazer parte do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Ticunas, já em processo de andamento.

Voltando à questão do planejamento, um grande desafio para os professores foi integrar os conteúdos e as disciplinas da Proposta Curricular. Elegendo um dos temas da área de Ciências, os professores desenvolveram diversos exercícios, individuais ou coletivos, que consistia em agrupar os conteúdos das várias disciplinas em função das suas afinidades com o tema escolhido. Esse procedimento, aparentemente complexo, não representou de fato um sério problema para os professores, em virtude de uma já constatada facilidade de relacionar conhecimentos e, também, por conta de sua grande capacidade criativa. Outros aspectos do planejamento podem ainda não estar plenamente resolvidos, pois se trata de um longo processo, mas a reação altamente positiva dos professores, mais confiantes e tranquilos, nos fez entender que o caminho estava aberto.

A formação em didática geral abrangeu quatro etapas de curso, num total de 246 horas-aula.

Arte: uma janela poderosa

Os Ticuna possuem uma profunda ligação com a arte, que se apresenta nos diversos momentos da sua vida cotidiana ou ritual, especialmente na pintura, escultura, música e literatura. A arte ticuna, nas suas várias formas de manifestação – sejam as produções de caráter mais tradicional, as inovações ou a arte em papel –, tem sido um importante instrumento de resistência étnica e expressão de identidade.

Tratando-se de uma referência central na cultura ticuna, a arte teve uma função decisiva no processo de formação dos professores. Constituiu-se como uma disciplina e permeou as demais áreas

do conhecimento, bem como os programas especiais de saúde, meio ambiente e outros.

As atividades da disciplina de Arte voltaram-se basicamente para as artes plásticas e a música. O teatro, a dança e a literatura foram trabalhados como parte dos conteúdos de outras disciplinas: Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Ticuna, Geografia e História.

Em linhas gerais, o programa de artes plásticas abrangeu: o estudo das diferentes expressões artísticas ticunas; a história da arte universal; o desenvolvimento de várias técnicas de pintura, desenho, modelagem, escultura, colagem, gravura, entre outras; o estudo das cores. Os professores tiveram oportunidade de explorar uma gama vastíssima de materiais, como argilas, tintas e pigmentos naturais, folhas, madeiras, sementes, frutos, fibras, etc., assim como materiais industrializados dos mais diferentes tipos. Os trabalhos eram propostos de maneira que os professores pudessem obter bons resultados artísticos e estéticos, sentirem-se capazes e felizes.

Uma parte dos estudos sobre a cultura material foram feitos a partir da demonstração, por artistas ticunas, do processo de fabricação de algumas categorias de objetos. Os professores acompanharam todo o processo, aprendendo métodos de registro e documentação, para que possam desenvolver pesquisas sobre sua própria cultura, organizar as informações e divulgá-las.

Foram vistos, no decorrer das diversas atividades, os princípios da linguagem visual, como equilíbrio, contraste, linha, cor, textura, volume, luminosidade, entre outros. Ampliando-se as discussões, foram estudadas as relações entre arte e identidade, arte e pluralidade cultural, e os aspectos políticos e éticos que envolvem a valorização e defesa do patrimônio artístico e cultural.

Considerou-se, muito especialmente, a importância da arte no desenvolvimento de capacidades – como observação, percepção, reflexão, criação, imaginação, memória, análise, crítica, entre outras – fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem, assim como suas relações com o sentimento e a emoção, com os aspectos lúdicos e prazerosos.

No campo da música, os professores tiveram oportunidade de estudar os elementos que compõem a linguagem musical, como forma, ritmo, pulsação, altura, intensidade e duração; realizar trabalhos de composição de canções, criando grafias próprias; conhecer instrumentos e músicas de outras culturas e o funcionamento de uma orquestra sinfônica; interpretar músicas de outros povos, do folclore brasileiro e de concerto (em até três vozes).

Os trabalhos de criação musical foram desenvolvidos a partir dos livros preparados para as escolas. Foram feitas diversas atividades envolvendo as canções e os instrumentos musicais tradicionais, com a participação de cantores ticunas. Jogos, *performances*, brincadeiras e organização de corais também fizeram parte das aulas de educação musical. As atividades dessas aulas foram conduzidas de modo que, ao final de cada etapa, os professores, em grupos ou no seu conjunto, apresentassem os resultados de seus trabalhos em um grande (e belíssimo) concerto.

É importante salientar aqui que os cursos de arte foram ministrados por consultores com formação e larga experiência em artes plásticas ou em música.

Em cada curso foram organizadas exposições que contribuíram para ampliar o universo visual dos professores e apoiar suas reflexões sobre a arte. Lembrando alguns temas: arte plumária e outras artes dos índios brasileiros, pinturas e adornos corporais na África, América do Norte e Oceania, esculturas Inuit, arquitetura do período da borracha em Manaus, arte brasileira e arquitetura barroca, arte universal – da pintura rupestre ao século 20 –, fotografias e desenhos de crianças de várias escolas.

Os textos abaixo expressam, com mais propriedade, as idéias sobre arte construídas pelos professores a partir dos cursos de arte e as relações que se estabeleceram entre essas idéias, a sua própria formação e a escola.

A arte é como uma janela poderosa que nos atrai; e junta a beleza da pessoa com o mundo (Lauro Mendes Gabriel).

A arte tem o poder de extrair do pensamento cada coisa. As imagens significam para o povo a sombra de sua sabedoria (Raimundo Leopardo Ferreira).

A nossa arte começou quando Yo'i, Ipi e suas irmãs saíram do Joelho de Ngutapa. Cada um saltou do Joelho trazendo os objetos que fizeram: flecha, bolsa, cesto... (Rita Bonifácio Navas).

A arte faz parte da nossa vida, da nossa cultura. Por isso a arte cabe a cada ser humano (Manoel Tenazor).

A arte ajuda a lembrar a cultura (Damião Carvalho Neto).

É importante fazer arte. O desenho ajuda a relembrar as coisas que já desapareceram. Quando a gente olha um desenho, uma figura feita de argila, esse desenho ou essa figura explica por ela mesma que alguém passou por ali, que alguém fez aquilo (Reinaldo Otaviano do Carmo).

A arte ajuda a desenvolver o pensamento criando (Francisco R. Araújo).

A arte já faz parte da vida das crianças. Muitas crianças que ainda não estão estudando desenham no chão, com um pauzinho, ou na parede das casas, com carvão. Antigamente quando os Ticunas ainda não tinham escola já eram artistas, porque faziam remos e cestos, potes, máscaras e tantos outros objetos (Ondino Casemiro).

A arte na escola é importante para as crianças conhecerem o valor de sua cultura (Geremias R. Ferreira).

Quando o professor está trabalhando com arte ele pode ensinar Português, Matemática, Ciências, Geografia... O professor tem que ensinar devagar, onde todos possam imaginar quais são os momentos, os passos de cada coisa (Nazaré Macedo Tenazor).

A arte serve para movimentar as mãos das crianças (Rainha C. Firmino).

A arte ajuda as crianças a comparar os tamanhos, as cores diferentes. Então a criança vai desenhando, observando, criando a memória (Rafael Aiambo).

A arte ajuda a relacionar as coisas difíceis. Com a arte, o professor leva a vida de um aluno para um caminho novo, para ver a importância do nosso mundo (Valdomiro da Silva).

A música chama o que está dentro do coração das pessoas. As crianças ficam alegres quando cantam, quando ouvem música bonita (Nilda André Alonso).

A arte transforma a experiência do professor. Transforma, também, a experiência de cada aluno (Claudionor Vitor Macário).

Oficinas para professores-artistas

A partir de março de 1999, foi iniciado um outro tipo de trabalho com arte envolvendo um grupo de professores com mais talento para o desenho e a pintura. As primeiras oficinas destinaram-se à elaboração de uma parte das ilustrações para um livro sobre os peixes e à produção de um conjunto de pinturas que seriam selecionadas para o Calendário Burti 2000.⁶

As orientações dessas oficinas buscam abrir espaço para que os artistas possam aprimorar sua técnica e estilo, a capacidade

⁶ Por ocasião do lançamento do Calendário Burti, seis artistas viajaram a São Paulo, onde tiveram oportunidade de visitar o Memorial da América Latina e a Pinacoteca de São Paulo.

crítica, em suma, estabelecer uma sintonia mais apurada com todos os aspectos que envolvem a experiência artística e estética.

Utilizando materiais, tintas e papéis de boa qualidade, os artistas a cada dia aperfeiçoam mais seus trabalhos, tornando-se exigentes e metuculosos quanto à técnica, composição, distribuição das cores, acabamento.

A idéia é que essas oficinas sirvam de incentivo para muitos e que os professores-artistas que formam essa vanguarda sejam os mestres de outros tantos, constituindo-se referência e orientação para crianças e jovens. Vale lembrar que dois jovens aprendizes das oficinas ilustraram o livro sobre os pássaros: *Werigü arü ae*. Os artistas vêm se especializando também na ilustração de livros e produção de cartazes.

As pinturas produzidas nesses encontros têm participado de exposições importantes, como a Mostra do Redescobrimento, no Parque do Ibirapuera (São Paulo) e no Museu de Arte Moderna (Rio de Janeiro), e uma mostra sobre arte indígena brasileira, apresentada na Galeria Cândido Portinari (Embaixada do Brasil), em Roma, entre outros locais.

A importância desse trabalho pode ser apreendida no depoimento de João Clemente Gaspar, artista e professor:

Nesse desenho estou pensando na floresta, estou lembrando que ela é colorida, bonita. Quando caminho pela mata, vejo que as cores são diferentes, não são iguais. Quando estou pintando fico imaginando, é como se estivesse dentro da floresta (...) Tenho um sentimento de alegria quando estou pintando. Lembro das folhas das árvores, fico imaginando... Esse movimento do pensamento é que traz mais formas e cores diferentes. O pensamento não pára quando estou pintando (...) Cada desenho é diferente. Cada dia a gente pensa de uma maneira, por isso cada dia o desenho é diferente. A nossa idade também avança, e nosso saber também avança mais (...) A pintura representa que eu estou vivo. Depois da minha morte fica essa lembrança para as crianças, e assim elas podem saber o que eu penso, o que eu sinto enquanto estou vivo.

Histórias e canções ticunas

Um grupo de professores e narradores tem se dedicado ao levantamento e registro de histórias da tradição oral e canções ticunas, com o objetivo de compor uma série de livros destinados às escolas e comunidades.

O grupo reúne-se periodicamente para discutir a metodologia de trabalho, sistematizar os dados e organizar as novas etapas. É um trabalho extremamente minucioso que tem exigido muita dedicação e paciência, muitas consultas e troca de informações.

As ilustrações das histórias estão sendo elaboradas com acompanhamento dos narradores, que definem junto com os desenhistas os trechos a serem ilustrados e orientam-nos sobre o modo de representar um determinado personagem, um lugar, um objeto.

Cumprir lembrar aqui que esse projeto de pesquisa iniciou-se com Ernesto Santiago, de 82 anos, reconhecido contador de histórias, que um dia manifestou o desejo de deixar registradas as histórias que conhecia, por sentir que estava no fim de sua vida. Sua filha, professora e aluna do Curso, encarregou-se de gravar e transcrever as histórias na língua ticuna. Depois de quase dois anos de trabalho Ernesto faleceu, mas deixou para as novas gerações uma inestimável herança.

Educação e meio ambiente

A questão ambiental tem um espaço importante no Projeto Educação Ticuna. Foi um tema amplamente tratado nos cursos de formação e hoje compõe um programa especial.

A organização de *O livro das árvores*, que se deu já no começo do curso, possibilitou uma série de atividades e discussões sobre esse tema. Após sua publicação, o livro passou a ser usado nos cursos e nas escolas ticunas de diversas maneiras, em diferentes contextos, motivando a produção de outros materiais didáticos. Foram preparados, por exemplo, dois cartazes sobre meio

ambiente, distribuídos para todas as famílias através de eventos especiais de lançamento, abrindo discussões nas comunidades sobre os problemas ambientais.

Outros livros também foram elaborados: dos peixes, dos pássaros, sapos e insetos. Como já foi visto, os livros sobre os pássaros e sapos são utilizados no processo de alfabetização e nas outras séries iniciais. Dessa forma, as crianças podem interagir com temas referentes à natureza e com os conhecimentos ticunas sobre a fauna e a flora desde o início de sua escolarização.

Ao lado dessas atividades, o Programa de Educação e Meio Ambiente deu início, em 2002, ao Projeto Educação Ambiental e Uso Sustentável da Várzea em Áreas Indígenas Ticuna do Alto Solimões, desenvolvido com apoio do ProVárzea/Ministério do Meio Ambiente/Ibama/PPG7. Esse Projeto tem como objetivos formar um grupo de gestores ambientais entre os professores, encarregado de implantar e manter um programa permanente de educação ambiental nas escolas e comunidades ticunas; dar continuidade à organização do *Livro de educação ambiental*, iniciado em 1999; estender a experiência às escolas públicas da região.

Saúde na escola

Como as doenças se transmitem? O que fazer para evitá-las? Como melhorar a saúde da comunidade? Quais as relações entre saúde e meio ambiente? Como funciona meu corpo? Como posso cuidar melhor dos meus dentes? Estas e outras perguntas transformaram-se nos temas do Programa Saúde na Escola, iniciado em 1997 a partir de uma oficina para discutir e preparar um projeto sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e Aids.

O projeto “Prevenção das DST/Aids nas Escolas Ticuna” foi aprovado em 1998 pela Coordenação Nacional de DST/Aids, do Ministério da Saúde, e suas atividades passaram a integrar o currículo do Curso de Formação de Professores, como parte da disciplina de Biologia e como tema de outras disciplinas. Foi desenvolvido

em duas fases, num total de 130 horas. Ao lado dos conteúdos relativos às doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, os professores tiveram noções de biologia e estudaram a prevenção das doenças mais comuns na região. Em conjunto com a equipe de consultores, os professores prepararam *O guia de saúde: doenças sexualmente transmissíveis e Aids* (mimeografado) e o cartaz *Vamos evitar a Aids*, lançado em todas as aldeias.

Entre 1998 e 2002 foram realizadas cinco oficinas do projeto de saúde bucal, num total de 200 horas, envolvendo todos os professores. Os estudos e pesquisas desenvolvidos nessas oficinas prepararam os professores para trabalhar a prevenção das doenças bucais, em sala de aula e na comunidade. Os cuidados com os dentes passaram a fazer parte da rotina escolar, e em cada semestre é realizada uma campanha de escovação e aplicação de flúor. No desenvolvimento dessas atividades são utilizados diferentes recursos didáticos, destacando-se aqui *O livro de saúde bucal* e cartazes. O livro foi preparado pelos professores, sob a orientação de profissionais das áreas de odontologia e educação, com a finalidade de contribuir para a autonomia dos Ticuna em relação aos cuidados com a sua saúde. A saúde bucal não é apresentada no livro como um tema isolado, mas são consideradas as suas relações com outros aspectos fundamentais à promoção da saúde em geral, tais como: a conservação dos recursos naturais, a defesa da terra, a produção de alimentos, as mudanças nos hábitos alimentares. Os cartazes sobre o assunto foram lançados pelos professores em todas as comunidades e distribuídos para cada família.

Em janeiro de 2000, o Programa Saúde na Escola trouxe para o Curso outro assunto importante: a saúde dos olhos. Em face das inúmeras queixas de problemas de visão apresentadas pelos professores, 187 docentes foram examinados por dois oftalmologistas contratados pela OGPTB. Os médicos também ministraram aulas para os professores, ensinando técnicas simples de medir a acuidade visual dos alunos, informando-os sobre as doenças mais comuns que atingem os olhos e os procedimentos preventivos.

Acompanhamento dos professores

Durante o período dos cursos, o acompanhamento dos professores foi feito por uma equipe de 18 supervisores ticunas, escolhidos pelos professores de cada município. A capacitação dos professores/supervisores realizou-se em quatro oficinas, num total de 140 horas.

As funções do supervisor ticuna foram discutidas com todos os professores antes da primeira oficina. Era importante redimensionar o papel da chamada “supervisão escolar”, através da construção de novos parâmetros que questionavam as idéias da supervisão como “fiscalização” e “controle” do trabalho do professor.

As orientações das oficinas encaminharam-se no sentido de formar um grupo de supervisores preparados para acompanhar o professor e refletir sobre a prática política e pedagógica da escola – compreendendo-se aí seus direitos, autonomia, relações com a comunidade, relações com as propostas desenvolvidas nos cursos de formação, entre outros. As orientações nortearam-se, também, pelos detalhados relatos dos supervisores, apresentados após cada período de trabalho.

Algumas palavras finais

O Projeto Educação Ticuna vem reunindo, desde 1993 e duas vezes ao ano, de 200 a 350 professores, que se deslocam de suas distantes aldeias e encontram-se na “Casa de Estudos” (Torü Nguépatäü) para uma tarefa comum. Por trinta dias os professores estão ali, juntos, nas aulas de Matemática, nas aulas de Arte, nas aulas de Geografia, nas longas assembleias e reuniões, na hora das refeições, nos jogos de futebol, nas conversas à noite. Talvez aí esteja a “diferença”. O projeto da OGPTB é uma iniciativa que se construiu de forma mais independente, por se tratar (talvez) de uma organização indígena ou por se constituir (talvez) de muitas pessoas, muitos pensamentos e fortes vontades. Um projeto dessa ordem

pode levar a resultados menos uniformizadores e mais eficazes, tanto nos aspectos pedagógicos quanto políticos (especialmente), possibilitando que as tantas “casas de estudos”, que se multiplicam a cada ano pelo Solimões afora, possam se construir como um “lugar de reflexão crítica e espaço de exercício e de construção da autonomia indígena”, repetindo as palavras de Aracy Lopes da Silva.

Referências bibliográficas

DEHEINZELIN, Monique. O dia da criação. In: _____. *Trilha*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 67-116.

GRUBER, Jussara G. As extensões do olhar: a arte na formação dos professores ticuna. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p.122-136, jul./set. 1994.

GRUBER, Jussara G.; DEHEINZELIN, Monique. Ticunas: os professores que vieram de longe. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n. 18, p. 40-44, 2001.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGÜES. *Cururugü tchiga*. Brasília: MEC/FNDE; Benjamin Constant: OGPTB, 2002a.

_____. *Livro de saúde bucal*. Brasília: MEC/FNDE; Benjamin Constant: OGPTB, 2002b.

_____. *O livro das árvores*. Benjamin Constant: OGPTB, 1997.

_____. *Werigü arü ae*. Brasília: MEC/FNDE; Benjamin Constant: OGPTB, 2002c.

Para Construir Novas Práticas de Formação de Professores Indígenas: documento final

Apresenta-se abaixo o resultado das discussões realizadas por 15 professores índios, representando 13 povos indígenas de diferentes regiões do País, reunidos em Brasília, na sede do Ministério da Educação (MEC), nos dias 23 a 25 de agosto de 2002, para discutir a questão da formação de professores indígenas no Brasil. Esse evento, denominado “Reunião Técnica dos Professores Indígenas sobre Formação de Professores em Serviço”, integrou uma programação de reuniões com diferentes atores da educação escolar indígena, promovidas pelo MEC com o intuito de construir um documento com diretrizes para a implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino. Trabalhando em grupos e socializando as discussões em plenária, os professores indígenas trabalharam sobre seis questões.

1. O professor indígena: perfil, vocação e envolvimento com a comunidade

- Gostar de ser professor;
- Ser sensível a seu povo;
- Falar e escrever a língua materna e também o português;
- Ser um pesquisador;
- Ser índio daquela etnia;
- Ser formado no ensino fundamental;
- Ser leitor da sua cultura;
- Conhecer sua cultura e também participar da mesma;
- Ter vocação e comprometimento com a comunidade;
- Ser intelectual pensando na realidade do seu povo e em sua prática pedagógica;
- Desenvolver seus conhecimentos;
- Respeitar e buscar cada vez mais conhecimentos junto com os mais velhos: caciques, lideranças e demais membros de sua comunidade;
- Ser um líder capaz de resolver e entender os problemas da comunidade;

- Ter auto-estímulo e relacionar-se bem com a comunidade;
- Deve ser criativo, trocando experiências com outros professores;
- Ter bom comportamento e ser apoiado e indicado por sua comunidade;
- Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres dos povos indígenas;
- Preparar o aluno para a vida;
- Deve relacionar-se bem com a comunidade, ajudá-las nas dificuldades e defender seus interesses;
- Saber dialogar com as lideranças e com seus alunos;
- Participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu povo;
- Ser criativo, crítico, comunicativo, dinâmico, mediador e articulador cultural das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente;
- Tem que ter clareza e firmeza pedagógica e opção política (consciência);
- Coerência entre a expressão verbal da opção e a prática (teoria e prática);
- Levar em conta o conhecimento tradicional do povo (tempo – espaço – sonho).

2. Currículo de formação de professores indígenas: o que é importante aprender para ser professor indígena?

- O Projeto curricular de formação deve conter os seguintes critérios:
 - Áreas de conhecimento que contemplem a multidisciplinaridade da realidade cultural, política e socioeconômica do povo envolvido.
 - Áreas de estudo que propiciem ao cursista planejar, desenvolver habilidades cognitivas e de práticas

pedagógicas, objetivando a sua própria construção do saber.

- Habilidade que propicie a reflexão política e pedagógica interagindo nos conhecimentos indígenas e nos conhecimentos da sociedade envolvente, ou seja, os gerais e específicos.
 - Habilidade que valorize a auto-estima e que desenvolva postura ética na condução dos processos educativos e culturais.
 - Habilidade que propicie capacidade de gerenciar, desenvolver idéias e atitudes na construção e elaboração da política pedagógica.
 - Habilidades técnicas, científicas e antropológicas para trabalhar pedagogicamente.
- Conhecer a geografia indígena e não-indígena;
 - Conhecer a matemática indígena e não-indígena (etnomatemática);
 - Conhecer a história indígena e não-indígena;
 - Conhecer a antropologia indígena e não-indígena;
 - Conhecer as sociedades indígenas e não-indígenas;
 - Conhecer artes indígenas e não-indígenas;
 - Direitos indígenas, leis dos povos indígenas, direito e cidadania;
 - Linguagem indígena;
 - Medicina indígena;
 - Etnohistória;
 - Noções básicas da agricultura;
 - Criar textos juntamente com os alunos e comunidade sobre a realidade local;
 - Ajudar os alunos e comunidades a criarem um senso crítico da realidade, fazendo reflexão em diversos momentos da história do povo e analisando o que é do povo e o que não é do povo;
 - Ensinar e aprender todos conhecimentos tradicionais e culturais do povo – valorização da cultura;

- Estudo de antropologia, para termos futuros antropólogos indígenas;
- História dos índios do Brasil;
- Terra indígena (demarcação);
- Organização econômica;
- Aprender a planejar;
- Contemplar que aprendizado não acontece só no curso: tem que ter etapa presencial e a distância;
- Formação política e pedagógica (equilíbrio).

Recomendações ao Estado:

- Que as secretarias estaduais busquem profissionais especializados em cada área e se não houver esses profissionais no seu estado, busquem em outras instâncias;
- Que o Estado crie um programa de Formação para seus técnicos na área de educação escolar indígena.

3. Currículo da escola: o que é importante ensinar na escola indígena?

- O currículo da escola deve conter conhecimentos e ensinamentos de acordo com a realidade social, política e econômica de cada povo, respeitando suas especificidades;
- O etnoconhecimento deve permear a construção da política educacional escolar indígena;
- Áreas de conhecimento e de estudo:
 - Na Matemática – estudar os códigos, conceitos e os processos lógicos interagindo com os conhecimentos tradicionais;

- Nas Ciências Biológicas e da Natureza – estudar o entendimento científico e da natureza, interagindo com os saberes tradicionais;
- Na História e Geografia – estudar conhecimentos que retratam a história dos acontecimentos do processo de contato/domínio e exploração do povo. Valorização da memória oral e coletiva. Conhecimento da geografia histórica e territorial, que valorize o espaço social, regional de cada povo;
- Na Linguagem, nas Artes, na Literatura e na Filosofia:
 - Língua materna;
 - Conhecimentos indígenas e da sociedade envolvente;
 - A história e a arte do seu povo;
 - Conhecimentos gerais voltados para o povo indígena;
 - Medicina indígena;
 - Atividades práticas;
 - Ensinar e aprender a língua indígena tanto na oralidade como na escrita;
 - Calendário próprio;
 - Pintura, artesanato;
 - Dança indígena;
 - Conhecer e saber como usar suas plantas medicinais;
 - Não ter preconceito da sua origem;
 - Criar textos juntamente com os alunos e comunidades sobre sua realidade local;
 - Ajudar os alunos e comunidades a criarem um senso crítico da realidade, fazendo reflexão em diversos momentos da história do povo e analisando o que é do povo e o que não é do povo;
 - Legislação indígena (Estatuto do Índio, Leis Brasileiras);

- Ensinar e aprender todos os conhecimentos tradicionais e culturais do povo – valorização da cultura.
- Estudar conhecimentos que valorizem as linguagens existentes na cultura. Tradições orais e escritas;
- Abordar as linguagens das sociedades envolvidas interagindo com os conhecimentos da cultura não-indígena e indígena.

4. Material didático e pesquisa: o professor indígena como pesquisador e autor de materiais didáticos

- Habilidades de elaboração de material didático conjuntamente com alunos e comunidade;
- Habilidades em pesquisar etnoconhecimentos, com capacidade no discernimento político-pedagógico;
- Produção do material didático ajuda e é necessária na formação do professor, porque ele aprende na teoria e na prática;
- Toda pesquisa em língua portuguesa e língua indígena deve ser publicada com direitos autorais reconhecidos;
- Pesquisa feita pelos não-índios na aldeia deve ter retorno para a mesma;
- Material didático de acordo com a pesquisa na formação;
- Material didático produzido pelo professor índio, não deixando de lado os outros materiais de apoio;
- Na formação, ter material para a pesquisa;
- O professor pesquisador. Seu próprio material didático e conhecimentos tradicionais sistematizados;
- Equipamento para pesquisas: computador, gravador, câmara filmadora, etc.;

- Recursos financeiros para publicação de materiais didáticos que são pesquisados pelos professores indígenas;
- Informática na aldeia.

Recomendação ao Estado:

- Providenciar recursos financeiros para ajudar os professores e lideranças indígenas a realizarem pesquisas: fotografia, gravações, entre outros materiais didáticos.

5. Quem tem responsabilidade na formação do professor indígena: o que precisa ser feito?

- A responsabilidade é do Estado;
- O Estado tem que ter dotação orçamentária para priorizar a formação;
- A responsabilidade tem que ser do Estado – por meio das Seducs, com parceria das ONGs indígenas e não-indígenas. Com os municípios, MEC e universidades na formação do ensino superior. Precisa divulgar, esclarecer as instituições por meio de normas que regulamentem essa situação, incluindo, também, a participação efetiva das comunidades indígenas;
- Precisa reconhecer os cursos de formação de professores indígenas que estão sendo feitos pelas organizações indígenas, centro de treinamento;
- Instituir programas de formação de professores indígenas em nível de 3º grau em parceria com as universidades;
- Criar uma equipe técnica com especialidade em educação e conhecimentos indígenas com a participação

- de professores índios e das organizações indígenas, organizações governamentais e organizações não-governamentais;
- Concurso específico e garantia de contratação;
- O professor seja referência para o atendimento da vida étnica da comunidade;
- Que nos programas de formação se contemple a política e filosofia indígena permeando o projeto de formação. A interculturalidade e interdisciplinaridade;
- O Estado fazendo parceria com as organizações não-governamentais e instituições como as universidades para juntos buscar soluções para os problemas, bem como com organizações e associações indígenas.

6. Quem são os formadores dos professores indígenas?

- Ter formação acadêmica especial em área do etnoconhecimento;
- Ter conhecimento da cultura dos povos indígenas e ser pesquisador comprometido com a causa indígena;
- Ter habilidade, criatividade na elaboração dos materiais didáticos de formação;
- Ter habilidade política no desempenho ideológico que possa desenvolver o espírito crítico;
- Ter habilidade na condução do processo educativo do formando considerando o seu conhecimento educacional indígena;
- Ter consciência da política de formação específica e diferenciada. Valorizar a diversidade de aprendizagem;

- Que nos cursos de formação assegure a participação de professores indígenas formados para ministrarem também os cursos nas modalidades do ensino médio e superior;
- Quanto aos recursos financeiros: que as Seducs tenham dotação orçamentária específica para os programas de formação. Os municípios e instituições envolvidas dotem orçamentos próprios;
- Quanto ao local para formação: que sejam locais apropriados para o desenvolvimento do processo educativo. Enquanto não for criado o Centro de Formação, seja realizada nas aldeias desde que seja de concordância dos envolvidos.

Professores indígenas participantes da reunião:

Algemiro Silva Karau Mirim – Guarani (RJ)
Aumerino Raposo da Silva – Macuxi (RR)
Boaventura Belizario – Gavião (MA)
Bruno Ferreira – Kaingang (RS)
Euclides Pereira – Macuxi (RR)
Filadelfo de O. Neto – Umutina (MT)
Francisca Novantino P. Angelo – Pareci (MT)
Gilda Kuitá – Kaingang (PR)
Iolanda dos Santos Mendonça – Potiguara (PB)
Isaac da Silva Pinhanta – Ashaninka (AC)
Joaquim Paulo Kaxinawa (AC)
Marcelo Pereira de Souza – Xakriabá (MG)
Raimundo Leopardo Ferreira – Tikuna (AM)
Salvino dos Santos Braz Kanatyó – Pataxó (MG)
Teresinha Pereira da Silva/Teka – Potiguara (CE)

Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade

Betty Mindlin

Doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A formação de professores, sem interrupção de sua carreira de magistério, feita em períodos concentrados de tempo para não prejudicar as tarefas didáticas, é uma das grandes invenções do sistema de ensino. Trata-se de uma ação afirmativa, compensando uma parcela da população antes marginalizada, por não ter tido acesso à escola e ao ensino universal.

No caso dos índios, este empreendimento é uma tarefa ainda mais complexa que com professores da rede pública em geral, por serem povos com outras línguas e culturas, que tradicionalmente não tinham escolas, mas sim outros processos de ensino e aprendizagem. Ao criarem escolas oficialmente reconhecidas, os povos indígenas têm que combinar dois universos distintos, por vezes opostos, duas ou mais formas de pensar e viver, a sua e a da sociedade nacional. É preciso formular princípios nada simples de seguir, mas talvez só assim seja viável garantir o direito à pluralidade cultural, às línguas, combatendo racismo e preconceito, fundando uma verdadeira cidadania.

A inspiração para a política governamental de formação de professores indígenas veio de programas não-governamentais que surgiram nos anos 80 e 90, traduzindo o anseio indígena por autonomia, conhecimento da sociedade brasileira e defesa de suas terras e seus direitos. Entre os programas mais consolidados e conhecidos, estão o do Acre e o dos Tikuna, mas há dezenas de outros, cada um com uma configuração própria. Alguns começaram ensinando diretamente aos estudantes, crianças ou adultos, mas logo descobriram que o trabalho com os professores indígenas era um melhor método de preservar e ampliar os muitos repertórios culturais. O Ministério da Educação (MEC) vem acolhendo e incorporando essas experiências, ao procurar delinear uma política educacional indígena multilíngüe e intercultural.

Referenciais para a formação de professores indígenas

Um documento importante, que vem sendo elaborado desde 1998, com contribuições de professores indígenas, consultores,

professores universitários, pareceristas, técnicos de secretarias de educação, e que está sendo publicado em 2002, são os *Referenciais para a formação de professores indígenas* (Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002, 84 páginas, coordenação e redação de Luís Donisete Benzi Grupioni e Nietta Lindenberg Monte). É uma espécie de guia para construir e disseminar um modo de pensar e um sistema para as escolas indígenas, influenciando os muitos agentes envolvidos na questão educacional indígena, como educadores das redes estadual e municipal, que, em sua maioria, não tinham até agora familiaridade com a educação intercultural, nem informações sobre povos indígenas.

Os referenciais para a formação de professores completam e pressupõem o funcionamento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – SEF/MEC, 1998. Enquanto o RCNEI se ocupa de princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula, os referenciais marcam caminhos inovadores para pensar quem são os professores indígenas, qual deve ser a sua formação, o que devem aprender em curto espaço de tempo, diretrizes inexistentes até alguns anos atrás, indispensáveis para consolidar um sistema de ensino-aprendizagem conduzido pelos povos indígenas, e que agora é reivindicação sua, não uma imposição da sociedade.

Há dois aspectos cruciais nos *Referenciais para a formação de professores indígenas*. O primeiro é preparar professores indígenas para todas as complexas tarefas ora necessárias, num processo de formação permanente, regularizando sua situação profissional, permitindo que mesmo em serviço completem sua escolaridade até o terceiro grau, de acordo com cursos, currículo e calendários específicos, que devem ser flexíveis, construídos em direção a uma educação intercultural e multilíngüe, sob as rédeas da comunidade.

O segundo é criar, nas secretarias estaduais de educação, as instituições, conhecimentos, instâncias administrativas, equipe técnica, formas de trabalho concretas para que os princípios legais sejam obedecidos e a autonomia indígena na escolha de educação

específica seja respeitada. Segundo a legislação brasileira ora em vigor, as secretarias são legalmente responsáveis por executar o programa de educação escolar indígena, sob orientação do MEC; no entanto, ainda não têm o preparo para essas atribuições.

Os temas dos referenciais

O professor indígena

Este livro é, provavelmente, um dos primeiros textos que expõe de modo lúcido o novo conceito de professor indígena em toda a sua multiplicidade.

Os professores indígenas têm a incumbência de analisar dois mundos, o étnico e o que costumamos chamar de ocidental. Devem escolher em conjunto com colegas e com a comunidade o modelo de escola, o currículo, o calendário, a pedagogia, ouvindo os anseios de pais, dos líderes e dos mais velhos, contando com a força coletiva do próprio povo e das organizações indígenas ou de professores indígenas locais, regionais ou nacionais. Devem refletir sobre a sociedade que almejam e pensar em formas educacionais para atingi-las, têm que entender o mundo globalizado e o próprio mundo, diferente em cada povo, têm que ensinar em suas línguas e dominar o português, devem adquirir conteúdos de conhecimento de um sistema educacional, o brasileiro ou universal, do qual até há pouco estavam marginalizados.

O livro procura traçar um perfil dos professores e as capacidades que deveriam desenvolver. Os autores partem do quadro atual brasileiro, dos dados sobre quantos professores e escolas indígenas há no Brasil, em que regiões, quantas mulheres e homens, quais os níveis de escolaridade e outros atributos, procurando definir os critérios para a escolha do professor indígena: as qualidades apontadas são uma construção feita a partir de muitas opiniões e povos distintos.

Uma lista imensa de requisitos para que sejam escolhidos os professores indígenas inclui, por exemplo, os que estejam

comprometidos com a comunidade, com a tradição e saberes do povo, que falem a língua, que sejam pesquisadores de seu mundo, que sejam criativos, críticos, que participem do cotidiano da aldeia, e muito mais.

Na verdade, espera-se do professor uma compreensão e análise bastante acuradas da sociedade, do ensino e pedagogia, das instituições vigentes, um relacionamento estreito com a comunidade, conhecimento da própria língua e cultura, criatividade, espírito crítico, reflexão sobre seus estudantes, com formas de despertar curiosidade e obter resultados, e muitas outras qualidades – modelos que todos gostaríamos de ser.

O conjunto de qualidades necessárias mostra que pessoas heróicas estes profissionais deveriam ser, com equilíbrio de acrobatas. Como sua função e o sistema escolar em si são relativamente novos, exige-se deles um domínio de conceitos de duas sociedades, uma crítica permanente das formas sociais em que estão inseridos, para irem inventando e criando os modos de reprodução e inovação de tradições, da relação entre gerações, dos valores culturais. Uma meta bastante alta, considerando que muitos desses professores são jovens, falam na melhor das hipóteses o português como segunda língua, tiveram pouca ou nenhuma escolaridade e, pouca experiência urbana.

Espera-se também dos profissionais indígenas que tenham profundas raízes no mundo dos índios, o que nem sempre é verdade. As condições materiais, econômicas, ambientais, sociais, culturais, religiosas vividas pelos índios têm sofrido profundas transformações, e não é fácil para os índios ter consciência plena do que estão passando ou ter clareza quanto aos seus alvos na sociedade.

Muitos são jovens no começo de vida, com necessidades de obter renda monetária e participar da sociedade mais ampla (novidades em muitas das comunidades antes isoladas e sem moeda), com raízes na vida indígena, mas desejos de participar da vida brasileira como um todo. O pequeno número de mulheres professoras na Região Norte e nas áreas mais tradicionais é um problema adicional: para as mulheres, a ponte cultural é ainda mais árdua de

construir, mais contraditório combinar os papéis sociais dos vários mundos.

Tantas perspectivas são, aparentemente, de conciliação quase utópica. O mérito do documento é justamente traduzir os numerosos dilemas e contradições em critérios concretos para reconhecer a profissão de professor indígena, criar uma escola especificamente indígena, reivindicar, fomentar e institucionalizar a participação contínua das comunidades indígenas, seus representantes e professores no desenho do sistema escolar indígena.

Afirmar, como faz o documento, que as comunidades devem participar ativamente do processo educacional, que os professores indígenas devem ser levados a refletir sobre os próprios valores, sobre o conteúdo da escola e currículo, sobre a sua identidade cultural, é fundamental.

Os critérios e as reflexões, mesmo tocando em questões tão difíceis, levam a compreender o sistema diferenciado que se está tentando implantar. Explicitados num documento, são argumentos que podem ser melhor repassados às secretarias de educação e a educadores que jamais lidaram com a questão indígena, formando opinião e esclarecendo a necessidade de flexibilidade na construção de currículos, cursos de formação, avaliação dos professores em formação, tornando patente a necessidade de colaboração com organizações não-governamentais (ONGs), especialistas, professores universitários com prática e reflexão sobre educação indígena – e, sobretudo, exigindo sempre a gestão indígena de seu sistema educacional.

Autoria, pesquisa da tradição, cursos intensivos nas cidades e nas terras indígenas

A insistência na autoria indígena da escola – na criação do currículo, na elaboração de material didático, com pesquisa dos professores ou outros profissionais índios para incluir um conteúdo

de sua tradição na escola – é uma novidade em documentos oficiais. Ao mesmo tempo, insiste-se na necessidade de criar bibliotecas para os índios, de pôr à sua disposição estudos científicos e universitários sobre sua cultura, espécie de arquivos de pesquisa. Há ênfase na importância de fomentar o uso escrito e oral das línguas indígenas em múltiplas atividades do currículo, evitando que a língua esteja apenas em uma disciplina.

A pesquisa das raízes e tradições do povo por parte dos professores é outra invenção simples e produtiva, que tem sido uma realidade em alguns programas de formação, originando livros e material didático.

Grande parte da reflexão contida nesse documento origina-se da experiência educacional de algumas ONGs com duas ou mais décadas de atividade, com resultados que podem ser observados. Um dos padrões sugeridos, comum nesses programas de formação de professores indígenas, são etapas de cursos com consultores qualificados nas cidades, reunindo uma ou várias etnias, associados a etapas em que os professores ficam nas aldeias, se possível com assessorias periódicas, das quais agora as secretarias estaduais deveriam participar. A pesquisa feita pelos professores complementa os cursos presenciais na cidade, engajando-os em atividades estimulantes, nos períodos em que estão lançados aos seus próprios recursos.

A interculturalidade

A institucionalização da educação indígena, com professores indígenas contratados, escolas reconhecidas legalmente, com autonomia indígena na sua gestão e apoio governamental no seu financiamento e qualidade, sempre incorporando a interculturalidade e o multilingüismo são o nexo do livro sobre formação de professores, apontando muitos rumos interessantes.

A reflexão é profunda e espelha visões de muitos atores, indígenas ou estudiosos. Merece uma continuação e uma revisão

periódica ao longo do tempo, para que o excesso de regras na escolaridade não prejudique a liberdade de formas possíveis de ensino, a serem sempre criadas.

Uma das metas a conservar é um perfil não-homogeneizante de professor indígena. Almejamos a diversidade de escolas indígenas, baseada nas diferentes funções sociais que a escola vem desempenhando e irá desempenhar no futuro, segundo escolhas de cada povo indígena. Se um povo escolher apenas o ensino na própria língua, ou mesmo um ensino sem escrita, unicamente oral, em tese isso deveria ser passível de reconhecimento oficial. Ou se um grupo de professores e um povo preferir que o aprendizado seja feito em rituais tradicionais, conduzido por outro gênero de professores, os mais velhos, de outra geração, também o padrão deveria ser aceito.

Quando as experiências criativas são moldadas em regra e lei, porém, há o risco de perder o leque da diversidade de valores, métodos pedagógicos e de aprendizagem, objetivos sociais distintos para cada um dos muitos povos indígenas do País. A instituição escolar, a burocracia administrativa, a gestão escolar, a remuneração dos professores, a avaliação, os programas, séries, o conteúdo de informação e o método pedagógico da escola ocidental são uma grande interferência na vida indígena, cujo alcance não é simples de perceber. Pesquisa e investigação concomitantes com a política de instituir a escolaridade poderiam contribuir para a consciência dos processos, minorar impactos impositivos e orientar uma escolha mais autêntica das formas escolares por parte das comunidades.

O sistema escolar indígena, instituído pelo estado nacional com a participação dos índios, segue em linhas gerais os padrões da sociedade brasileira, com escolas legalizadas nas aldeias, professores contratados, avaliação pelas secretarias de educação, séries, critérios de aprovação. Estas escolas são, por vezes, difíceis de combinar com as características de povos nômades, em constante mudança de aldeia como, por exemplo, os Mbyá, sempre migrando e reorganizando seus grupos familiares, entre diversos Estados e

mesmo países, que resistem a se fixarem ou se submeterem a qualquer instituição que os sedentarize e coopte. Uma flexibilidade na contratação de professores desses povos, admitindo mudanças, transferências de docentes e estudantes, adaptação a séries e currículo em diversos lugares, deveria ser possível e inventada, estimulando o interesse pela escola, à qual, às vezes, os índios resistem porque contradiz sua forma de viver. Uma espécie de escola itinerante ou ensino nômade seria a imagem ideal de escola para esses povos.

Formas variadas poderiam contribuir para atingir, pelo menos em parte, a interculturalidade, a combinação de tradições indígenas e da ocidental, tão complicada de realizar.

É preciso lembrar que o peso cultural indígena e o da sociedade industrial estão longe de ser equilibrados, na escola ou em qualquer outro âmbito, dadas as relações de desigualdade econômica e social no País, a histórica submissão dos povos indígenas ao Estado e à Nação, a força dos meios de comunicação de massas e da tecnologia.

O sistema escolar em si não é capaz de sanar a desigualdade, mas pode atuar na direção de equidade material e espiritual. Deve haver, porém, a consciência de que interculturalidade é quase uma ficção, encobrendo o confronto desigual de idéias dominantes e hegemônicas com uma forma de vida indígena complexa, incompreendida e marginalizada, que a sociedade industrial deveria esforçar-se muito mais para incorporar.

O MEC e universidades, assim, deveriam investir na formação de profissionais de diferentes áreas para estudarem, pesquisarem os conhecimentos e as sociedades indígenas, num movimento em direção à interculturalidade. Não basta que se formem professores indígenas, autores de diálogos interculturais, é preciso que educadores se tornem falantes das línguas e conhecedores das culturas indígenas.

Ter nas escolas todos os livros e teses, estudar e analisar tudo o que já foi escrito sobre cada povo, percebendo como os antropólogos chegam às suas conclusões, com que métodos, qual o

contraste com a visão indígena, em que direções as pesquisas podem ser feitas, é um primeiro passo indiscutível. Uma bibliografia básica sobre a questão indígena, contendo vários clássicos, é obrigatória. Quem trabalha junto às comunidades indígenas deveria sempre ter um espectro amplo de conhecimento e informações, procurar mergulhar no universo com que se defronta, abrindo-se para a compreensão e empatia com os interlocutores. A contribuição da antropologia e dos livros é de grande valor.

Um dos assuntos novos nos referenciais é a avaliação dos docentes formadores dos professores indígenas. Já que exigimos dos índios, que estão começando uma carreira nada usual na sua sociedade e na sua vida, que é a de professor, uma análise crítica de sua atuação e de seu contexto social, mais ainda se deve estimular os professores que trabalham com eles, muitos com curso universitário, com experiência de ensino, ou pelo menos com experiência da sociedade brasileira, um esforço e uma reflexão permanentes. Quantos de nós, no trabalho cotidiano, refletimos sobre a pluralidade cultural, sobre valores preconceituosos impostos no dia-a-dia, sobre a exclusão e a desigualdade escamoteadas ou ignoradas no sistema educacional? Quando se trata de passar valores para as crianças, os critérios ideológicos, éticos, têm sido pouco explicitados.

Talvez o mais difícil na educação indígena, porque se refere à substância mais desconhecida e que menos dominamos, seja exatamente o conteúdo mais propriamente indígena do sistema educacional que está sendo criado. Não havia escola ou escrita antes do contato; como incorporar, ou pelo menos deixar espaço, para que não sejam destruídas formas preciosas de aprendizagem, de ensino, de transmissão de valores? Seria preciso que professores indígenas, formadores, administradores, tivessem sempre presente a importância do que os nossos povos indígenas ainda transmitem de uma geração a outra. A oralidade, a facilidade de falar e persuadir, os cantos e a música, os intrincados sistemas de parentesco permeando todas as relações sociais, patentes nos vocativos ouvidos em cada povo, a cooperação comunitária na economia, com

igualdade tão maior que no nosso sistema empresarial, o entrelaçamento de prazer, trabalho, rituais e produção, o horário sossegado, as risadas, as formas peculiares de sonhar, reforçando laços comunitários, os pajés, as visões, a cura, a dádiva e os bens sagrados jamais trocados ou vendidos, os improvisos de poesia, os mitos, a liberdade e os cuidados com o corpo, o conhecimento da natureza são apenas alguns dos ângulos a serem ensinados e valorizados nas escolas, mas que ficam obscurecidos pela quantidade de disciplinas e conteúdos que costumamos incluir no currículo escolar. Em princípio, falamos muito de pesquisar a tradição, elaborar textos nas línguas, apoiar as múltiplas culturas, mas na prática, essa vertente ainda fica na sombra.

Um dos obstáculos graves, que nos referenciais recebe a devida atenção, é o contexto institucional conflitivo em que acontece a educação indígena, com organizações que competem entre si ou têm visões que se chocam. O maior exemplo é a existência de missões religiosas – um dos gigantescos espinhos a perturbar a implantação de um sistema educacional que promova a autonomia indígena e a interculturalidade. O MEC tem demonstrado muita clareza quanto à necessidade de promover o ensino laico, separando Estado e Igreja, conquista da república. Um parecer exemplar do MEC condenou o trabalho de fundamentalistas como o Summer Institute of Linguistics. Na prática, missionários continuam trabalhando nas áreas indígenas com muita força.

Conclusão

O que os referenciais passam não é o desânimo diante de tantos obstáculos e inquietações, mas a crença de que é possível encaminhar soluções e encontrar pistas nesse emaranhado. Já muito se fez na educação indígena brasileira, incorporando os resultados avançados existentes no País, no campo da educação a distância, da educação libertária e criativa, da formação de pessoal acreditando no potencial de cada ser humano e não apenas nos diplomas formais. Muitos professores universitários, pesquisadores, pedagogos vêm se empenhando na educação indígena, procurando criar métodos específicos, preparar materiais.

Antropólogos, lingüistas, pesquisadores, têm um amplo trabalho pela frente, sempre em conjunto com os índios e com os educadores. Com todas as dificuldades que enfrentam os professores índios para afirmar-se em sua profissão, o desejo de conhecimento e a curiosidade são sua grande motivação – que são também a de quem procura mergulhar numa sociedade diferente da sua. O sonho de troca e convívio humano na diferença, transmitido pelo belo livro dos referenciais, é que alimenta a esperança de que é possível construir um sistema educacional denso, com conteúdo crítico, plural.

Um texto como esse pode, aos poucos, estender-se para ir se tornando cada vez mais concreto, examinando as muitas realidades que coexistem no Brasil, com recomendações específicas, além das de princípios, jamais dispensáveis.

O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci

Luís Donisete Benzi Grupioni

Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pesquisador do Mari – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (USP). Foi consultor de política de educação escolar indígena do Ministério da Educação (MEC). grupioni@usp.br

Apresentação

Três professores indígenas, três histórias de vida, três visões sobre os rumos da educação escolar indígena no Brasil. Em comum, o fato de serem hoje expoentes dessa nova categoria de profissionais indígenas, e a esperança de que, apesar das dificuldades, a educação escolar indígena pode avançar no País. Membros da Comissão Nacional de Professores Indígenas, criada no Ministério da Educação (MEC) em 2001, Joaquim Maná, do povo Kaxinawá, Fausto Mandulão, do povo Macuxi, e Francisca Novantino, do povo Pareci, são hoje lideranças do que se poderia chamar de movimento educacional indígena, com diferentes tipos de atuação local, regional e nacional. Nas três entrevistas reproduzidas a seguir, eles contam um pouco de suas histórias de vida, de como se tornaram e se formaram professores, de suas atuações em organizações indígenas e em órgãos de governo, de como avaliam a situação da educação indígena em seus estados de origem e no País como um todo. Por caminhos distintos, nos mostram que a reivindicação de uma escola indígena de qualidade é hoje uma prioridade para inúmeras comunidades, que os obstáculos para sua construção são enormes, mas que há muita disposição política para enfrentá-los e superá-los. Apontam, ainda, que um dos grandes desafios do momento é ampliar as oportunidades de formação dos professores indígenas, não só em cursos de magistério indígena, em nível médio, mas também em nível superior: os três estão, de formas distintas, envolvidos em propostas de licenciaturas para professores indígenas.

Joaquim Maná Kaxinawá, 39 anos, é professor indígena no Acre. Formado no curso pioneiro oferecido pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), é hoje voz importante naquele Estado, estando à frente da Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opiac). Nesta entrevista, ele nos conta como virou professor, fala da necessidade de seu povo de dominar a matemática e a escrita para melhor se relacionar com os não-índios, conta sobre os livros que organizou e de seu empenho, e dos professores indígenas do Acre, em registrar histórias, músicas, mitos, e, depois, com esse

material, organizar livros e cartilhas para uso dos professores e da sua comunidade. Ele relata, ainda, as dificuldades para a organização dos professores indígenas do Acre e conta sobre o surgimento de uma organização para representá-los. Conta também sobre os trabalhos da Comissão Nacional de Professores Indígenas e aborda a importância da formação em nível superior.

Fausto Mandulão Macuxi, 41 anos, está hoje na Divisão de Educação Indígena de Roraima. Liderança no campo da educação indígena na Região Norte, integra a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir) e está na coordenação do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam). Nesta entrevista, ele rememora o tempo que passou num internato católico para índios, onde estudou e foi professor. Fala sobre a educação indígena em Roraima, a experiência do magistério indígena parcelado e a tentativa de construir uma proposta de 3º grau indígena na universidade. Faz um relato sobre as iniciativas da organização dos professores indígenas de Roraima e de sua tentativa em reativar o uso das línguas maternas, tanto nas escolas quanto nas comunidades.

Francisca Novantino Pareci, 42 anos, além de presidir o Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, é hoje a representante indígena na Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse depoimento, ao relatar sua história de vida, ela nos remete ao tempo das linhas telegráficas do Marechal Rondon e do contato deste com o povo Pareci. Conta-nos como ingressou no movimento indígena e como tem sido sua atuação, além de falar sobre a importância da formação dos índios e sobre a relação entre diferentes órgãos e organizações envolvidos com a educação escolar indígena.

As três entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2002, em Brasília, nos intervalos das reuniões da Comissão Nacional de Professores Indígenas, no Ministério da Educação (MEC). Agradeço aos três professores por terem aceitado o convite para essas entrevistas e por estarem abertos a compartilhar suas experiências e opiniões.

Entrevista com o professor Joaquim Maná Kaxinawá (do Acre)



Wanderley Francisco da Silva Pessoa (ACS/MEC)

Grupioni – Eu gostaria de começar essa nossa conversa pedindo que você contasse como você virou professor indígena.

Joaquim – Eu passei a ser professor a partir de uma exigência das lideranças, quando passaram a cobrar representatividade junto à

Funai, ao Cimi e à Comissão Pró-Índio,¹ quando a terra indígena em que eu morava foi demarcada e todos os posseiros que moravam lá foram retirados. Houve uma necessidade de a gente acompanhar isso em termos de escrita e matemática, fazer contas. A gente estava trabalhando com a cooperativa, com vendas e compras. O pessoal começou a pressionar que queria ter uma escola, queria ter um professor formado, que tivesse um conhecimento da escrita e, principalmente, da matemática, que era uma situação que a gente precisava mesmo, pois tinha que pesar borracha, fazer os cálculos, contratos e tudo isso. Em 1983, houve uma oportunidade da Comissão Pró-Índio, Funai, Secretaria de Educação assinarem um convênio para que a Comissão Pró-Índio começasse a dar cursos de formação. Houve um primeiro curso, de três meses, lá no centro de formação. Nós ficamos lá, e quando voltamos já foi com essa função, com esse nome de ser professor. Por mais que a gente não tivesse material, nós já começamos a ensinar o que nós aprendemos durante esses três meses. Em 1984, nós não tivemos curso. Em 1985, houve curso e de lá até o ano 2000 eu acompanhei todos os cursos, todos os anos, com 45 dias cada vez. Não foi uma escolha minha, mas sim o pessoal que me escolheu. Na verdade, quando estava sendo feita a reunião para escolher o pessoal, eu mesmo me indiquei, porque eu queria participar desse curso, mas a minha tendência não era ser professor: o que eu queria era ter o conhecimento da questão da matemática, pois, por mais que eu não soubesse como colocar os números e fazer aquelas somas no papel, eu mentalmente sabia quanto eu tinha produzido e quanto eu tinha comprado. Quando eu fazia o acerto de contas na minha cabeça, eu tinha saldo, mas na ponta do lápis do seringueiro eu ficava devendo: isso me deixava muito chateado e foi por isso que eu me ofereci para acompanhar esse curso.

¹ Fundação Nacional do Índio (Funai), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Comissão Pró-Índio do Acre.

Grupioni – Então, você foi alfabetizado no curso da Comissão Pró-Índio do Acre?

Joaquim – É, praticamente no curso da CPI, porque antes eu tinha aprendido a assinar meu nome, mas de jeito decorado, com o pessoal que a Funai mandava para a área. Toda criança que começa a ser alfabetizada, ela não escreve o nome porque sabe, mas porque decorou as letras. E eu fazia isso também, e com algumas palavras simples, com três sílabas, duas sílabas, eu conseguia escrever.

Grupioni – E toda a sua formação foi realizada nos cursos da CPI-AC?

Joaquim – É, foi sim, em 17 anos de curso, praticamente 18 anos, porque foi até 2001. A formação em nível médio do magistério indígena foi em 2000, quando eu concluí e recebi o diploma.

Grupioni – Onde você leciona como professor?

Joaquim – Lá no Acre eu moro na terra indígena Praia do Carapanã, na aldeia Mucuripi, que fica no rio Tarauacá. Eu estou lá como professor há 10 anos. Eu comecei a montar aquela escola quando eu saí do Jordão e fui para essa terra, que estava sendo exigida pelos índios. Algumas pessoas da família da minha esposa tinham se mudado pra lá. E eu saí do Jordão principalmente para ajudar nessa situação de fortalecer o direito de ter essa terra, e fui para montar a escola.

Grupioni – E é só você que é professor lá na sua aldeia ou há outros professores?

Joaquim – Não, tem seis professores, mas quando eu comecei só tinha dois professores, porque era visto como só duas aldeias. Depois que foi demarcada a terra, uma terra de 101 mil hectares, o pessoal passou a ocupar o espaço, saindo do sistema de seringal. Aí, o pessoal se dividiu e criaram mais quatro aldeias. Agora temos seis comunidades, seis aldeias e seis professores.

Grupioni – E você é contratado?

Joaquim – Sim, eu fui contratado no final de 1998 e foi num concurso que a Comissão Pró-Índio e a Funai fizeram pra contratar os professores que já vinham trabalhando.

Grupioni – Mas, e antes de 1998?

Joaquim – Antes de 98, a gente recebia como contrato provisório, do Estado.

Grupioni – Joaquim, você falou que quando você foi fazer esse curso você não queria ser professor. Mas, e hoje, você gosta de ser professor?

Joaquim – Eu penso que eu não gosto, mas eu faço por conta de uma necessidade que o meu povo sente. Assim como eu tive, eu sinto que eles também têm essa necessidade de conhecimento da escrita e, principalmente, da matemática, nessa vida que a gente vive hoje, de compra e venda. A gente precisa muito desses conhecimentos da matemática porque a gente sabe mentalmente, mas agora tem que saber colocar isso na ponta de lápis, no caderno.

Grupioni – Você acha que a escola lá na sua terra indígena, ela ajuda ou atrapalha o dia-a-dia da comunidade?

Joaquim – Eu podia colocar duas situações. Ajuda para esse conhecimento que nós temos que ter agora, nessa fase de você ter esse domínio da escrita, nos dois modos da escrita, que é a língua indígena e a língua portuguesa, e a matemática. Futuramente, é esse conhecimento que eles vão ter que dominar para sobreviver nessa situação da convivência que aconteceu ao longo dos anos do contato. E atrapalha na questão da vida cotidiana do meu povo. Por mais que a gente tenha feito um calendário diferenciado, de acordo com a realidade daquela comunidade, daquele povo, tem três dias que tem de ficar na sala de aula, e isso significa que está se retirando o aluno, ou as pessoas que frequentam a escola, de fazer o seu trabalho, como do roçar, do

caçar, pescar, construir a sua casa, fazer viagens. O tempo dele fica reduzido, isso eu sinto que atrapalha. Eu já ouvi muitos dos pais falando que os filhos, quando vão para a escola, deixam de fazer algum trabalho de necessidade. Os meses de junho até setembro são um período que o povo Kaxinawá tem um trabalho intensivo, tem que derrubar a mata depois da queima, tem que plantar. Então ele não pode deixar de fazer isso. Por isso, no nosso calendário, nós estabelecemos que nesses meses o aluno é liberto de ir para a escola. O professor também precisa fazer esse trabalho. Então, a escola na aldeia não está lá para atrapalhar: está lá para ajudar. Mas a gente é pressionado pela secretaria, que diz que a gente dá pouca aula e pergunta quando nossos alunos vão estar se formando. A nossa preocupação não é só a questão de dar formação desse conhecimento ocidental, mas dar a formação de dois conhecimentos: o conhecimento da escrita e o conhecimento da cultura do povo dele também. O aluno tem que praticar as duas coisas: ele vai ter que ler e escrever, ele vai ter que saber pescar, caçar e construir seus materiais ou os seus artesanatos, para que ele não fique dependendo dos outros. Mas lá na secretaria, eles já têm o planejamento deles da carga horária, dias letivos, enquanto que a gente fez a nossa proposta, que é diferente, e que está no meu projeto político-pedagógico, e chega a 480 horas e 96 dias, enquanto para a secretaria tem que ter duzentos dias e oitocentas horas. Aí eles perguntam: “O que esses índios vão fazer o resto do tempo?” Como eles não conhecem a nossa realidade, até parece que a gente só tem atividade na escola. Mas nós temos atividades cotidianas para a nossa produção de artesanato, produção agrícola. É difícil para a pessoa da cidade entender isso. Então por conta disso a gente vem sofrendo discriminação pela secretaria estadual e municipal. Agora a gente está tentando fazer nossos projetos, mostrando o conteúdo que a gente vai ensinar na área de português, na área da língua indígena, e os conhecimentos tradicionais que a escola tem que envolver. A escola não está lá para atrapalhar, mas está lá para incentivar. Então eu, particularmente, sinto que a escola está lá

para ajudar. Eu fiz meu projeto político-pedagógico mostrando que o aluno tem toda a liberdade de pedir para o professor e para a escola de ter tempo para fazer o seu trabalho, e que ele não fique pegando falta por isso. Tem conhecimento que não é a escola que vai poder dar para ele: é só a comunidade, só o pai dele, só a família dele.

Grupioni – Joaquim, vocês lá no Acre já organizaram muitas publicações, muitos livros. Quantos livros você já organizou, escreveu? Já perdeu a conta?

Joaquim – Não perdi a conta não. Eu me lembro de ter organizado, com outros professores, nove livros específicos, incluindo o de alfabetização, que nós fizemos em 1989, e um que era de pós-alfabetização. Fizemos outro de geografia, que era bilíngüe.

Grupioni – Esses livros eram feitos coletivamente?

Joaquim – Sim, envolvia todos nós professores indígenas Kaxinawá. Tinham textos e desenhos.

Grupioni – Eram na língua ou em português?

Joaquim – Na língua. É isso que eu estou chamando de específicos. Em 1995, foi feito um trabalho que surgiu da pesquisa de outros professores, que fizeram um levantamento numa aldeia Kaxinawá que fica no Peru. Foi assim que saiu aquele livro *Shenipabu Miyui*.² Teve um trabalho de tradução que levou cinco anos: ficamos lá transcrevendo, desenhando e fazendo correções até que conseguimos completar. E eu organizei também outro livro que foi um trabalho só dos alunos: os alunos vendo a situação da aldeia como economia, nossa organização social, a demarcação da terra, os problemas que estavam acontecendo com eles. Eles escreveram um pouco e eu organizei. E teve um outro que foi o primeiro trabalho que eu fiz com a escrita da língua: foi o livro de música que teve agora uma

² KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima; MONTE, Nietta Lindenberg (Org.). *Shenipabu Miyui*: história dos antigos. Rio de Janeiro: Jacobina, 1995.

nova edição,³ colocando desenhos e fotos dos autores dos cantos, os que cantaram.

Grupioni – É um livro com letras de músicas? Você coletou as músicas?

Joaquim – É, com transcrições, que eu fiz em 1991. Eu coletei as músicas com os velhos, depois transcrevi e fiz o livro. Foi um livro bem usado. Os alunos hoje sabem algumas músicas porque colheram deste material. E foi um incentivo para eles, porque depois que eles começaram a ouvir, acharam que tinha alguns erros. Aí, eles mesmos foram atrás de fazer pesquisa com os velhos, e perguntavam se estava certo, se não estava. Hoje, esse livro tem uma influência muito grande, e por conta disso foi que nós tentamos fazer outra nova edição, com mais fotos, mais explicações.

Grupioni – E esse outro livro, *Huni Kuine Miyui*,⁴ que foi lançado em Genebra, todo escrito na língua Kaxinawá? Do que se trata?

Joaquim – Esse foi um dos últimos livros que eu fiz, a partir de uma pesquisa com um roteiro de trabalho que nós fizemos com todos os professores indígenas Kaxinawá, nos últimos cursos do magistério, nível médio. Nós fizemos o roteiro. Os professores que conseguissem fazer suas atividades de pesquisa, coletar o material e produzir os livros, ele estaria capacitado para fazer outros trabalhos e realmente estaria formado naquele nível. Então, cada professor decidiu fazer um material: uns pegaram músicas, histórias, vários tipos de histórias, festas, plantas medicinais. Eu optei por duas áreas dessas, que foi a medicina e a história, mas acabei fazendo só a história, porque a medicina se complicou muito. Eu peguei o senhor mais idoso da terra indígena onde eu moro, seu Emídio, na língua

³ KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima (Org.). *Nuku Mimawa*: nossa música. 2. ed. Rio Branco: Opiac, 2002. 64 p.

⁴ KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima (Coord.). *Hum Kuine Miyui*. Rio Branco: CPI-AC: SEF/MEC, 2002. 70 p.

ele é *Iban*, um senhor que já tem 80 e poucos anos. Eu consegui coletar 12 mitos com ele, 12 estórias. Uma delas já está ali no livro *Shenipabu Miyui*, mas agora eu tinha uma outra versão, bem interessante, e para não perder essa outra linha de história, eu acabei pegando essa mesma história e acabei transcrevendo. As outras histórias são diferentes. São outros mitos. Talvez nesse ano ou no ano que vem, a gente vai estar sentando para trabalhar, para colocar no computador. Outros professores também estão fazendo suas pesquisas e vão estar trazendo agora neste final de ano para que a gente coloque no computador e selecione alguns desenhos para fazer a publicação. Então eu tenho feito esse tipo de trabalho.

Grupioni – Você acha que esses livros, com mitos por exemplo, são um bom material para trabalhar na escola com as crianças? Ou o material acaba ficando mais para registro...

Joaquim – Não, é um material difícil para os alunos. Esse material que a gente está fazendo fica mais para os professores, que praticamente estão aprendendo e que passam a ter mais esse conhecimento. Se ele for uma pessoa que tenha criatividade, ele vê aquele livro e começa a trabalhar na escola. Mas a nossa tendência é primeiro coletar esses instrumentos de conhecimento e, futuramente, tentar fazer outro livro que seria principalmente para os alunos trabalharem, pegando uns trechos mais importantes, fazendo atividades. Agora, a preocupação é mais em realizar um trabalho de registro.

Grupioni – Você falou que está transcrevendo uns mitos. Então eu queria te perguntar se nunca houve confusão com isso: você escreve um mito que foi contado por um velho e depois mostra para outro, que diz que a história tinha outro desdobramento. E aí, como é que fica? Nunca ninguém disse que estava errado, que não era daquele jeito?

Joaquim – Ah, já deu confusão... Deu com esse velho que eu falei, seu Emídio: ele contou essa versão para mim porque eu contei para ele uma história que já estava escrita. Ele disse “Não, isso está errado

porque quando chega nessa parte, tem ainda outro trecho”. Ele me contou um pedaço que eu não sabia. Eu aproveitei nesse momento para gravar, porque são estórias que os velhos contam, que é a história oral. Acaba que algumas pessoas esquecem ou não se lembram na hora que está contando aquela história, aquele trecho. Foi o que aconteceu com seu Emídio: ele de repente se lembrou que o pai dele contava isso e que o avô dele contava aquilo. E que quando nós escrevemos a primeira versão faltava aquele pedaço. Aí aproveitei e peguei e acredito que esses 11 mitos que eu peguei, essas 11 estórias que eu peguei com ele, se eu levasse para uma outra pessoa que conhecesse a mesma história ia ter uma outra versão. Assim, o primeiro trabalho que nós fizemos de recolher as histórias tinha essa idéia que era antes de publicar, que todo mundo pudesse levar uma cópia e lesse para os mais velhos. Aí naquele trecho que ele achasse que faltava, que ele dissesse “Aí não sei o quê”, “Aqui tem um trecho”, “Aqui falta isso”, a gente fosse completando. Mas foi difícil a gente fazer isso, e como nós estávamos muito ansiosos que o nosso trabalho fosse publicado, a gente acabou publicando. Mas fizemos uma combinação de que nós iríamos registrando as diferenças e quem sabe futuramente a gente poderia publicar um novo livro, com esses outros trechos, completando a primeira versão. Aí a gente diria: essa foi a primeira versão, a segunda versão já tem esse complemento. Então é isso que eu tenho feito durante esses dezenove anos como professor.

Grupioni – E esses livros são valorizados pela comunidade? Ela acha importante esse tipo de produção?

Joaquim – Sim, eles valorizam muito. É como eu estava falando sobre a questão da música, porque a música é uma das tradições que vai ficando restrita, vai esquecendo. Com esses conhecimentos que a gente está adaptando, levando o gravador para tocar, as crianças se empolgam muito ao ouvir essas músicas indígenas. Tem que ter um incentivo do professor, na sala de aula, para que os alunos se sintam à vontade, e foi o que nós fizemos. Eu acredito que foi um

dos trabalhos mais bem pensados, e a gente colocou isso como conteúdo. O dia que nós tivemos para trabalhar com a questão da língua indígena escrita, a gente usou esse tempo para que os alunos pudessem ler, cantar, fazer pesquisa e reescrever de novo. E foi muito legal e assim, eles passaram a gostar, pois viram que não é só a língua portuguesa que é melhor, que tem a música, que canta, que tem fita, CD. Viram que nós também poderíamos fazer isso.

Grupioni – Como você avalia a convivência com os outros povos que faziam parte do curso de formação da CPI? O curso ficou mais rico ou atrapalhou o fato de serem de povos diferentes?

Joaquim – Eu acho que fica mais rico, porque, numa determinada situação, você começa a contar e a comparar com o que o outro fala. Na questão de perda, de ter sofrido ameaças ou impedimentos, por exemplo, você vê outros povos também falarem que sofreram aquilo, ou que também perderam alguma coisa. Então foi bom para a gente pensar junto e tentar fazer alguns materiais juntos. É como a questão da língua, que a gente vê que uns estão perdendo. A gente aprende vendo uma situação dessas. E nós fizemos alguns materiais juntos. A idéia de fazer o primeiro livro era fazer um material que a gente conhecesse, dominasse. E logo no primeiro curso que aconteceu, nós já tentamos fazer um material, que foi chamado *Piaba*, com todas as palavras que a gente conhecia, com os animais... A gente tentou organizar um material que fosse bastante interessante, e que a gente começou a usar antes de chegar o material das secretarias.

Grupioni – Esse era para alfabetização?

Joaquim – Não, era para pós-alfabetização. Hoje, eu analisando, percebo que era um livro já bem avançado. Começava com leitura, com perguntas, que na alfabetização não podia ter isso. Mas foi um livro interessante, e ao longo desses anos nós conseguimos fazer uns oitenta livros em conjunto. Além dos livros coletivos, a gente fez livros nas línguas indígenas do Kaxinawá, do Ashaninka, do Machineri, e todo esse conjunto chegou a uns oitenta livros. Era

opinião de todo mundo fazer esse tipo de material. E de quase todos eu participei, corrigindo, dando opinião.

Grupioni – E aquele livro de história que vocês estão querendo reeditar?

Joaquim – É de história indígena. É que nós só víamos a história nos livros que a secretaria mandava para nós, e lá os índios não apareciam. Então nós fizemos esse livro, com cinco situações que a gente contaria, que era no tempo do escravo, do cativo, tempo do patrão, tempo da administração indígena e tempo dos direitos. A gente acabou fazendo algumas coletas em conjunto: todos os professores tinham o mesmo conhecimento, tinham passado pela mesma situação do seu pai, do seu tio, do seu avô, de ter trabalhado num seringal, como peão, como seringueiro, como diarista. Isso que a gente saiu nomeando que era no tempo do cativo. No livro a gente fala dos outros momentos dos povos indígenas, que sofreram aquela pressão do tempo do ciclo da borracha. Esse livro é um material bem interessante, bem rico. Eu gosto de trabalhar com esse material para trazer as novidades que aconteceram, porque hoje nós tivemos essa conquista de ter a terra demarcada, ter a escola, agente de saúde, agente florestal e a questão da produção. Muita coisa mudou. Não tem mais alguém que está mandando, agora a gente está fazendo para a comunidade. Esses são momentos que a gente traz da história e que também serve para você refletir sobre o futuro, ver o passado para refletir o futuro. Aquele material ficou muito legal para a gente estar trabalhando nas escolas, com conscientização.

Grupioni – Joaquim, por que vocês demoraram tanto tempo para fazer uma organização de professores indígenas?

Joaquim – A idéia de fazer uma organização indígena de professores, nós já tínhamos antes. A gente começou a fazer algumas reuniões, criamos uma comissão representativa de vários municípios, e foi com essa comissão que a gente começou a trazer essas informações das mudanças na legislação para o nosso município. Nos nossos

cursos a gente sempre falava que precisamos fazer uma organização, até tendo como referência a organização dos Tikuna,⁵ que parece que foi uma das primeiras organizações. A gente tinha essa idéia de fazer também, mas a nossa dificuldade é que a gente mora muito disperso: tem gente no Purus, tem no Juruá, no Tarauacá. Mas a gente acabou decidindo que, por mais que a gente estivesse distante, era necessário a gente criar essa organização. Pensamos isso até porque os nossos conhecimentos e a nossa responsabilidade é muito maior que a do Estado do Acre: tem a ver com essa organização social dos professores como categoria, dos professores indígenas e a questão da especificidade. Mas foi só agora em 2000 que nós sentamos, elaboramos o estatuto, a ata e legalizamos, e agora nós estamos correndo atrás de projetos para a gente ter uma articulação dentro da aldeia. Nós percebemos que mesmo existindo professores indígenas em cada povo indígena, ainda há esse problema entre professor e algumas lideranças locais que não aceitam a educação escolar diferenciada. Talvez eles tenham uma interpretação muito ruim, imaginando que a educação indígena é um ensino inferior. Então esse é um dos problemas que a gente está tendo e que a nossa organização pode ajudar. Mas precisamos de um projeto para nos apoiar. Nós estamos fazendo planejamento, porque durante esses dois anos que nós fundamos a nossa associação, nós tivemos poucos encontros. Isso porque nós não temos condições de nos deslocarmos da nossa aldeia para o município ou do município para a capital. A nossa sede vai ficar na capital.

Grupioni – Joaquim, como membro da Comissão Nacional de Professores Indígenas, qual é sua avaliação da educação indígena no Brasil?

Joaquim – Eu avalio que a educação escolar indígena está começando a andar. Nesses dois encontros que a Comissão teve, cada um

traz de sua região, de seu Estado, informações sobre como as coisas estão acontecendo. E tem muito desconhecimento da legislação, que é uma responsabilidade dos Estados: eles não estão fazendo a formação dos professores bilíngües, dos professores pesquisadores. Esse é um tema que vai durar muitos anos, e eu imagino que como membro da Comissão a gente vai estar fortalecendo essa questão, principalmente aqui no MEC. Hoje mesmo, a gente estava comentando que nos próprios cursos de formação dos professores indígenas, nos Estados, tem que colocar que se estude a legislação, para que eles fiquem informados e possam cobrar. Se a gente não tiver esse conhecimento, a gente acaba engolindo as respostas que os técnicos passam para a gente. Mas eu acredito que tem melhorado bastante. E aqui no MEC foram importantes esses dois grupos, primeiro, o Comitê Nacional e, agora, a Comissão Nacional de Professores Indígenas. A gente percebe que todo esse material que a gente está lendo agora, como o Referencial Curricular, o Parecer 14, a Resolução 3, foi feito durante esse trabalho do Comitê Nacional e agora, a gente, os professores indígenas dessa Comissão, é que estamos com essa responsabilidade, de retomar isso para que o trabalho aconteça mesmo. Nós queremos divulgar essa legislação, porque um dos maiores problemas que vêm acontecendo, de não funcionar a educação indígena, é que as pessoas da secretaria não conhecem mesmo o que está na lei. Então eu avalio isso, como membro da Comissão Nacional. Quando voltarmos para os nossos Estados, cada um deve divulgar isso para as secretarias. Eu tenho feito muito isso: antes de vir para a reunião aqui em Brasília, eu fui lá na secretaria da educação do Acre e perguntei para eles o que eles tinham para fazer até o final do ano, que planejamento eles fizeram com relação à educação escolar indígena. Eles me deram um roteiro que eles fizeram, mas eu não sei se eles vão conseguir fazer isso. Então eu acho que isso é mais uma oportunidade para a Comissão ir ajudando os Estados a trabalharem bem.

Grupioni – E pensando nos desafios daqui pra frente. O que você acha que vai ser mais difícil?

⁵ Refere-se à Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües (OGPTB), com sede no município de Benjamin Constant (AM).

Joaquim – Duas coisas difíceis têm que ser feitas: a questão do ensino superior indígena diferenciado e as escolas de 5^a a 8^a ou mesmo de 2^o grau, que têm que acontecer nas terras indígenas. É só assim que nós vamos manter o nosso povo na aldeia, sem precisar sair para vir freqüentar as escolas do município, porque a tendência é os alunos saírem das aldeias para vir para a cidade. Então são esses dois desafios, que eu acho que são um pouco difícil de serem conquistados.

Grupioni – E você hoje participa da primeira experiência de um curso de ensino superior voltado especialmente para professores indígenas, na Unemat.⁶ Como você está vendo esta experiência?

Joaquim – Essa experiência está maravilhosa, estou gostando muito da experiência de conviver com tantos outros professores, principalmente na questão da diversidade cultural, pois são 36 povos diferentes. Lá, no curso, a gente percebe que a diversidade é bem maior do que quando eu comecei a fazer o curso lá no Acre, porque lá a gente só se encontrava com cinco ou seis etnias. Agora não, é com 36 etnias, cada um tem o seu conhecimento diferente. Eu estou gostando muito. Participei da 3^a etapa do curso e tenho aprendido muito.

Grupioni – Joaquim, para encerrarmos, você não gostaria de falar um pouco da sua família?

Joaquim – Bom, eu sou casado na minha tradição. Na lei do branco eu não sou casado. Mas na lei do meu povo, eu sou. Foi um casamento que a minha sogra me deu a filha dela. Isso é o casamento tradicional, e a gente tem seis filhos. Há vinte e dois anos a gente faz essa vida de construção familiar, e são três homens e três mulheres. Já tenho dois netos por parte da minha filha e do meu filho. Então eu já sou avô, e tenho mais responsabilidade por isso.

⁶ Universidade do Estado de Mato Grosso.

Entrevista com o professor Fausto Mandulão Macuxi (de Roraima)



Wanderley Francisco da Silva Pessoa (ACS/MEC)

Grupioni – Em Roraima, a organização dos professores tem um papel muito importante na educação indígena. Como você avalia a situação da educação indígena lá no seu Estado?

Fausto – Eu entrei no movimento indígena em 1988. Eles me pegaram e então eu comecei no movimento de professores. Em 1991,

quando a gente criou o movimento dos professores indígenas em Roraima, a gente percebeu que muitos avanços haviam sido conquistados, com as discussões sobre a escola que temos e a escola que queremos. Nós procuramos nortear a educação no Estado de Roraima: temos um grupo bem consistente lá, com um número expressivo de professores indígenas envolvidos. Muitos desses professores passaram pelas escolas de internato da Igreja Católica e já tinham um pensamento formulado no sentido de avaliar a escola que estava sendo feita pelo Estado. Em Roraima, quem promove a educação indígena sempre foi o próprio Estado, com alguma participação histórica da Igreja. E aí se pensou em melhorar a formação, até porque a nossa formação na época era até a 8ª série. Terminava e ia para a escola trabalhar. Na época surgiu esse pensamento, essa idéia de revitalizar a cultura: se falava em resgatar, resgatar a cultura. Porque nas comunidades existia uma invasão física, tanto invasão cultural quanto política. A gente começou a afunilar esse pensamento da formação do próprio professor e também uma formação completa do índio, da liderança, das pessoas da saúde. E os professores avançaram muito nesse sentido: foi se criando mecanismos dentro do Estado para que acontecesse o magistério indígena para formar os professores. Isso foi uma batalha, uma luta da organização dos professores que resultou na construção dessa proposta. E o Estado de Roraima fez nome em cima disso, porque o programa ganhou até prêmio.

Grupioni – Você está falando do magistério parcelado?

Fausto – É, do nosso magistério parcelado indígena que ajudou a formar os primeiros professores indígenas. Agora já se pensou numa coisa mais na frente: a questão da formação superior. Começou-se a perceber que era necessário a implantação de escolas de ensino médio nas comunidades indígenas e então houve a necessidade de ter professores qualificados, com licenciatura, com 3º grau, para atender essas necessidades. A gente começou

a discutir profundamente a formação de professores já na primeira assembléia que houve, e agora na sétima assembléia que aconteceu em Malacacheta,⁷ chamamos a universidade e começamos mesmo a pressioná-la, para ter um diálogo com a gente. Até que eles criaram um núcleo institucional de formação superior indígena e começaram os trabalhos de discussão nas regiões, com as comunidades e lideranças, para definir que tipo de curso a gente queria fazer, o que estudar nesses cursos. Nós estamos fechando essa proposta.

Grupioni – No começo da nossa conversa, você falou que vários professores estudaram em internatos da Igreja Católica. Você também estudou?

Fausto – Eu estudei oito anos no internato. Eu entrei lá com 12 anos, saí com 21 anos. Esse internato era em Surumu, uma estrutura física própria que a Igreja Católica tem lá. A finalidade era pegar os órfãos, os órfãos indígenas e não-indígenas. Em 1977, eles começaram a reformular a proposta de trabalho do internato, no sentido de preparar os alunos para as comunidades, só que não na intenção de serem professores, mas na intenção de serem catequistas: a intenção era você voltar cedo para a sua comunidade para ser o catequista, para divulgar as coisas da Igreja, fazer a catequese na comunidade.

Grupioni – Você viveu mais de oito anos lá no internato!

Fausto – É, fiquei oito anos: quatro anos estudando e quatro anos trabalhando. Quando eu terminei a 8ª série, eu já fui para sala de aula do próprio internato. Eu dava aula para as crianças da 4ª série e dava aula também de 5ª a 8ª série, mesmo só tendo 8ª série. Eu dava aula de Ciências. Lá só podia dar aula em português. Depois que eu passei lá quatro anos trabalhando, eu voltei para a comunidade e fui trabalhar na aldeia.

⁷ Estado de Minas Gerais.

Grupioni – Mas aí você foi ser professor ou foi ser catequista?

Fausto – Eu fui ser professor, fui casado. Casei lá no internato com minha acompanhante. Ela morava lá, era aluna minha, eu dava aula para ela.

Grupioni – Você não gostaria de contar essa história desde o começo?

Fausto – Eu nasci na aldeia Boqueirão, era município de Boa Vista, atualmente, de Alto Alegre. Nasci no dia 6 de setembro de 1961, estudei naquela comunidade, na escola General Rondon, com um professor branco, que, inclusive, ainda mora lá, é professor aposentado. Ele se chama Joaquim, é pernambucano, é antiíndigena, não gosta de índio. Mas lá na comunidade, todo mundo gostava dele, porque ele colocava ordem. As pessoas colocavam os filhos na educação dele. E eu terminei a 4ª série com ele, que hoje em dia está um velhinho de 80 anos. Eu repeti umas duas, três vezes, porque não tinha para onde ir depois da 4ª série. Mas aí apareceu a Igreja Católica, que tinha uma influência nas comunidades indígenas, e o padre chegava e dizia: “olha, nós estamos abrindo vaga para os bons alunos que querem estudar, ser um bom catequista na comunidade. A Igreja é uma coisa boa, vamos salvar vocês”. Aí eu fui indicado e fui para a missão Surumu em 1975. Quando eu cheguei lá, tive um impacto. Porque eu vivia na minha comunidade, com meus pais e todos os meus familiares. Aí você chega lá, numa estrutura diferente, região diferente, com pessoas diferentes, é difícil. Todas as noites eu chorava, chorava mesmo, porque tinha saudades do meu pai, da minha mãe, da minha comunidade. Estava num local completamente diferente, com uma realidade completamente diferente. Na comunidade a gente comia banana, fruta, melancia, macaxeira, buriti, bacaba, manga. No internato tinha: feijão, que eu não sabia, verdura eu não sabia, e era obrigado a comer. Lá no internato você era obrigado, as pessoas índias que estavam lá, que eram chamadas de assistentes, obrigavam a gente. Eles colocavam aqueles que eram mais antigos da comunidade em

cada mesa de seis pessoas e ele coordenava aquela mesa ali. Aí, os novatos que estavam naquela mesa obedeciam aquela pessoa mais antiga: ela mandava em você, fazia o que queria com você, dizia que o padre ia expulsar você, dava cascudo, obrigava você a comer feijão, comer verdura, que não era da cultura. A gente sofria demais: eu tinha medo, pois quem aprontasse no internato era expulso. Então eu tinha medo de ser expulso: se eu fosse expulso, eu voltaria para minha comunidade e eu sabia que meu pai iria me castigar, porque ele tinha confiado em mim para estudar. Eu fiquei esses quatro anos, depois me acostumei, e aí o padre, por minha atitude, de como eu me comportava no internato, me escolheu como assistente. Eu era o chefe de todos os alunos que estudavam ali: eram 48 alunos, eu começava a dar as ordens. Eu passei de assistente a chefe deles, aí orientava no trabalho e na oficina.

Grupioni – Tinha escola e tinha atividade de trabalho?

Fausto – Tinha atividade que você fazia: se o aluno estudasse de manhã, à tarde trabalharia, se ele estudasse de tarde, de manhã trabalharia. Trabalhava na horta, na granja, na oficina de carro, cuidar de porcos, cuidar de gado, tirar leite, fazer matança, cortar carne, a limpeza da escola, tinha que trabalhar na plantação de banana, de batata. Tudo isso tinha que ser feito, e eram os alunos que faziam: eram 48 alunos que tinham que se manter ali.

Grupioni – No internato todo eram 48 alunos?

Fausto – Não, só do lado dos homens, e tinha o lado feminino. As freiras também estavam lá. Como tinha recurso que vinha do território de Roraima, da Funabem, da Funai e da própria Igreja, eles compravam roupas, alimentação, açúcar, café, leite, essas coisas que não se fabricava lá. Então a gente tinha que trabalhar em troca dos bens que eles davam para a gente. Sabe como é coisa de padre, você tem que estar todo certinho, não podia ser cabeludo, todo mundo cortava o cabelo curtinho, andava bem vestido.

Grupioni – E nesse tempo, vocês visitavam a comunidade?

Fausto – Tinha duas comunidades bem próximas do internato, mas a gente não podia ir não, a gente ficava internado assim no confinamento mesmo de um ano, ficava ali, preso no internato. Uma vez por ano, nas férias, a gente ia para a comunidade e, quando voltava para o internato, o padre ia na comunidade para saber como é que você tinha se comportado, se você foi à igreja, se fez os cultos, ensinou os cantos, tudo isso. Depois tinha reunião dos padres, e aí eles contavam: “olha, fulano de tal região fez isso e isso, e aquele não fez nada”. Aí você era chamado atenção, você era chamado atenção, porque você não fez nada durante as férias, não fez nada na sua comunidade. Muitos alunos foram expulsos porque aprontavam. Havia uma vila próxima, e eles iam lá e tomavam cachaça, ou então porque arranjavam namorada dentro do internato: não podia ter namoradinha. Aí eram expulsos. O regime era muito fechado. Você tinha alimentação no horário certo. E na comunidade você é livre, levanta a hora que quer, vai banhar, faz o que quer. No internato não, é tudo na hora: o primeiro horário era às 6 horas da manhã, tinha que acordar e começava a rezar: a pessoa sentava na rede, fazia o sinal da cruz, sem saber, ainda dormindo, e tinha que rezar uma oração. Depois levantava, ia escovar os dentes, tomava banho e ia para o salão fazer um momento de oração, que era o círculo bíblico, onde você lia uma parte da Bíblia e falava um pouco. Tinha que de qualquer jeito interpretar, dizer o que você entendeu daquilo lá. Aí, depois disso, às 7 horas, ia para o café: chegava no refeitório, só podia sentar à mesa quando todo mundo chegasse ali. Se tivesse faltando uma pessoa, ninguém se sentava, ninguém tomava café. Aí, quando todo mundo estivesse lá, começava uma oração, e todos comiam, tomavam café. Depois disso, só saía quando todo mundo também tivesse terminado o café: levantava, rezava novamente e saía. Depois, quem ia para a escola ia para a escola, e quem ia para o trabalho vestia roupa para o trabalho e ficava lá trabalhando. Tinha a hora do intervalo, tinha merenda, sempre acompanhado do assistente. E vinha alimentação: laranja, banana, batata cozida, cana, verdura, ovos, porque nós tínhamos granja. Mas vinha limitado, uma

para cada um, e tinha gente que não ficava contente com uma banana, ou com uma laranja. E o que os índios faziam? Eles iam no pomar e arrancavam do pé, tiravam escondidos. No galinheiro chegavam a tirar frangos, desviavam ovos, pegavam farinha lá na cozinha. Às vezes, a gente ia pescar à noite, escondido: pegava peixe e comia lá na beira do rio. Quando batia o sino, tinha que estar lá, no almoço, na missa. Aquele sino era para tudo: almoço, janta, café, para a missa e para reunião extraordinária, urgente. Se batesse o sino num horário que não era comum, aí a gente ficava logo curioso e corria para lá para saber o que era. Então era assim, tudo com horário estabelecido. Nove horas era para dormir. Tinha hora para tudo, para entrar e para sair do colégio; 5h30 [da tarde] saía da aula, ficava aquele momentinho lá, vestia a roupa e ficava passeando um pouco. Sempre tinha que estar com uma bibliazinha na mão. No domingo tinha de ir à missa, todo mundo tinha o dever de ir à missa, e na segunda-feira tinha que discutir sobre o que o padre tinha falado no sermão: então, você era obrigado a prestar atenção no máximo que pudesse, tinha que estar muito ligado à questão religião, que era a função principal ali.

Grupioni – E vocês tinham contato com o internato das meninas?

Fausto – Tinha muito contato, porque era próximo assim como uns cinquenta metros um do outro. Só que tudo vigiado, sempre vigiado: tinha as mães de um lado e tinha os padres de outro. Mas a alimentação era feita pelas meninas, e a roupa também era lavada por elas. A missa, por exemplo, era junto. E também no colégio tínhamos contato.

Grupioni – Meninos e meninas estudavam juntos, na mesma sala de aula?

Fausto – Era junto: meninas e meninos estudavam juntos. Aí, no intervalo você ficava conversando, nascia aquelas amizades, namorinhos dos índios com as índias, e aí muitos índios foram expulsos. Muitas índias saíram gestantes de lá, porque eles não conseguiam impedir e muita coisa acontecia.

Grupioni – Então foi assim que você conheceu sua esposa?

Fausto – É, conheci minha mulher assim. Eu era professor, tinha muita amizade na sala de aula, conversava com ela. Ela era novinha, tinha 14 anos, e eu já tinha 21. Aí a gente se casou. E foi para a comunidade.

Grupioni – E hoje?

Fausto – Hoje eu estou como gestor pedagógico na divisão de ensino indígena, e a minha esposa continua como professora dando aula na comunidade de Boca da Mata, na terra indígena São Marcos. No nosso trabalho, a gente começou a discutir a questão da implantação da língua indígena, porque naquela circunferência de 100 km ao redor de Boa Vista, praticamente todas as comunidades se descaracterizaram no sentido de não falar mais a própria língua. A invasão ficou tão forte que as pessoas se envergonharam de se identificar como índio, de valorizar sua identidade e de falar sua própria língua. Então são pouquíssimas as comunidades que falam a língua. A gente está atualmente encontrando dificuldades na implementação da língua materna nestas comunidades, porque isso vem com uma idéia de que é retrocesso. Então precisa ter um trabalho de conscientização forte, e a Opir está trabalhando muito em cima disso e levando ao conhecimento das próprias comunidades a questão da legislação que dá esse direito aos índios. Nós temos trabalhado bastante em cima da implementação da língua materna, até porque a gente não encontra lá professores bilíngües: a gente tem que importar de outras regiões e levar para essas comunidades.

Grupioni – A intenção da Opir é incentivar o uso da língua indígena na escola?

Fausto – É, na escola, e para isso estamos trazendo professores bilíngües para atuar nessas comunidades que quase não falam mais a língua. Estamos fazendo esse trabalho também com relação à cerâmica, pois tem comunidade que não tem quem saiba fazer, nem tem material. Então, a gente também está fazendo essa troca, tanto de recursos humanos quanto de matéria-prima para fabricação de artesanato.

Grupioni – E as comunidades aceitam bem essas propostas ou há resistência?

Fausto – Tem resistência sim, tem inclusive uma comunidade, com muita mestiçagem, que querem continuar sendo uma comunidade indígena, mas eles não aceitam os valores principais, não aceitam a implantação da língua materna. Até na eleição de diretor eles escolheram um não-índio, e isso me deixou muito indignado, porque rejeitaram um filho da comunidade, para colocar um não-índio. Mas, apesar dessa resistência em algumas comunidades, a gente tem até ganhado espaço em outras regiões, onde está um pouco mais avançado esse trabalho da implantação da língua, de valorização da cultura e da própria identidade. Em algumas comunidades ainda estamos naquela fase da estaca zero.

Grupioni – E a Secretaria de Educação de Roraima, apóia esse esforço da Opir no uso da língua indígena na escola?

Fausto – O Estado tem encaminhado a educação indígena através da divisão de educação indígena. Agora nós retomamos a direção dessa divisão, pois ela estava sem orientação, sem norte nenhum. A partir do momento que foi trocada a chefia, nós começamos uma nova proposta, com uma nova equipe e com novos horizontes. Eu não posso dizer que o Estado ficou ausente porque ele jogou a responsabilidade para a divisão de educação indígena, que deveria ter feito mais coisas. Mas eu acho que a nova equipe está muito aberta à discussão com as organizações indígenas, e já conseguiu até levar a atual secretária de educação para discutir a educação com as lideranças de uma comunidade. Agora, a Opir é também uma força muito grande no Estado. Ela começou a fazer algumas ações que era de competência da divisão, começou a fazer oficinas regionais de estudo nas regiões, cursos de extensão junto à universidade. Isso seriam ações de competência da divisão, mas como ela estava ausente a Opir começou a fazer isso.

Grupioni – Como a Opir está estruturada lá em Roraima?

Fausto – Existe um coordenador e um vice-coordenador, tem um tesoureiro e uma secretária. Para termos recursos financeiros para a

Opir, é descontado diretamente na folha de pagamento uma quantia dos professores associados. Tem uma rubrica no contracheque do professor que vem para a conta da Opir: já é descontado direto e cai na conta da Opir. E com esse recurso a gente tem levado para frente muita coisa importante, como a questão do concurso diferenciado. A Opir batalhou, foi lá, reuniu, chamou a secretária, levou a resolução e mostrou que nós temos direito a um concurso diferenciado, estava escrito ali. Aí a secretária teve que correr para arranjar pessoas para fazer um estudo detalhado disso. Nós conseguimos segurar 460 vagas no concurso, só pra índio. Infelizmente não foram preenchidas todas as vagas, até porque alguns professores nem se inscreveram, porque tinha a questão da língua. Mas a Opir teve a preocupação de preparar, de dar curso na própria língua do professor, Ingaricó, Yequana, Macuxi, Wapichana, Wai-Wai. Então foram dados cursos na própria língua e também teve curso de preparação para eles, com conhecimentos gerais.

Grupioni – E quando foi realizado esse concurso?

Fausto – Ele aconteceu no dia 10 de março deste ano [2002]. Foi o primeiro concurso diferenciado. Agora, ainda neste semestre, estão fazendo a segunda fase do concurso, que é a entrega de títulos. Inclusive, o Estado estava resistindo a não reconhecer os certificados expedidos pela Opir, dos encontros, de oficinas, dos seminários, de reuniões. Mas vamos resolver isso.

Grupioni – Em Roraima a maior parte dos professores tem 1^a a 8^a série concluída, não?

Fausto – Todos, quer dizer, eu acredito que nem todos, mas 98% dos professores têm magistério. E esses professores precisam agora fazer o ensino superior. Nós temos também alguns professores que não têm magistério: eles são professores da União, que não estudaram mais, porque na época, anos 70 e 80, eles pegavam professores que só tinham a 4^a série pra dar aula, e o governo do Estado pagava eles e nunca deram condições ou incentivaram esses professores para se capacitarem e terminarem o primeiro grau. Mas eles são um número pequeno.

Grupioni – Qual é hoje o maior desafio para as escolas indígenas de Roraima?

Fausto – Eu acho que é garantir o reconhecimento da escola indígena. Porque quando você fala de uma categoria específica de escola indígena, já está falando de todo um conjunto de coisas que vão com o reconhecimento dela: a implantação de língua materna, o professor sendo indígena com formação específica, materiais próprios. Tem também o fortalecimento da própria organização dos professores. Aqui em Roraima tem muita divisão, muita ideologia, do governo, da Igreja e das organizações. A Opir tem ficado ausente, tem ficado neutra nesse sentido, ninguém é do lado de ninguém. Nós queremos fazer política educacional, queremos uma habilitação de qualidade para os nossos professores, e aí a gente chama todo mundo para o diálogo: universidades, governo, outras instituições, a Funai, não-governamentais. A gente quer todo mundo trabalhando como parceiro para fazer uma educação de qualidade.

Grupioni – E em relação às demais escolas indígenas no Brasil?

Fausto – Para que possa ocorrer uma educação indígena de verdade no Brasil é preciso mudar muita coisa. A gente vê que, tanto no Estado quanto nos municípios, não há pessoas preparadas para lidar com a educação indígena. Eles pensam a educação indígena como uma coisa única, mas existe toda uma complexidade, existe toda uma coisa peculiar a cada povo, porque o índio não é uma coisa só. Então, o que esperamos é uma união maior de todos, uma parceria para o cumprimento do que mandam as leis. As últimas leis que contemplam a educação indígena tem respaldado a perspectiva de que as comunidades indígenas têm que participar dos processos de discussão sobre a escola indígena. Assim, eu vejo que o próprio Ministério Público precisa acompanhar mais de perto estes processos. A gente vê que precisa da regularização das escolas, do reconhecimento da categoria dos professores indígenas, da instituição dos planos de carreira, da formação continuada, da formação em 3^o grau. Então, tem muita coisa a ser construída ainda.

Entrevista com a professora Francisca Novantino Pareci (de Mato Grosso)



Wanderley Francisco da Silva Pessoa (ACS/MEC)

Grupioni – Gostaria de começar essa nossa conversa pedindo que você me contasse a sua história de vida.

Francisca – Minha história é muito comprida; tem tudo a ver com a Comissão das Linhas Telegráficas, quando Rondon adentrou o

território Pareci e foi recrutar indígenas para serem trabalhadores da Comissão e fundou as estações dentro dos territórios Pareci. Ele foi trabalhar com os indígenas do subgrupo *waimaré*, que eram considerados indígenas hospitaleiros, mais acessíveis ao diálogo do que os outros. Pelo menos é isso que consta dos anais dele. O Pareci é formado por subgrupos: o mito de origem explica que a criação da humanidade Pareci é proveniente dos subgrupos, sendo que cada subgrupo dominava determinadas áreas, regiões, territórios. Então nós temos Pareci do cerrado, Pareci da floresta, Pareci da mata, Pareci que fica no Pantanal. Assim é que está dividida, distribuída a organização social, política e geográfica, conforme o mito de origem. O subgrupo *waimaré* é o da mata. Nós tínhamos grandes extensões de território: não era à toa que Rondon colocou muito isso nos escritos dele; ele coloca que os Pareci tinham grandes territórios: reinos de Pareci. Chamava dessa forma porque de fato era uma população muito grande, muito extensa, que chegava próximo à Bolívia. Quando Rondon veio com a Comissão, ele já sabia muita coisa sobre o povo Pareci, por conta dos cronistas, como Antonio Pires de Campos, que era bandeirante e já estivera na região, conhecendo esse povo. Os *waimaré* eram um subgrupo que tinha mais relação com o não-indígena por conta do contato, era considerado um povo mais fácil para dialogar e eram tidos assim como o articulador dos outros subgrupos. Estes eram mais arredios, guerreavam mais. Então, Rondon usou esse subgrupo para facilitar sua entrada no território Pareci. Foi com esse grupo que o Marechal Rondon fez o contato com os Pareci e foram eles que foram morar na cidade. Esse povo foi trabalhar com Rondon e depois Rondon praticamente os desapropriou do território original. Fundava as estações telegráficas e despovoava a aldeia de origem, fazendo todo mundo vir morar próximo à estação. Os Pareci viviam um momento muito crítico, de extrema violência por parte dos frentistas que estavam entrando no território. Rondon aparece exatamente naquele momento. Por isso, ele é tido por alguns como o salvador, aquele que veio para cumprir uma missão de tirá-los

da miséria, de tirar da situação que eles estavam de perseguição. Foi nessa época que ele recrutou exatamente a aldeia de meu pai. E o meu pai pegou o cargo de guarda-fio.

Grupioni – E o que é guarda-fio?

Francisca – É aquele cara que fica guardando os fios das linhas telegráficas, fica guardando os postes. Ele andava quilômetros e quilômetros de distância: meu pai chegou a ir até Rondônia, de estação em estação, vendo como estavam as linhas, se estava tudo certo. E essa era a função dele. Então meu pai aposentou com essa função de guardar fio das linhas telegráficas: está escrito no documento dele. Mas logo começou a terminar a fase de prosperidade e começou a fase de decadência das linhas telegráficas. E esse pessoal que tinha ido trabalhar com Rondon ficou sem território. Eles foram para várias cidades ao redor e para outras regiões: teve gente que foi para Rondônia, Macapá e teve outros que foram para Cuiabá, que foi o caso do meu pai. Quando eles voltaram ao território, este estava ocupado. Mesmo assim, algumas dessas famílias ainda conseguiram permanecer na área, indo morar com aquelas famílias que não tinham saído do território.

Grupioni – E o seu pai, depois de ter trabalhado com Rondon na implantação das linhas telegráficas, ele foi morar na cidade ou voltou para o território dos Pareci?

Francisca – Não, o meu pai ficou na cidade, em Cuiabá. Ele ficou doente, morreu inclusive dessa doença. Ele pegou vários tipos de malária durante esse trabalho. Naquela época o SPI⁸ começou a recolher os indígenas provenientes do Rondon, e dar mais atenção para eles. Por exemplo: o meu pai foi um deles, tinha uma procuradora que recebia os recursos para ele, porque ele era analfabeto. Meu pai pouco falava a língua portuguesa, muito pouco mesmo. Foi exatamente numa pensão, que o SPI contratou para colocar os remanescentes das linhas telegráficas, que o meu pai

conheceu a minha mãe e casou com ela. Mas meu pai, antes de ir para a cidade, foi casado, teve família indígena, casou duas vezes na aldeia. A primeira esposa morreu, não teve filhos; com a segunda teve três filhos que morreram da mesma doença: foi sarampo, teve uma epidemia na aldeia na época e muitos morreram. Mas meu pai morreu quando eu tinha oito anos. Então eu conheci um pouco do meu pai. E o que eu sei mais dele, foi pelo relato dos outros índios. Apesar de começar a viver na cidade, ele sempre estava voltando para a aldeia, sempre estava indo para a aldeia. Quando eu nasci, eu fui criada num ambiente de relações direto com os Pareci, direto com meu pessoal. Meu pai teve seis filhos e morreram quatro; só ficamos eu e a minha irmã.

Grupioni – E quando seu pai morreu, você ficou com sua mãe?

Francisca – É, fiquei com a minha mãe, pois quando meu pai morreu eu perdi a relação com a aldeia. Minha mãe ficou muito chateada com a morte dele e tinha medo de perder a gente, por conta das histórias de que quando você é viúva, geralmente a avó vinha tomar conta dos netos, e a minha mãe tinha o maior pavor de pensar que a gente ia ser tomada para voltar para aldeia. Então, ela preferiu manter a gente mais isolada. Quando eu entrei para a universidade eu comecei a me interessar por este lado, fui fazer o curso de História, e a Antropologia me ajudou para eu poder entender melhor um pouco a minha identidade. Comecei a entender por que que falavam que eu era filha de Rondon: é que os índios perdem a sua referência cultural e passam a assumir uma outra identidade, que é a identidade ligada ao próprio Rondon: eles se sentem “patriados” pelo Rondon. Meu pai se sentia assim, “patriado” por ele. Então eu comecei a entender essa coisa, e fui buscar a história quando eu descobri uma tia, que um dia falou na minha cara: “Você sabia que você é filha de Pareci? Você também é Pareci, por conta de que seu pai é Pareci, e o que prevalece dentro de uma linhagem de parentesco no nosso povo é a linhagem ancestral. Você é índia por conta do seu pai e isso tem peso”. Ela começou a trabalhar essa coisa comigo e isso me marcou muito.

⁸ Serviço de Proteção ao Índio.

Grupioni – Quando isso aconteceu, você já estava na universidade?
Francisca – Eu estava entrando na universidade, e aí comecei a despertar para a questão indígena. Houve uma coisa muito interessante na minha vida, que mudou completamente o rumo dela. Eu fui colega do José Sardinha, da Funai, nós éramos colegas de universidade. Ele fazia História e eu também, na mesma sala. E conversando com ele, ele falava muito dos índios. Um dia eu falei para ele que conhecia alguns parentes do meu pai, porque apesar de tudo alguns parentes do meu pai iam na minha casa, mesmo depois do meu pai ter falecido. Quando eu estava estudando com o Sardinha, ele me contava histórias sobre os Pareci, o que chamou muito a minha atenção. Aí me interessei mais por essa história e também por querer saber mais sobre meu pai. Quando na época tive que escrever a monografia de fim de curso, eu fiz sobre meu pai, sobre a minha identidade. Comecei a elaborar alguma coisa em cima dos relatos da minha mãe e dessa tia minha chamada Delzira – ela está viva até hoje. E no meio desse trabalho houve o convite por parte dessa tia minha: “Você não quer conhecer seus parentes lá na aldeia?” Ah! Eu fiquei alegre, mas triste também, com medo. Mas ela falou: “Não, vamos lá. Eu vou pedir permissão para o cacique geral”, que era o Sr. João Garimpeiro, que é até hoje. Aí eu aceitei, mas minha mãe ficou receosa. E a minha tia foi lá, conversou com ela e disse que os parentes sabiam da minha existência e que iam me receber muito bem. Então resolvi ir: eu também estava muito preocupada, de certa forma com medo de ir lá, pois o Pareci era tido como bravo lá na região. Nós marcamos uma data e fomos para a região. A primeira área que eu fui foi a região de Utiariti, onde conheci a minha avó de fato. São duas avozinhas: uma que era a mãe e a outra que era a filha – parente direta do meu pai. Uma é *kauali*, inclusive, a outra *waimaré*; elas são parentes direto do meu pai porque são irmãs dele. Eu fui apresentada para a avó, e ela começou uma choradeira: ela ficou extremamente emocionada quando me viu, era como se eu tivesse resuscitado. Ela chorava, falava e gesticulava: só falava na língua, não falava português, só falava no idioma, e eu fiquei desesperada,

eu não entendia por que ela estava desse jeito e batia no peito e mostrava lá longe. Aí o pessoal traduziu: “Ela está dizendo que eu era filha do filho dela que desapareceu há alguns anos atrás e que ela não sabia o que tinha acontecido com ele”. Ela falou que o grande chefe Rondon tinha levado ele embora, e aí ela começou a falar dele: foi quando fiquei sabendo que ele foi casado, teve três filhos... Enfim, eu levantei toda a história dele, tudo sobre ele naquele momento com ela. A vizinha começou a falar quem eram meus parentes, ela traçou com o dedinho dela no chão, quem eram meus parentes. Aí eu passei a ir direto lá e a ter convivência direto com aquela comunidade. Depois disso eu fui para outra região, a região onde meu pai nasceu, um lugar chamado Água Limpa. Nessa aldeia eu conheci o Sr. João Garimpeiro. E eu passei a conhecer todas as aldeias onde tinha parentes. Quando eu cheguei no Bataval, eles já estavam me esperando. Fui recebida como se fosse uma pessoa que eles já conheciam há muito tempo e que voltava para casa. Fui recebida com festa, uma recepção maravilhosa. Essa receptividade é tipicamente dos *waimaré*. E eles contaram um pouco como era meu pai: aí fiquei sabendo que meu pai era uma pessoa extremamente alegre e muito gozador. Dizem que meu pai era muito de ouvir os velhos. Assim eu fui em todas as aldeias onde tinha uma relação direta de parentesco com ele: quem conheceu, quem viu, quem conviveu com ele, fui direto na fonte mesmo. Aí eu fui para Formoso, que era o lugar onde ele nasceu. Só que quando cheguei lá, os índios estavam num pé de guerra com o pessoal, por conta da área deles que tinha sido invadida por fazendeiros, e os caciques não quiseram me levar lá. E nessa confusão, o Sardinha me mandou chamar na administração da Funai e disse que os Pareci queriam que eu ajudasse a recuperar essa área, que era onde meu pai tinha nascido.

Grupioni – Foi aí que sua vida tomou outro rumo?

Francisca – Exatamente. Eu falei para o Sardinha que ele estava brincando, que eu não entendia nada disso e como é que ele iria me colocar naquela situação. Mas ele me respondeu que não era ele e

sim os Pareci que propuseram me chamar, porque eu tinha leitura e era parente deles, eles me reconheciam e eu tinha que participar daquilo. Um belo dia aparece o Sardinha, sete horas da manhã, com um grupo de índios numa Toyota, na porta da minha casa, pedindo para que eu ajudasse a recuperar a terra. Fizeram discurso e resgataram meus antepassados até não sei quantas descendências atrás. Eles estavam junto com o chefe do posto, que foi meu futuro marido depois. Aí eu fui fazer uma visita lá na área, na região. E depois fomos embora para Brasília, eu e um grupo de caciques. Nós ficamos trinta dias aqui percorrendo todas as instituições que naquela época eram envolvidas na questão da demarcação das terras. Aí eu conheci o pessoal daqui, Funai, o Mirad. E foi aí que eu comecei a vir aqui, a quebrar o pau, rodar a baiana, fazer muitas reuniões com os caras aqui. Acho que minha fama começou nessa época. Naquele momento, ninguém, nenhuma instituição, além da Funai, tinha ido na região fazer um levantamento, uma delimitação da área e verificar que ela estava sendo invadida e que os invasores estavam ameaçando os Pareci. Aí eu fui no Mirad, fui em vários lugares conversar com autoridades. Li processos e preparei documento, até que consegui convencer o grupo que delegava sobre a questão da demarcação das terras para ir visitar a área, *in loco*, e ver a situação dos índios, que eles estavam sendo espremidos lá. Essa era minha missão. E eu consegui isso. Foi fretado um avião e fomos para lá, e eu pude, pela primeira vez, ver a região toda por uma visão aérea. A partir disso saiu o laudo e montaram o grupo de trabalho para estudar a área. Depois disso, os índios começaram a me pressionar para eu continuar tendo esse acesso com eles e me convidaram para trabalhar com eles. Eles me seguraram lá na área, fui morar na aldeia, nessa aldeia lá do Formoso. Aí me envolvi com o chefe do posto, nos envolvemos e não teve jeito: nós fomos morar na aldeia e eu assumi a parte da educação, porque eu fui convidada para dar aulas lá na aldeia, pois não tinha professor: assumi uma sala de aula que era da primeira e segunda série, dentro da aldeia, para dar aula para os meninos. Comecei a dar aulas e, apesar de toda desajeitada, eu via as dificuldades dos índios. Consegui um convênio entre o

município de Tangará da Serra e a Secretaria da Educação do Estado: eu era do Estado e fiquei lá uns 3 ou 4 anos trabalhando como professora, para o município. Aí, quando saiu o processo da terra, eu fui batizada, recebi nome indígena. Meu filho nasceu nesse período, em 1987. Ele foi batizado na aldeia, recebeu nome indígena que está anexado na certidão de nascimento dele. Nós recebemos nome, com padrinho e com festa. Essa coisa de eu aceitar ser batizada foi muito importante para o Pareci e para minha identidade também. Porque fez com que eu pudesse, de fato, ser aceita pela comunidade indígena, pelo meu povo, na condição que eu era e eles terem uma compreensão do meu processo, pois eu não tinha culpa do meu pai ter saído da aldeia. Mas o que ajudou mais foi o fato de eu ter lutado pelo território, conquistado a demarcação das terras, uma vez que o processo estava emperrado havia dez anos e foi retomado exatamente no momento que eu voltei. Isso ajudou muito, e também o fato de ter vivido na aldeia e ter tido meu filho. Eu também lutei com os índios para abrir uma administração regional em Tangará da Serra, e então eu fui ser programadora educacional da Funai lá. Aí eu trabalhava no Estado à noite, numa escola pública na cidade, e trabalhava de dia na Funai. Então eu tive essa convivência com eles e de lá para cá não perdi mais o vínculo.

Grupioni – Nesse seu percurso, quando você acha que assumiu sua identidade indígena?

Francisca – Acho que eu assumi depois do batizado indígena, porque eu pude entender o ritual. Eu acho assim que isso tudo ajudou muito a mim nessa questão da constituição final do amadurecimento da identidade, por conta de que eu pude entender o meu processo histórico de vida, que tem a ver com o processo do meu povo: de que eu voltei porque eu quis; eu não voltei para ganhar benefício nenhum, mas eu voltei porque eu queria conhecer o outro lado da história da minha ascendência. Quando eu fiz a árvore genealógica do meu pai e da minha mãe, deu que do meu pai era só índio, 100% indígena, e da minha mãe houve um entrave, porque ela era mestiça: aí que eu descobri que ela é mestiça de Bororo, de um dos últimos

aldeamentos que teve naquela região de Poconé. A minha mãe é daqueles Bororo de lá, que chamam de Bororo Cabaçais e que dizem que desapareceram. Aí eu tive que ouvir um pouco a história dela, porque ela nunca falava, só dizia que a mãe dela era bugra, mas eu queria saber bugra até que ponto. Aí eu pude entender que bugra era um termo pejorativo que os brancos utilizavam para discriminar nós indígenas. Aí comecei a entender que na verdade não era bugra, era índia mesmo. Era um assunto muito doloroso para minha mãe, porque ela teve o mesmo processo que as índias nas aldeias Bororo, que quando ficavam órfãs, eram mandadas para viver com famílias cuiabanas.

Grupioni – E quando você veio lutar pela terra em Brasília, você estava fazendo uma coisa para os Pareci: você se apresentava como Pareci?

Francisca – Eu me apresentava como Pareci, para que eu pudesse ter legitimidade para falar em nome deles. Eles disseram isso para mim: “Você vai falar em nome nosso, nós estamos confiando uma missão a você, para nos representar. Tem que assumir”. E eu já comecei assumindo, mesmo por conta que quando eu comecei a entender a história do meu pai e a entender melhor essa questão da identidade, eu tive que, de fato, assumir isso. Mas eu acho que a coisa veio mais forte ainda quando eu fui batizada na aldeia. Eu tenho uma foto minha, eu estou toda pintada, com as pinturas Pareci e com o meu menino no braço. É assim que eu pude sentir o quanto era muito forte essa questão de puxar o lado indígena. A minha mãe, por outro lado, começou a admitir, no finalzinho da vida dela, que ela tinha sangue indígena.

Grupioni – E quando é que você começou a participar mais ativamente do movimento indígena?

Francisca – Eu comecei a participar do movimento na década de 80, quando entrei para a universidade. Eu fui convidada pelo Daniel Cabixi. Ele foi o primeiro índio que eu conheci na minha vida que batalhava no movimento indígena. Ele me pediu: “Chiquinha, você não quer participar do movimento indígena aqui em Mato Grosso?” Ele me levou para uma primeira reunião com o pessoal do Cimi,

mas eu ficava quieta lá porque eu não apresentava minha identidade indígena, porque o pessoal não considerava índio da cidade. Mas Daniel começou a bater duro: “Essa aqui é a Chiquinha, índia Pareci”. Ele falando isso é diferente, me apresentava como tal, mas eu sentia que tinha resistência por parte deles: dos índios eu não tive resistência, mas sim dos brancos. Então, foi o Daniel quem me levou para o movimento. Eu participei do movimento da Constituinte, da Eco 92, e daí deslanchei participando de muitos encontros e reuniões. E isso me ajudou um pouco a começar a entender melhor os outros índios, os outros povos, as diferenças que tinham de um para o outro.

Grupioni – E você já estava na Secretaria de Educação de Mato Grosso?
Francisca – Eu passei por um processo de seleção para entrar na Secretaria de Educação. Eu entrei e fui trabalhar como assessora pedagógica em municípios do extremo norte de Mato Grosso. Mas eu tinha vontade de trabalhar com a educação escolar indígena, trabalhar com os índios. Aí um dia eu passei pela segunda seleção dentro da secretaria, e eles acharam que eu tinha muito conhecimento em relação à questão indígena, que eu estava no lugar errado e que eu tinha que ir para a educação escolar indígena. Foi aí que eu fui mandada para lá. Nessa época, 1995, 1996, era um setor pequeno, com umas três pessoas. Mas aí veio o Projeto Tucum, e eu participei, discuti e ajudei a colocar a discussão para os índios sobre como seria o projeto.

Grupioni – Chiquinha, pelo que você está contando, você tem um tempo pequeno de militância na causa da educação indígena, mas você é hoje reconhecida como uma grande líder nessa área. Como é que isso aconteceu?

Francisca – É, meu tempo de militância é pequeno mesmo, mas minha experiência é grande. Eu tive uma vivência na educação de um modo geral, isso é, na macro, e também uma vivência na educação indígena. Então eu justifico assim, por conta da minha experiência profissional. Bom, mas a minha militância vem desde a década de 80,

eu já trabalhava no geral, e depois na educação escolar indígena de fato: eu fui para a aldeia para trabalhar como professora, eu fui programadora educacional da Funai, depois vim para a Seduc e para o Projeto Tucum.

Grupioni – Você considera que o Projeto Tucum foi uma referência em termos de atuação de uma Secretaria de Estado da Educação? *Francisca* – Ele foi, porque ninguém tinha feito nada. Ele foi uma experiência institucional, governamental, de um modelo de formação que nenhum Estado tinha tido até aquele momento. E foi diferente dos outros trabalhos, porque foi feito por uma instituição pública. Não estou desmerecendo os outros tipos de formação que ocorreram na educação escolar indígena. Mas como governamental, como pública, foi referência sim e é até hoje. Foi uma experiência de governo que deu certo e que mostrou para o Brasil e para os demais Estados que é possível, sim, o governo realizar a formação dos professores indígenas. A mesma coisa está acontecendo agora com o terceiro grau: é possível sim uma universidade elaborar um projeto de formação de professores indígenas em ensino superior. Só depende de boa vontade, de vontade política, e da disposição de recursos financeiros e de recursos humanos, pessoas disponíveis para trabalhar. No projeto Tucum eu comecei a perceber a importância da convivência com os professores indígenas, pois na educação indígena o que vale é o contexto de como é que o mundo educa o seu filho índio, depende da sua cultura. É preciso ter convivência com as lideranças, com as próprias matrizes desse processo de educação, que são as mães, os filhos e família em si. As secretarias não têm esse entendimento, nem imaginam como é que é um processo familiar indígena. A família, para os índios, não é só pai e mãe. A família para o índio é todo um grupo de parentesco, de parentela. Eu passei por essa vivência a partir do momento em que o meu filho foi criado dessa forma: meu menino foi criado nessa convivência de parentela, ele só queria a avó e as tias. Aí eu comecei a entender o contexto em que a educação indígena tradicional ocorre, conforme a concepção do povo, garantida

por um grupo de parentela que abraça esse processo educativo dessas crianças.

Grupioni – E você não acha que a escola interfere nesses processos tradicionais de socialização das crianças indígenas?

Francisca – Pode interferir sim, e muito. Eu vejo isso como uma grande ameaça. Por isso sou contra a educação infantil indígena, esse modelo que está posto aí para as aldeias e comunidades. Eu vejo que a socialização da criança indígena é completamente diferente, não tem nada a ver com esse modelo de socialização de branco, que é um outro processo: é institucional, onde, por exemplo, a família não está presente. No caso do índio é a parentela que dá toda a socialização, que faz o processo educativo. Então eu acho que tem que pensar a idade da criança indígena ir para a escola: isso tem que ser conforme a concepção cultural de cada povo. Eu acho uma aberração colocar uma criança de seis anos, uma criança indígena que está vivendo toda a sua infância, sua infantilidade, num momento tão importante da vida dela, dentro de uma sala de aula, para pegar na caneta, para pegar no lápis. Então o valor da escrita vem como uma marreta em cima do valor da oralidade, que é extremamente importante para a própria concepção de identidade, porque a socialização indígena é também a formação de sua identidade como índio de tal povo. Agora, a escola pode também atender aos anseios da comunidade, se ela estiver voltada para a realidade daquele povo.

Grupioni – Esse seria o objetivo da escola indígena?

Francisca – Eu penso que é possível isso sim. Vai depender exclusivamente de que forma ocorreu a formação do professor, vai depender muito do professor trabalhar essa questão com a comunidade. Se aquela escola teve a participação da comunidade e a comunidade tiver o entendimento do processo, se ela ajudar a construir, por exemplo, todas as matrizes para a formação dessa escola, aí eu vejo uma perspectiva de que realmente ela pode ser uma verdadeira escola indígena. Eu tenho batido muito com os professores com relação a essa questão, para que eles entendam, porque

na lei está bem claro os princípios da valorização do conhecimento indígena e também a afirmação étnica. Por isso, eu tenho uma preocupação muito grande com os cursos de formação.

Grupioni – Como você avalia os atuais cursos de formação? Você acha que os Estados assumiram a questão da formação dos professores indígenas?

Francisca – Claro que não, porque os Estados ainda estão se organizando. É muito difícil para eles, ainda mais porque eles têm que lidar com as dificuldades do próprio sistema. O sistema de ensino, no meu entendimento, é um sistema excludente, autoritário, extremamente centralizador, preocupado apenas com o indivíduo. Mas a nova LDB⁹ trouxe uma nova abordagem para a educação e para as próprias escolas da rede pública que não estão preparadas para isso ainda. Então, no caso da educação escolar indígena, como se trata de uma nova modalidade, ninguém está preparado ainda, nenhum sistema está preparado para assumir. Uma preocupação é como os sistemas vão encontrar formas de poder lidar com a diferença.

Grupioni – Mas, Chiquinha, a promulgação da Constituição, que instituiu um novo paradigma para a educação indígena, já completou mais de 20 anos, e se houve muitos avanços, também é certo que há muita coisa ainda a ser feita e construída. Será que os sistemas de ensino vão conseguir dar conta mesmo dessa educação indígena diferenciada e de qualidade?

Francisca – Luís, para quem viveu 500 anos de exclusão, 500 anos de massacre, vinte anos é uma titica de nada, você não acha? Eu tenho esperança, eu tenho muita esperança de qualquer jeito. Porque, em primeiro lugar, eu vejo que para todo mundo, esse é um processo de amadurecimento, inclusive. Por exemplo, nesse momento, eu penso que a legislação até que atende ao contexto da educação escolar indígena. Eu acho que o grande entrave na prática é o desconhecimento da própria legislação, e isso vale tanto para a educação brasileira como

um todo quanto para a educação indígena. Essa legislação garante, por exemplo, a questão da diversidade: diversidade das concepções pedagógicas, diversidade dos processos de desenvolvimento de cada pessoa, da criança, de seu aprendizado, enfim, ela contempla várias coisas hoje que atendem à realidade do nosso País, que é um país multiétnico, com uma diversidade cultural, uma diversidade social, uma diversidade pedagógica. Na educação escolar indígena, muita gente não consegue conceber isso, não consegue entender o que é ser específico, o que é ser diferenciado. Então eu vejo que ainda vai levar um tempo para as coisas ficarem melhor, e nós precisamos investir muito na questão da formação, na capacitação de técnicos e na capacitação dos índios. São 500 anos de um modelo de escola imposto nas comunidades indígenas; como é que se quer que de uma hora para outra se mude tudo? Então, é um processo que eu acho que vai demorar muito. Há povos que já conseguem perceber isso, que já estão mudando, e tem outros que não. Também tem a questão da interferência de missões religiosas, que ficam perturbando e enchendo a paciência das comunidades. E tem também algumas ONGs que apóiam a causa indígena, e que se sentem ainda como donas dos índios, querendo assumir a paternidade dessa escola para eles, querem continuar nessa mesma coisa. Elas não entendem que agora é o momento dos índios caminharem com os próprios pés e que a comunidade tem que caminhar por si própria, porque nós temos que provar a nossa capacidade, a nossa competência. No fundo, muitas dessas instituições, ONGs e missões sabem o que significa essa nova legislação, que dá uma garantia de autonomia aos povos indígenas para decidirem seu destino. E tem muita gente que não quer que os índios decidam, quer que os índios fiquem dependentes deles.

Grupioni – E em relação aos órgãos do governo, você acha que há ainda conflito de competência entre Funai, MEC e Secretarias de Educação?

Francisca – Bom, eu acho que ainda existe conflito, mas de certa forma reduzido, até pelo papel que o MEC vem desempenhando atualmente. Quando saiu o decreto do Presidente da República, transferindo

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

a responsabilidade para o MEC, em 1991, e o MEC transferiu para os Estados, houve um grande vazio. Está claro para mim que ninguém trabalhou nesse período de transição: ninguém chamou as instituições, Funai, MEC, Secretaria de Estado, Secretaria de Município para sentaram à mesa, para discutir. Ninguém fez isso, pelo contrário, ficaram alimentando a guerra entre as instituições. Mas hoje eu avalio que isso melhorou.

Grupioni – Nesse cenário, como você avalia a criação da Comissão Nacional de Professores Indígenas? É, de fato, uma conquista? Ela tem uma papel a cumprir? Que papel?

Francisca – Bom, eu penso que a criação da Comissão abriu um espaço importante, para os próprios índios, para o exercício deles, para apresentarem suas experiências dentro da educação escolar indígena. Eu sei que houve muitas críticas por parte de agências de apoio à questão indígena: muitas entidades, muitas ONGs meteram o pau quando essa Comissão foi criada. É o que eu tinha colocado anteriormente, que o que emperra às vezes o nosso desenvolvimento, o caminhar dos povos indígenas por seus próprios pés, são essas interferências. Então eu vejo que a Comissão foi um grande avanço dentro do espaço do MEC. No entanto, para que ela possa deixar de ser um vaso decorativo ou uma mera formalidade política do governo, precisa que os conselheiros realmente comecem a trabalhar nas suas bases. Acho que não depende só exclusivamente de estar dentro do MEC, mas depende da forma como eles atuam nas suas bases. Eu acho que precisa ter mais trabalho de conscientização política do papel da representatividade desses professores indígenas na Comissão. Outra coisa também que eu vejo é o seguinte: esse é um momento importante, porque quem tem que consolidar a política são os próprios índios. Afinal de contas, não fomos nós que lutamos para ter uma Constituição Federal que nos garantisse o direito à cidadania, à autonomia, ao desenvolvimento de acordo com a nossa realidade? Fomos nós que pedimos, fomos nós que lutamos. Quantas lutas nós tivemos que travar para ter o reconhecimento da cultura, da diversidade que nós somos. Então acho que agora é o momento

da gente exercitar isso aí. Eu penso que esta Comissão tem que assumir o papel de indicar as ações prioritárias do MEC, fazendo acompanhamento das políticas nos Estados. Outra ação é fazer a articulação dos vários setores que o MEC tem na educação pública, por exemplo, com a SESu, com a merenda escolar, com o Fundescola. A Comissão tem que cobrar, tem que subsidiar a política de educação escolar indígena. Agora, para isso, o MEC precisa investir na formação dos próprios membros da Comissão, investir na formação política deles.

Grupioni – Vocês, lá em Mato Grosso, tiveram primeiro um curso de formação, o Tucum, no âmbito da secretaria de educação, depois constituíram o primeiro Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e, agora, estão com a primeira experiência de formação de professores indígenas no 3º grau. Esse pioneirismo, em algumas ações, vem associado a uma política de fazer as coisas a partir do Estado, e não por meio de uma ONG ou organização indígena.

Francisca – Lá em Mato Grosso a relação do índio com as autoridades e com o Estado sempre foi próxima, nós sempre tivemos um diálogo com as autoridades, tanto nas prefeituras quanto no Estado. É uma relação que surge da necessidade, da necessidade da gente se mobilizar para exigir que o Estado cumprisse a legislação. A formação dos professores indígenas foi resultado de uma mobilização dos índios, dos professores, das lideranças em cima do governo. O Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso também foi uma reivindicação das lideranças e dos professores indígenas. Eles reivindicaram a criação de uma instância para a articulação mediadora direta dos representantes indígenas com o governo. Nosso Conselho foi criado a partir de uma reivindicação majoritária, uma reivindicação do interesse maior de todos os índios. Esse movimento, de certa forma, sufocou muito o movimento das organizações não-governamentais, que apesar de tudo continuaram existindo, mas fez com que os índios ficassem à frente do processo, mais fortalecidos. O nosso Conselho assessora a Secretaria da Educação na definição das ações de educação escolar indígena; por isso ele é diferente do Conselho Estadual de Educação. Ele assessora

a Secretaria e assessora também o Conselho Estadual; por isso o Conselho Indígena tem uma vaga no Conselho Estadual, para encaminhar as questões da educação indígena. Então, eu sou presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena e, como presidente, sou a representante desse Conselho no Conselho Estadual de Educação.

Grupioni – Do Conselho Estadual para o Conselho Nacional de Educação, que é a instância máxima de decisão nos assuntos referentes à educação no País. Como é que você avalia a instituição dessa vaga para um representante indígena? Foi uma reivindicação do movimento indígena ou foi iniciativa do próprio Ministério?

Francisca – Eu acho que era uma iniciativa dos índios. Eu acompanho muito o movimento indígena em nível nacional e até internacional, e a gente sempre procurou ocupar alguns espaços. Eu acho extremamente importante ocupar os espaços públicos de decisão, isto é, com poder de decisão. A partir do momento em que se consegue estabelecer um diálogo mais próximo, numa determinada instância, você consegue fazer algumas mudanças de opinião, de mentalidade. Eu penso que a vaga no Conselho Nacional de Educação foi, sim, uma reivindicação dos índios, porque houve a solicitação de lideranças nesse sentido. Existe uma estratégia de ocupar espaços, de ter poder de decisão. Veja os vereadores indígenas, os deputados estaduais, e vários índios se candidatando, bem como a procura pelas vagas nas universidades. Então é isso aí, a gente quer ocupar esses espaços, nós queremos mostrar que nós temos capacidade, que nós temos competência para desenvolver algumas coisas no que nos diz respeito. E que nós temos a mesma capacidade, a mesma inteligência, a competência de qualquer branco. O que nos falta é a oportunidade, o que nos falta é a sensibilidade do outro para permitir que a gente possa fazer. O Conselho Nacional de Educação foi uma grande conquista da educação escolar indígena e foi uma conquista rápida: nós reivindicamos e o MEC atendeu.

Grupioni – Que desafios você acha que você vai enfrentar no CNE? Qual será seu papel como representante dos professores indígenas lá?

Francisca – Eu acho que o grande desafio é trabalhar com o Conselho como um todo, porque lá está uma diversidade dos segmentos da sociedade civil, da sociedade brasileira, e eles têm uma forma de pensar as coisas. De repente entra no ninho uma pessoa diferente que quer mostrar uma outra realidade tão desconhecida. Então eu acho que o meu desafio é o de sensibilizar, de mostrar a cara do verdadeiro Brasil, o que é a cara do verdadeiro Brasil: o Brasil é grande, é uma imensidão tremenda, e os povos indígenas fazem parte desse retrato também. E eu nem sempre percebo no discurso deles sobre a sociedade brasileira ou a nação brasileira, a presença dos índios. Além disso, o Conselho Nacional de Educação tem um papel importante, pois é uma instância de assessoramento ao ministro, ao Ministério e aos Estados também. Ele normatiza, regulamenta a educação no País. E ele tem poder, sim, para isso: poder de deliberar, de criar normatização para, por exemplo, a educação escolar indígena.

Grupioni – Como você avalia hoje a situação da educação indígena no País?

Francisca – Olha, eu não estou contente não, não estou nem um pouco contente. Tem muitas frentes de batalha. A gente vence uma batalha, mas não vence a guerra não. A guerra ainda é muito maior. Nós conseguimos vencer muitas batalhas na educação, mas não vencemos a guerra ainda não. Ainda tem muitas secretarias de educação resistentes em aceitar dar o atendimento às populações indígenas. Tem muita gente que não respeita as lideranças tradicionais dos povos indígenas. Então, nós ganhamos a guerra no dia em que nós formos respeitados como povo diferenciado. Hoje nós somos minoria, e a nossa guerra só será vencida a partir do momento que nós tivermos esse reconhecimento. São 500 anos de história, de muitas guerras e batalhas vencidas e outras a serem conquistadas.

Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil

Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 177-195, fev. 2003.

MONTE, Nietta Lindenberg. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996. 228 p.

As “escolas da floresta”, enquanto parte do projeto de educação voltado para as populações indígenas, são fruto do trabalho da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) e dos professores índios do Acre. Esse projeto iniciou-se em 1983, em meio à luta pela recuperação dos territórios indígenas e por uma inserção mais positiva no processo histórico em que foram envolvidos. E, hoje, esta é uma das principais referências no campo da educação escolar indígena, por meio do projeto “Uma Experiência de Autoria”.

A autora, Nietta Monte, esteve envolvida neste projeto desde o início, e vem nos mostrar o seu trabalho neste livro, baseado em sua dissertação de mestrado, mediante a análise dos diários de classe produzidos pelos professores indígenas.

O livro é dividido em sete capítulos. No primeiro, a autora explora o contexto histórico, referido acima, em que surgiu a “experiência de autoria” da CPI-AC, destacando os princípios que caracterizam o projeto. No segundo, justifica a escolha dos diários de classe como objeto de pesquisa, mostrando sua importância enquanto instrumento pedagógico, como fenômeno que leva a discussões teóricas importantes na área da educação e, também, por permitir abordar o tema “currículo” indígena e, de alguma forma, influenciar nas políticas governamentais para a educação indígena. O terceiro capítulo trata dos conflitos e tensões que permeiam este trabalho intercultural. Depois, ela expõe um pouco da história Kaxinawa e sua situação atual, para, no capítulo seguinte, analisar três diários de professores desta etnia. No capítulo 6, ela recorre à teoria sobre “oralidade e escrita” para pensar o processo de construção dos diários de classe, enquanto documentos escritos por pessoas que pertencem a uma sociedade baseada na tradição oral. E, para concluir, ela aponta, a partir de sua análise, alguns aspectos do trabalho em educação escolar indígena que devem ser modificados, melhorados ou implantados, em busca de novas alternativas pedagógicas.

Seguindo os princípios de uma educação intercultural, bilíngüe, diferenciada e específica, os professores indígenas são estimulados a produzir diversos tipos de textos, tanto em sua língua quanto em português. A produção deste material, como os livros de “estórias”, “cartilhas” e “diários de classe”, faz parte do programa de formação de autores indígenas, os quais desenvolveriam suas habilidades relativas à escrita e construiriam um “novo discurso indígena”, voltado para este novo contexto histórico.

A concepção do projeto da CPI-AC quanto ao currículo é que ele seja construído de forma interativa e dinâmica. Neste sentido, é imprescindível o trabalho realizado por Monte, visando, através da análise dos “diários”, tratados como documentos históricos, conhecer como é atualizado e concretizado o currículo passado nos cursos de formação de professores índios.

A escolha de três diários de professores Kaxinawa realizou-se devido a grande afinidade entre os membros e professores desta etnia e o trabalho da CPI-AC e, mais especificamente, com a proposta de educação. Estes professores são tratados pela autora como “intelectuais”, não só pela natureza “mental” de seu trabalho, mas também como catalisadores do processo de criação e recriação cultural que se dá em meio à tensão entre as referências tradicionais e conservadoras e as novas referências vindas do contato com o “branco” e suas tecnologias, entre elas a escrita. Enquanto intelectuais e mediadores entre estes dois “espaços”, estes professores têm hoje um papel político fundamental “na organização e controle da nova ordem”.

Os diários são analisados visando perceber os aspectos singulares de cada professor, tanto no que diz respeito aos conteúdos curriculares quanto à linguagem utilizada. O primeiro diário é o de um índio de 20 anos, que estava iniciando como professor e ainda não tinha participado de nenhum curso de formação da CPI-AC. Neste diário, observa-se a narração das atividades realizadas nas aulas e dos conteúdos (é interessante ressaltar que estes não são necessariamente ordenados segundo a lógica causal, que é utilizada na seqüência curricular característica das escolas urbanas e

rurais brasileiras). Percebe-se, também, a tentativa de fazer um planejamento das atividades docentes em um cronograma, que, entretanto, na prática escolar cotidiana, não é seguido, por haver outros fatores relativos à vida comunitária que acabam interferindo nas atividades escolares. Este esforço de se fazer um planejamento, seja pela classificação dos grupos de alunos em listas ou mesmo do cronograma de atividades, é considerado por Monte de grande importância, por configurar um exercício intelectual de abstração e de adaptação do professor ao “mundo formal da escola”. Além destes pontos, ela também destaca as diversas linguagens gráfico-visuais utilizadas, como a escrita alfabética, a numeração arábica e o desenho figurativo. Este último é utilizado com fins estéticos, ou como ilustração dos conteúdos, ou mesmo como uma espécie de “fotografia” que registre alguns momentos do cotidiano escolar.

Monte nos chama a atenção, ainda, para o fato de que a relação estabelecida na pedagogia “tradicional”, não-escolar, perpassa o cotidiano da escola e a maneira como o professor trata seus alunos. Por exemplo, este professor se refere algumas vezes, em seu diário de classe, ao fato de “dar conselho” aos alunos, procedimento característico da educação Kaxinawa.

O segundo diário é escrito por um professor de 36 anos, que, desde 1983, frequenta o curso de formação da CPI-AC e leciona em sua comunidade; o professor anterior foi, inclusive, seu aluno. Seu diário é caracterizado por estar escrito totalmente em português, com uso da numeração arábica, mas sem desenhos. Ele registra os alunos presentes e a que “classe” pertencem, os horários e dias das aulas, os conteúdos e, ainda, o que comeram nos dias de aula, além de muitas atividades comunitárias percebidas como “conteúdo curricular”. Entre estas destaca-se a iniciativa do professor em promover espaços comunitários, como é o caso da farmácia, dos pomares, dos galinheiros, etc. Além disso, percebe-se o recurso a jogos, teatro, desenho e música como técnicas pedagógicas. Os conteúdos curriculares não seguem uma ordem prévia; vão se modificando conforme o desenrolar da vida da comunidade, de acordo com as festividades, as visitas e outros fatos ocasionais.

O último diário a ser tratado é o de um professor de 34 anos, que iniciou seu trabalho na escola depois do curso de formação realizado em 1985 e, portanto, como o anterior, participou de várias etapas deste curso. Seu diário é escrito em português e em Kaxinawa, utilizando-se também do desenho. Nele constam datas e horários das aulas, os conteúdos e métodos, comentários a respeito das aulas, da língua falada na aula, opinião sobre o valor da educação bilíngüe, etc. Observa-se como característica deste professor a criação de exercícios. Além disso, diferentemente do primeiro professor, este não recorre às “fórmulas” fixas características da tradição oral, mas demonstra maior “abstração e descontextualização do real vivido a ser explorado através de diversas técnicas, como o uso da 3ª pessoa, dos quadros de frequência e da transcrição das aulas” (p. 156). Segundo a autora, o diário deste professor, em relação aos outros, utiliza uma escrita mais formal e com maior abstração, apesar de algumas vezes não se importar com a função de comunicação do diário ao escrever alguns trechos em língua Kaxinawa.

A observação dos diários leva Monte a perceber o quanto estes documentos refletem a tensão vivida pelos professores indígenas e suas comunidades, por estarem vivendo “entre o passado oral e o presente letrado”. Os diários apresentam, na forma escrita, características da linguagem oral, como o recurso às “fórmulas”, no caso do segundo diário, e às técnicas de registro das atividades utilizadas no terceiro.

A “fórmula” é um recurso mnemônico utilizado nas línguas de tradição oral, através do qual cria-se uma estrutura lógica que ajuda na memorização do discurso. Este processo é “aberto”, ou seja, não há a preocupação de se manter o texto idêntico ao que foi recebido. Quando este é repassado, quem o faz baseia-se na fórmula e tem a liberdade de criar a partir dela.

A presença deste tipo de recurso em um diário, muito utilizado em transmissão oral, reflete a posição intermediária desses professores. O mesmo acontece com o recurso à descrição das atividades escolares, feita utilizando-se o tempo presente e o discurso direto, como uma transcrição das atividades. Este efeito também é

alcançado através dos desenhos que refletem o cotidiano da escola. O terceiro diário, como já foi dito, caracteriza-se por um maior nível de abstração, de distanciamento e de impessoalidade, contrastando neste ponto com os dois anteriores.

Ao final de seu livro, Monte apresenta alguns pontos para a reflexão. A autora coloca algumas questões sobre o tratamento dado pelos professores indígenas aos conteúdos curriculares, à utilização da língua, aos recursos didáticos utilizados e às formas de avaliação. A partir daí, ela pretende incentivar os assessores envolvidos em projetos nesta área a buscar nos diários informações úteis para se pensar o processo educativo. O planejamento, por exemplo, apesar de ser característico das escolas “formais”, deve ser tratado de forma original, respeitando as especificidades de cada professor e de cada grupo.

O livro, portanto, constitui um estudo necessário para este processo educativo baseado na troca, na construção permanente e na interculturalidade. É uma importante contribuição para a reflexão sobre os processos pedagógicos e sociais que envolvem os povos indígenas na atualidade.

Celia Letícia Gouvêa Collet

Mestre em Antropologia pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora do Departamento de Filosofia e Ciências da Universidade Federal do Acre (UFAC). cleticia@uol.com.br

D’ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1997. 223 p.

Desde o final da década de 70 que a “questão” da educação escolar indígena tornou-se uma frente de debates indigenistas que acabou por traçar um curioso percurso pendular: postulou, ao início, como imperativo militante, um afastamento da esfera do Estado, do indigenismo oficial e, por consequência, do modelo missionário de escolarização indígena que lhe servia de paradigma, para,

ao final da década de 90, munida de um já consolidado aparato discursivo, retornar ao domínio da máquina normativa e do generoso (e sociologicamente nada desprezível) apoio logístico do próprio Estado. O que aconteceu nesse percurso é coisa que apenas agora começa, timidamente, a ser objeto de análise sistemática dos cientistas sociais que se debruçam sobre as muitas faces (e fôlegos) do indigenismo no País. Escarafunchar os mitos que aí foram criados, os dispositivos discursivos montados para variadas formas de legitimação, os jogos de constituição de autoridade nesse campo e uma sociologia das disputas institucionais e redes de aliança aí montadas é coisa que ainda se está por fazer. Não obstante, uma das marcas imediatamente visíveis daquele percurso são os registros deixados dos muitos fóruns, encontros e congressos que aí ocorreram. A coletânea objeto da presente resenha é mais um espécime desse conjunto, e a sua particular riqueza pode ser, como sempre, revelada por um olhar que se preste a ser sociologicamente cuidadoso. É esse olhar que eu ensaiaria aqui deitar sobre ela.

Leitura e escrita em escolas indígenas é uma coletânea de exposições apresentadas no I Encontro de Educação Indígena que se realizou no conjunto de encontros que constituem o Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Esse Congresso, promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), instituição sediada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realiza-se bianualmente nessa Universidade, e a sua edição de 1995, na qual teve lugar aquele I Encontro, foi a décima. De lá para cá ocorreram mais duas edições, nas quais os encontros de educação indígena tiveram continuidade, apesar de não terem tido (ainda, ao menos) publicação dos trabalhos aí apresentados. Tanto os encontros como a coletânea em pauta são frutos da iniciativa do professor Wilmar D'Angelis, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, e da antropóloga Juracilda Veiga, que, a par de suas atividades acadêmicas, têm prestado assessoria a programas de educação escolar entre os Kaingang. Como registro inaugural desses encontros, a coletânea em questão oferece um painel variado de contribuições, mas que tenderiam a se congregar majoritariamente

em torno de dois tipos de atores sociais dos que mais frequentemente têm estado presentes nos atuais debates sobre escolarização de índios: assessores de programas, oriundos do (ou com referência ao) meio acadêmico, e professores índios. Nesta coletânea os primeiros são quantitativamente dominantes. Entretanto, desde já postulo que aqui algo de particular há a se dizer a respeito dos demais e do lugar de fala que ocupam. Tive a oportunidade de observar os dois encontros que se seguiram ao de 1995 e creio que se confirmou a tendência que na presente coletânea já se anuncia: o esforço aqui de conferir (ou ao menos de pressupor) aos professores índios um lugar de fala relativamente autônomo. Dito desta maneira, corro o risco de incorrer nas mesmas idealizações que recobrem ideologicamente muitas das iniciativas festivas que ocorrem sob o mote da dita educação escolar indígena. É notável o caráter de painel, de *outdoor* de *marketing* institucional que muitos encontros, seminários e congressos nessa área possui; lugares nos quais, pelas suas múltiplas conformações de alianças, cooptações ou simples jogo estratégico dos atores envolvidos, a fala dos “índios” (como quase todas as outras) parece sempre aportar segundo um modelo domesticado, reiterativo, confluyente (mesmo que pontualmente discordante). Aí estão irremediavelmente presentes (e maciçamente presentes), a observá-los ou mesmo conduzi-los pela mão em meio aos brancos, os agentes dos programas, das missões de fé, funcionários de organizações não-governamentais ou do Estado e toda sorte de “aliados”, numa alegre cumplicidade que, é claro, todo antropólogo que já leu Gluckman deve, por princípio, desconfiar. Assim é que, diante dessas situações sociais, tornam-se cada vez mais necessárias boas etnografias; etnografias aliás que, no domínio temático de que aqui se trata, salvo minguidos “aperitivos”, ainda não foram produzidas. Penitencio-me aqui por não apresentar sequer o esboço de uma para o contexto em que se produziu a coletânea de que agora trato – e creio que isso transcenderia o objetivo de uma resenha. Contento-me, por enquanto, de lembrar a sua necessidade e, por outro lado, tentar ater-me ao que os textos podem comunicar ou deixar intuir dos contextos. É aqui que *Leitura e escrita em escolas indígenas* pode se apresentar como o fio de uma extensa meada.

A coletânea, tal como a orientação inicial do Encontro que lhe deu origem, pretende-se como uma discussão enfeixada em torno de proposições temáticas que os organizadores reputam como até então pouco discutidas. Sob o título geral de “Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia” alinham-se debates sobre definição de ortografias, sobre o “impacto da escrita” diante da tradição oral e sobre “limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas”. Para qualquer observador um tanto arguto e minimamente inquieto tratam-se evidentemente de debates candentes e jamais resolvidos. Aqui já se anuncia um dos méritos dessa coletânea: o de abrir questão sobre tais debates, ao invés de fechá-la em fórmulas programáticas destiladas de experiências que se apresentam como “as que deram certo”. De fato, os relatos de experiências como caução irrefletida e mecânica para essa ou aquela “atitude” pedagógica, que abarrotam muitas das publicações nessa área, são praticamente inexpressivos nessa coletânea. Nesse ponto, é interessante observar as contribuições ao volume oriundas dos domínios técnicos, ou seja, das disciplinas *aplicadas*. Refiro-me aos textos escritos predominantemente a partir dos interesses da Linguística Aplicada e da Pedagogia. No que diz respeito à primeira, tanto Ángel Corbera como Marília Facó Soares enfatizam a incidência de fatores não-lingüísticos sobre os parâmetros estritamente técnicos do estabelecimento de ortografias, não simplesmente para cair em certo lugar comum que reputa a uma abstrata e genérica noção de política o papel de sobredeterminante funcional, mas para explicitar (mais claramente na argumentação de Marília Facó Soares) o irremediável lugar de mediador social que o lingüista ocupa quando trata do estabelecimento de convenções gráficas atinentes à redução fonética. É aí que a ciência encontra seu limite epistemológico, que o conhecimento aplicado precisa se defrontar com a mediação, e a técnica precisa recorrer a outros conhecimentos e à tolerância para que não se torne apenas tecnocrática. É aqui que o lingüista não está só, e é aqui que merecem ser explicitadas, caracterizadas e, de novo, postas como objeto de investigação – mais que tão simplesmente agregadas como ponto pacífico e auto-evidente – as

vozes dos muitos nativos (índios e não-índios). Curiosamente, isso é algo que tende a se tornar opaco nas preocupações programáticas de muitos pedagogos (ou “educadores”), talvez porque a “educação”, nas sociedades ocidentais modernas, antes mesmo de ser reconhecida como tão simplesmente uma máquina da reprodução social, venha embalada no mito da necessidade – do qual já trataram outros comentadores –, subsidiado, por sua vez, pelo mito virtuoso da libertação (cristalizada na imagem da libertação individualista do intelecto). Tal mitologia tenderia a segregar à educação formal o caráter de “direito natural do homem”, cujo questionamento seria antes de tudo uma afronta. Assim, muitas vezes a Pedagogia descuida de um questionamento crítico sobre os seus próprios limites epistemológicos, em favor da validade intransponível das técnicas e das fórmulas programáticas – anunciadas jargonisticamente pela velha retórica professoral do “é preciso que...”, “por uma pedagogia...”, etc. Desse tipo de atitude intelectual se aproxima o texto de Vera Olinda Sena, assessora do projeto de educação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). A autora pretende contribuir ao debate com a exposição de seu programa pedagógico, como exemplo de como se fazem as coisas. Ao optar por uma reticente apologia do *como*, em detrimento da prova dos *porquês*, métodos e técnicas passam a ser pressupostos como necessários, uma vez que os objetivos são dados como evidentes e inquestionáveis e, por conseqüência, o arcabouço ideológico que constitui – e que ata e circunstancia –, coisas como “revitalização cultural”, “valorização étnica” e “resistência”, entre outros, ficam sumariamente fora de questão. Basta anunciar que a coisa toda é inspirada pela autoria dos índios (sem que essa noção mesma – de autoria – seja posta a crivo). Como conseqüência, a mediação dos brancos aí torna-se algo sociologicamente semelhante ao Éter, e qualquer programa ideológico que lhe diga respeito é “subliminarmente” naturalizado.

Bem mais cuidadoso é o texto de Kimiye Tommasino, que, ao historicizar a experiência da educação escolar indígena no Paraná, chama a atenção (tal como o faz o de Luís Donisete Grupioni para o âmbito nacional) para as recorrentes armadilhas das teias e

das disputas institucionais e para o risco aqui de uma espécie de miopia atávica nas idealizações em torno da incorporação escolar dos conhecimentos indígenas: “de um lado, confunde-se o senso comum dos diferentes povos com o conhecimento formal e, de outro, entende-se o espaço da escola como sendo do mesmo tipo que o da comunidade” (p. 132). A conclusão da autora para o caso paranaense, se usada como hipótese de verificação, pode não ser muito alentadora para as crenças ingênuas que se bastam nas boas intenções dos programas “politicamente corretos”: “A institucionalização da educação indígena reproduziu a verticalidade, que é o padrão da sociedade nacional” (p. 135). A melhor lição que creio implícita no texto é a que ficaria com a pergunta: em que medida o “fenômeno” apontado por Tommasino não se verificaria também, de muitas outras sutis formas, em muitos outros programas de escolarização indígena? E quando apresento essa questão não estou apenas me voltando para o domínio do Estado (esse grande Leviatã), como o faz Marta Azevedo no seu texto, mas aos muitos contextos dos indigenismos “alternativos”, e que ainda estão por merecer cuidadosas investigações etnográficas. Essa pergunta poderia bem expressar a questão central quando se trata de “limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas”, que é um dos tópicos do volume. Infelizmente não é esse o foco – talvez porque, entre assessores de programas, isso significaria mexer num vespeiro. Na verdade, o problema é geral e vai muito além das breves intervenções incorporadas ao volume: continua-se tratando de “autonomia” a partir de uma perspectiva genérica, onde o “contexto” fica a gosto de cada comentarista, que pode, assim, fugir de questões talvez embaraçosas, para refugiar-se em plataformas retoricamente rentáveis, como, por exemplo, a de tomar o Estado, a colonização, ou o que seja, como bode expiatório. Wilmar D’Angelis é o único no volume que, como em outras oportunidades, se dispõe a “pegar o touro à unha”. Em “Limites e possibilidades da autonomia de escolas indígenas”, D’Angelis propõe uma espécie de metodologia para avaliar objetivamente o que pode ser, em cada caso, essa “autonomia”. Pode-se discordar dessa metodologia e ver-se nela critérios

artificiosos, como aquele alentado por muitos em torno de uma idéia de “projetos de futuro” das próprias sociedades indígenas (a que D’Angelis não se remete *diretamente*). A idéia de “projeto” (e, junto a ela, a de “futuro”), tal como a ordem e o progresso, parece conter um irresistível viés positivista. Para os etnólogos que estudam sociedades movidas por disputas faccionais, a idéia de um projeto comum soa de fato como uma hipóstase. Entretanto, o esforço de D’Angelis parece-me apontar para uma questão que ainda não mereceu um tratamento metódico: o que significa, afinal de contas, falar de autonomia aqui ou ali? Os debates em torno da educação escolar indígena estão evitados de conceitos auto-infléticos que, repetidos à exaustão, acabam por assumir a condição de auto-evidentes. O que menos neles se percebe quando são aplicados é a possibilidade de informarem alguma relação causal sociologicamente discernível, e o que mais através deles se percebe é o movimento discursivo de toda sorte de tráfico de legitimidade. Não por acaso, torna-se cada vez mais premente que sociólogos e antropólogos invistam esforços investigativos numa arqueologia da constituição desses conceitos, ou seja, numa “sociologia da produção intelectual do campo”, como defende a bela tese de Mariana Paladino, recentemente apresentada ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Paladino, 2001). “Autonomia” é sem dúvida um desses conceitos, como também o são (permito-me a polêmica) as noções de “intercultural”, “específico e diferenciado” e mesmo a de “bilingüismo”. No que diz respeito a esse último, o precioso texto do professor Bartomeu Melià no volume trata, em última instância, de se perguntar: o que significa falar de bilingüismo quando, por exemplo, se põe diante dele o uso da escrita? A questão, creio, é crucial; e aqui, ao invés de se render a *slogans* e elocubrações sem base etnográfica, estudos de caso como o do guarani no Paraguai, apresentado por Melià, podem vislumbrar resultados inusitados. A tranqüilidade de certos lugares comuns sobre “valorização lingüística” pode ser surpreendida com conclusões às vezes singelas, como as que nos deixa Melià; por exemplo, de que “as línguas mantêm-se vivas porque têm motivos bastante alheios ao ofício da escrita para

viver” (p. 103). De uma maneira geral, começam aos poucos a ser desenvolvidos outros trabalhos sobre bilingüismo (por exemplo, Ladeira, 1999) que tendem igualmente a colocar em xeque aqueles lugares comuns.

Se alguns autores têm o arrojo e a apreensão intelectual de pôr sob suspeita os lugares-comuns e os conceitos auto-evidentes, esse não é definitivamente o caso do que se lê no artigo de Rosa Helena Dias da Silva. A autora, educadora e agente do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), inicia sua exposição pretendendo “vaciná-la” previamente contra eventuais disposições críticas, afirmando que suas observações emanam de “uma profunda reflexão coletiva” e de um “processo que está sendo levado adiante com muito esforço e seriedade” (p. 170). Daí por diante o tom moralista e autojustificador irá se imiscuir na argumentação para produzir uma peça retórica a respeito da “conquista da autonomia” pelos índios na escola. Afirmações como “podemos perceber que professores, lideranças e comunidades vêem a escola como algo que pode colaborar na construção mais ampla do seu projeto de autonomia” (p. 173) carecem de qualquer contextualização e confirmação etnográfica¹ e podem, antes, expressar projeções genéricas da própria autora que deduções sociologicamente fundadas. A suspeita é avalizada pela metodologia de que a autora lança mão para vertebrar a sua argumentação. Pretendendo trazer à luz a “ótica dos professores indígenas” (p. 170), a autora salpica o seu texto de falas indígenas recortadas e coladas (alguém poderia dizer “editadas”) para ilustrar a sua interpretação e mesmo para sugerir uma sintonia conceitual entre essas falas e a sua própria. O que fica por saber é o contexto e a arquitetura simbólica nativa que rege, por exemplo, a apropriação pelos índios das falas dos brancos, algo que não ocorre apenas nos contextos “indigenistas”, mas que se estende a domínios às vezes insuspeitados, como o da “crença” e da “religião” – ver, por exemplo.

¹ Na verdade, os índios podem “ver” a escola de maneiras muito distintas do que os brancos imaginam que eles vêem. Abordagens etnográficas podem oferecer algumas pistas a esse respeito (por exemplo, Gow, 1991; Cavalcanti, 1999).

já clássico artigo do professor Eduardo Viveiros de Castro (1992) e a recente coletânea organizada pelo professor Robin Wright (1999). Para os antropólogos, a autora teria cometido um erro metodológico primário, que contraria uma regra elementar da pesquisa etnográfica: de que toda informação “bruta” prestada pelos informantes só faz sentido se for sociologicamente contextualizada. As declarações de líderes envolvidos em disputas faccionais, de alguém que faz uma acusação de feitiçaria ou de um mediador que se aproxima dos brancos não revelam muita coisa se não se leva em conta o lugar social de quem emite tais declarações, o jogo social específico no qual está inserido e a lógica simbólica que dá estofamento semântico às suas palavras. Na falta dessa contextualização, as falas dos nativos são pinçadas, no texto, para serem, isto sim, contextualizadas pelo enquadramento discursivo pré-construído da autora. Se de fato isso expressa uma “profunda reflexão coletiva”, a conclusão a que sou levado a chegar é que o texto expressaria antes o ideário dos agentes do Cimi sobre educação escolar indígena que efetivamente a “ótica dos professores indígenas”. Essa crítica não visa imputar ao Cimi ou à autora alguma acusação velada de falsificação ou manipulação, mas sugerir que procedimentos discursivos como esse são recorrentes e, eu arriscaria dizer, um dos constituintes dos mecanismos ideológicos do campo indigenista nas suas novas versões.

Além de um texto de Luís Donisete Grupioni, que sumariza as contingências institucionais que dizem respeito a uma “política nacional de educação escolar indígena”, a coletânea encerra suas contribuições com o depoimento de três representantes de organizações indígenas de distintos pontos.² Pode-se argumentar que um painel tão disperso e atomizado, no qual as contingências que envolvem esses representantes indígenas só são conhecidas pelos especialistas nas áreas respectivas, tenderia a diluir debates específicos em generalidades, mas creio que aqui o mérito está em outro lugar. Os depoimentos dos representantes indígenas sugerem um diálogo não necessariamente textual com os trabalhos mais

² Além de uma moção e de uma deliberação levantadas ao final do encontro.

acadêmicos dos assessores de programas, e, acrescentaria, pode ser exatamente nesse patamar não-textual, o do espaço de fala institucional ou semi-institucional, que pode emergir a possibilidade de um discurso não domesticado. Ainda não é isso que em geral se tem visto, mas as “falas dos índios”, diferentemente de muitos discursos piegas e “politicamente corretos” dos agentes brancos, expressam em comum uma profunda inquietação; inquietação que pode chegar às raias de um (deliciosamente herético) questionamento frontal, como o faz o professor Kaingang Bruno Ferreira:

– Um outro problema que nós enfrentamos para efetivar uma educação e uma autonomia das escolas indígenas e dos povos indígenas, é que as ONGs têm as comunidades indígenas e os povos indígenas na mão. Elas têm poder de manipulação muito forte em cima dos povos indígenas. Aí eu me pergunto, como essas ONGs, que dizem que trabalham para os índios, falam de autonomia indígena, autonomia dos povos indígenas? (...) “Vocês – dizem – , nós não queremos que a Funai te tutele, mas nós vamos te tutelar; tira a Funai e deixa para nós”. Elas têm pesquisa, têm bibliotecas grandes, está lá todo o conhecimento de um passado de um povo. (...) Quer dizer, eles estão estrategicamente montados. Isso, graças à colaboração de antropólogos, lingüistas, historiadores (p. 215-216).

E arremata: “E a escola dentro da comunidade indígena entrou como um corpo estranho que ninguém conhecia. Quem estava colocando sabia o que queria, e os índios não sabem, hoje os índios não sabem para que é uma escola!” (p. 217). Esse pequeno exemplo, longe de pretender ser uma expressão *da* verdade, daria a pensar que talvez outras vozes indígenas dissonantes possam emergir, e, quem sabe um dia, se possa ouvir até mesmo as vozes sofisticadamente articuladas das lideranças tradicionais alto-xinguanas (os Yawalapiti, por exemplo), que concordam muito pouco com o que um certo senso comum sobre educação escolar indígena tem a lhes dizer.

De sua parte, os pesquisadores começam a produzir certa inquietação teórica diante das práticas e das técnicas que se postulam como legítimas. Entre os lingüistas, os casos mais notáveis, a meu ver, podem ser reportados aos trabalhos de Franchetto (1994, 1997), D’Angelis (2000) e Oliveira (2000). Muitos antropólogos, durante bastante tempo, dedicaram-se a um olhar aprofundado, sistemático e crítico sobre as políticas indigenistas no País. Não por acaso a temática da educação escolar indígena apresenta-se-nos agora como um objeto particularmente apetitoso para um olhar distanciado e crítico sobre o ideário “politicamente correto” das boas intenções não-governamentais, que se seguiu a um indigenismo integracionista e, frente ao qual, pretende-se como *locus* (não só legítimo, mas hegemônico) de produção discursiva no campo indigenista. A despeito da “indústria de projetos” com a qual os financiamentos internacionais sustentam (ou sustentaram) a consolidação desse “terceiro setor”, a reemergência, sob diversas formas (normativas ou financeiras) do Estado nesse campo, parece agora apontar para uma sedimentação oficial (e, mais adiante, legal) de práticas discursivas que, longe de serem a panacéia “intercultural” que se pretendem, têm uma história e um contexto muito preciso de produção. Creio que é preciso investigá-los a fundo, se não quisermos apenas repetir fórmulas retóricas sobre o respeito à diversidade, que, de tão mecânica e irrefletidamente vulgarizadas, acabarão por se tornarem estéreis, quando não, hipócritas.

Referências bibliográficas

- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.
- CAVALCANTI, Ricardo. *Presente de branco, presente de grego?* Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central. Rio

de Janeiro, 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional.

D'ANGELIS, Wilmar. Contra a ditadura da escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 49, p. 18-25, 2000. Número dedicado à Educação Indígena.

FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 409-421, jan./dez. 1994.

_____. *Reflexões em torno de uma experiência “ideologicamente correta”*. Caxambu, 1997. Comunicação apresentada no Grupo de Trabalho “Educação Indígena: Diversidade e Cidadania” do XXI Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), Caxambu, 21 a 25 out. 1997. ANPOCS: arquivo magnético.

GOW, Peter. *Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press, 1991.

LADEIRA, Maria Elisa. *O uso da língua terena: uma análise macro sociolingüística*. Caxambu, 1999. Manuscrito. Comunicação apresentada no Grupo de Trabalho sobre Etnologia Indígena do XXIII Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais). Caxambu, 19 a 23 out. 1999.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística: a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 49, p. 26-38, 2000. Número dedicado à Educação Indígena.

PALADINO, Mariana. *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do*

modo de ser tradicional”. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional.

WRIGHT, Robin (Org.). *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

Ricardo Cavalcanti

Doutorando em Antropologia pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), riccaval@yahoo.com.br

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena. *Urucum, jenipapo e giz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. 226 p.

A princípio, o título pode soar bizarro. No entanto, ele sugere, antes mesmo de se abrir o livro, uma imagem de uma educação indígena verdadeiramente intercultural, que leva em conta as diversas expressões gráficas das populações indígenas integradas a um projeto pedagógico coletivo: as que exprimem cosmologias e sociabilidades, expressas em corpos, cestarias, cerâmicas, através do vermelho do urucum ou do preto do jenipapo, em um código estruturado – como o demonstram os estudos de etnoestética (por exemplo, Vidal, 1991) – e aquela que se introduz pela escola, a escrita, ensinada a partir do quadro-negro com o branco do giz. De fato, o livro nos é apresentado logo de início como o balanço de um projeto político e pedagógico em curso, o de uma escolarização indígena que leve a sério os princípios de interculturalidade e bilingüismo. Assim, prefaciada pelo governador do Estado e pelo secretário de Educação, que apresentam seu projeto político, a coletânea reúne as várias vozes envolvidas no Projeto Tucum – antropólogos, lingüistas e pedagogos que coordenam e/ou lecionam nos cursos de formação para os professores indígenas, e os próprios

professores indígenas/alunos dos cursos, além de alguns convidados – que apresentam suas reflexões sobre diversos momentos e facetas do projeto, oferecendo-as expressamente para a crítica e o debate.¹

Partindo do mais amplo, o livro se inicia, no texto de Edir Pina de Barros, com uma análise da questão da inserção social e etnicidade, pensando a autodeterminação e a resistência, e se posicionando contra a absolutização da diferença e a favor da comunicação e da interlocução entre o local e o global. Segue-se uma reflexão sobre a escola indígena e a formação de formadores e de professores índios, no texto de Maria de Lourdes Bandeira, e da base legal e jurídica que abre novas possibilidades a projetos escolares em áreas indígenas, no de Rosa Helena Dias da Silva. Fecha-se, então, o cerco, a partir de uma retomada da história da escola indígena no Mato Grosso, a necessidade de continuidades e rupturas, e de textos sobre construção de currículos de ciências e história e do papel do professor indígena tal como se revela nos cursos de formação. Esse segundo momento, porém, é ainda permeado de reflexões mais gerais, por exemplo sobre como deve ser entendido o currículo específico da escola indígena (Nietta Montes), e outras que têm como base experiências que são percebidas como paralelas, como a descrita por José Bolívar Burbano Paredes para os Krikati do Maranhão, ou o de uma pedagogia nativa entre os Kiriri, por Clélia Neri Côrtes. Destaca-se o texto de Darlene Y. Taukane, que resulta de um mestrado sobre a escola entre os Bakairi, e que é o único a pensar o modo como os povos indígenas envolvidos no projeto praticam e pensam a educação que antecede, convive com e extrapola a escola. Por fim, o meio do livro é preenchido por um capítulo dedicado a ilustrar visualmente o tema da coletânea, com

¹ A coletânea foi lançada na Conferência Ameríndia e no Congresso de Professores Indígenas no Brasil, e reflete um momento desse processo. Diversas das dificuldades expostas no livro certamente já foram retrabalhadas, e alguns pontos de vista, eventualmente revistos. Assim, deve-se apenas lembrar que essa resenha trata do que foi exposto como um projeto ainda em construção.

fotos de aulas, de cursos de formação, dos professores (selecionadas e legendadas por Andrea Jakubaszko), enquanto o fim fica por conta de uma reflexão sobre as declarações internacionais de direito realizada por Carlos Maldonado.

Apresentado em linhas gerais o livro, faz-se necessário, antes de comentar mais profundamente alguns de seus aspectos, expor o Projeto Tucum, pensado pela maior parte das contribuições. Infelizmente, ele não é exposto, na íntegra, em momento algum, e as informações a seu respeito estão principalmente no esforço de sistematização no capítulo escrito pelas coordenadoras Terezinha Furtado de Mendonça e Maria Paula Freitas Vanucci, e no interessante capítulo, dedicado à formação histórica das escolas indígenas no Estado, de Darci Secchi. Desse relato, ficamos sabendo que o Projeto buscou articular as diversas organizações e pessoas envolvidas com a educação escolar indígena em um Conselho que se oficializa e regulamenta no interior do próprio corpo administrativo do Estado, buscando construir, em diálogo, um projeto coletivo que abranja as diversas etnias que vivem no Mato Grosso, com programas e, quando necessários, subprogramas diferenciados para cada etnia. Assim, elas foram divididas, por intermédio dos professores indígenas que atuavam em suas escolas, em quatro pólos regionais, nos quais eles recebem cursos de formação. Esta foi planejada como uma formação de magistério (para dar aula nas primeiras séries do ensino fundamental) “em serviço”: os professores passam alguns meses do ano nos cursos, e retornam às aldeias para dar continuidade ao ensino escolar. Nelas, o professor recebe o acompanhamento de monitores, que o auxiliam no planejamento das aulas e em técnicas.

Aqui, revela-se o que parece ser a maior dificuldade do Projeto: instituindo a figura do monitor, a ela são transferidos todos os problemas que as escolas que não contam com índios qualificados como professores vivem com os professores não-índios. Assim, o Projeto estipula ser “essencial que [o monitor] seja um professor local com conhecimento da realidade e experiência de magistério” (p. 90), mas acaba por sofrer com problemas como alta rotatividade,

precariedade e indefinição funcional nas prefeituras, baixa remuneração, distância e dificuldade de transporte para as aldeias e o pouco estímulo para o trabalho com educação indígena (p. 92). Todos esses são problemas largamente descritos para as escolas que necessitam de professores não-índios, aqui redirecionados para a figura do monitor.

O princípio fundador do Projeto, o de construir uma escola indígena em diálogo com os povos que serão atendidos por ela, acarreta um segundo problema, que no entanto não parece ser percebido por seus participantes. A questão é: quem são os interlocutores? A “comunidade” indígena ou seus representantes? Esta parece ser a opção de alguns dos que ao menos pontuam essa questão, aparente, por exemplo, na afirmação da necessidade de “ouvir os próprios índios”, mas na figura de “lideranças e professores indígenas” (p. 38). Se os professores estão envolvidos diretamente no processo, o estabelecimento do diálogo com “lideranças” reflete uma concepção acrítica dessas como representantes únicos e legítimos de seu “povo”, transpondo, com o risco de inadequação ao menos a alguns casos, uma noção de representação que é informada pela nossa sociedade de tradição ocidental. Assim também, o diálogo com os “anciãos” (cf. p. 78) revela a persistência da idéia de tradição reiterada (contra uma tradição que está no tempo e na história) e da gerontocracia como dominante nas sociedades indígenas (quando se sabe que o “contato” tem como uma de suas conseqüências mais comuns a instituição de novos papéis aos jovens, o de mediadores com o mundo exterior, de conhecedores do mundo do branco, realidade que, mesmo que conflitiva em alguns casos, deve ser percebida e enfrentada).

A coletânea traz diversas reflexões sobre a construção do currículo, inclusive um longo texto sobre o projeto educacional iniciado entre os Krikati do Maranhão, que, escrito por um educador, traz uma explanação do que seja um currículo e sua experiência de diálogo com os professores Krikati em seu planejamento. A participação dos Krikati nesse processo é enfatizada pelo autor como a condição para que eles possam gerir e assumir o controle de sua

educação; sendo assim, ela deveria ser acrescida de sua capacitação no manejo das teorias psicopedagógicas, para que se dê em “condições de igualdade”. Desse modo – sugere –, constrói-se um currículo que será posto em prática e continuamente renovado, criando-se assim um compromisso com o processo educativo. Esse conhecimento deve ser compartilhado e socializado, sendo, portanto, esse texto o que mais se detém na questão da participação dos índios na construção de sua escola, pensando a interlocução como mais abrangente. Por fim, ressaltando que se deve antes de tudo pesquisar que tipo de escola querem os Krikati, o autor propõe que temas que interessem a eles, como a demarcação das terras, sejam tomados como eixos condutores, que o ensino se organize partindo de uma visão global, e não se fragmente em disciplinas (às quais serão recuperadas posteriormente pelo professor para a sistematização da prática), e uma metodologia específica a ser aplicada que lhe parece mais adequada à realidade social sobre a qual reflete (a “aprendizagem significativa”).

Um segundo texto, de Thereza Presotti, trata da abordagem da história nas escolas xavantes. De um modo interessante, a autora o inicia com um histórico das aldeias em cujas escolas o currículo seria implantado, utilizando uma narrativa que às vezes puxa pela oralidade, como o uso da expressão “e assim foi feito” denota. Ela nos apresenta, então, a motivação dos próprios Xavante em registrar sua história, e seu desejo de construir uma grafia própria, diferente daquela dos salesianos (que, dizem eles e os cita a autora, tem “sotaque de padre”), o que, ela lembra bem, serve-lhes também como uma diferenciação interna, em relação às outras aldeias que se utilizam da grafia montada pelos salesianos. Assim, cartilhas de história seriam produzidas respondendo a esse duplo anseio: o de garantir a permanência da memória histórica e o de se contrapor aos livros publicados pelos salesianos. Registre-se, ainda, que a formação dos professores é realizada tendo em vista o objetivo de capacitá-los como pesquisadores e construtores do currículo escolar, o que torna essa proposta ainda mais interessante. Duas reflexões, no entanto, se impõem: a quase exclusividade da

história contada pelos Xavante, em algo que parece ser o reverso do ensino de uma história que carregue o crivo de “verdadeira” pela sociedade nacional (a necessidade do conhecimento da história dos não-índios aparece apenas de passagem, e ela não consta do currículo), e, paradoxalmente, o projeto de utilização de pesquisas antropológicas e históricas já realizadas para que os dados sejam “cruzados” e complementem a história oral que se vai constituindo, assim acreditam os coordenadores desse subprojeto, em uma cultura da escrita. Ora, se a própria autora admite o discurso histórico como produzido coletivamente pela seleção de eventos que se tornam significativos, a idéia da necessidade de cruzamento com as fontes escritas parece fora de lugar. Melhor seria se elas fossem mantidas em separado, para (como é simultaneamente, e não alternativamente, sugerido no texto) possibilitar uma percepção da multiplicidade de discursos.

Um terceiro texto trata da área de ciências no Projeto Tucum, mas de modo mais breve. Escrito pela coordenadora dessa área, Maria Antônia Carniello, ele apresenta algumas propostas e resultados interessantes, que se ligam à prática de pesquisa pelos professores índios em formação, de modo a mostrar que ciência não é domínio de poucos e auxiliar na construção do currículo, já que os resultados das pesquisas são utilizados na prática escolar. Infelizmente, pouco do tratamento do currículo é apresentado, mas é enfatizada a proposta de manter diferenciados os conhecimentos nativos e os transmitidos na escola, embora também a de não reiterar a oposição entre “conhecimento do índio” e “do branco” (p. 163). O problema é como isso é realizado, o que fica pouco claro. Assusta, porém, a afirmação de que os professores índios devem entender que “a diferença dos saberes reside na lógica das necessidades de cada povo” (p. 163) para perceberem a lógica de organização e o critério de verdade. Sabemos, desde Lévi-Strauss, que o conhecimento da natureza não se limita à utilidade prática das espécies, mas que de fato nele se opera simbolicamente. Talvez seja consequência dessa idéia uma parte especialmente obscura do texto, que divide os eixos do projeto do seguinte modo: “terra” seria o domínio

das ciências naturais, enquanto “cultura” e “língua” trabalhariam com o modo como as diferentes etnias entendem a natureza, o que, a autora ressalta, não deve ser desprezado. O que torna difícil o entendimento dessa passagem é que é exatamente esse procedimento fragmentário que é apresentado como tornando possível o diálogo entre os saberes. Isso que aparece como confuso, porém, só poderia ser melhor qualificado se se tivesse mais informações sobre a prática desse ensino.

Esse conjunto de reflexões sobre o currículo é reforçado pelo texto de Nietta Monte, que apresenta de modo bastante informativo o processo pelo qual nasce o conceito e a possibilidade histórica da educação diferenciada, mas, não bastando em sua constatação, problematiza a interculturalidade aí pressuposta como um dilema entre os objetivos gerais e os específicos a serem contemplados no currículo, sugerindo, de modo interessante e provocativo, que ele reflete uma questão mais ampla, a da reunião “numa mesma utopia [d]o conceito de equidade, e da diversidade e pluralidade lingüística e cultural” (p. 135). Sendo assim, ele retoma, em outra chave, a questão mais geral apresentada logo na abertura do conjunto de textos elaborados para o livro, de Edir Pina de Barros, o da relação entre o local e o global, e da tensão entre a afirmação da identidade étnica e a autodeterminação inserida em um projeto de inclusão e o risco da absolutização da diferença que leva, no extremo, à exclusão. Por outro lado, porém, podemos nos perguntar até que ponto esses fundamentos da utopia apontada por Monte são contraditórios, ao menos se entendemos a equidade como garantia de direitos, sendo o da afirmação identitária um deles. Mas a provocação está lançada, e não queremos aqui ofuscá-la, já que ela aponta para uma dificuldade real, a de conceituar efetivamente e realizar o direito à diferença, certamente um dos grandes desafios da nossa época.

Já foi apresentada a discussão sobre a formação de currículo para uma escola Xavante. Ela é, de certo modo, complementada pela de Edmundo Peggion, que reflete sobre o valor atribuído à escola por esse povo, a partir de sua experiência como

professor nos cursos de formação. Destaque-se o interessante comentário tecido pelo autor sobre o uso da escrita durante o curso, de modo a possibilitar a comunicação entre pessoas, como genro e sogro, que não se comunicam oralmente; essa situação permite traçar um paralelo com o que acontece com outro grupo Jê, os Krahô, tal como nos é apresentado pela análise de Maria Elisa Ladeira (1997), a qual sugere que a escrita é utilizada por eles para introduzir a distância no ato comunicativo. Mas o texto de Peggion é mais abrangente, e pensa o lugar do professor, e não apenas da escola, nas sociedades indígenas, e aqui o autor se revela atento às singularidades da experiência vivida pelos Xavante, montando um texto que, apesar de breve, resulta muito sugestivo.

O texto de Darlene Taukane, já o dissemos, é um trunfo da coletânea. Em primeiro lugar, por ser um esforço de análise do que seria a “educação indígena” entendida como a educação que se realiza pela própria sociedade e independe da escola formal. Assim, o texto, que resulta de um mestrado em Educação dedicado, no mais, a pensar a escolarização entre os Bakairi, se debruça sobre o que conforma e fundamenta o modo como esse povo pensa suas crianças e o processo pelo qual crescem e se tornam cada vez mais participantes ativos de sua sociedade, já que “somos instruídos para sermos conscientes de que somos parte de uma sociedade indígena que tem uma identidade particular – Kurâ-Bakairi” (p. 111). Essa citação introduz o segundo diferencial do texto: ele é escrito por uma Bakairi, que por isso escreve na primeira pessoa do plural, e oferece uma visão de dentro mas que se volta para fora: é evidentemente um discurso para nós, e não para eles, e informado pela antropologia.

Conhecedora “de dentro”, Taukane se sente à vontade para enumerar os princípios que fundamentam essa educação: os bons hábitos, o hábito de trabalhar, o de prestar atenção (o qual, informa, engloba o saber ouvir e ter capacidade de reproduzir o conhecimento ali transmitido) e o controle emocional (p. 119). Esse se revela nitidamente quando nos é apresentada a reclusão feminina e masculina – a primeira, momento que seria de instrução formal;

a segunda, de descoberta de vocação. Aqui, porém, uma coisa surpreende: o controle emocional é critério para “aprovação” ou “reprovação” do(a) jovem, a partir da observação de seu comportamento por não-parentes. Em um contexto de discussão sobre o que deveria ser a avaliação na escola indígena, que perpassa grande parte do livro mas também o extrapola, é fato de se notar que tenha sido essa a categoria escolhida por uma índia-antropóloga para apresentar um resultado final de um processo que ela mesma qualifica como de instrução formal, a reclusão feminina e seu paralelo na perfuração das orelhas dos jovens.

Há ainda um segundo texto, já mencionado, a respeito da educação indígena extramuros, sobre os Kiriri. Mais poético que analítico, o texto é feliz em demonstrar o papel do ritual na construção de uma identidade indígena, e, ao refletir sobre o modo como se aprende o ritual, tido pelos Kiriri como a “ciência do índio”, que a criança, nele inserida, se envolve também na “recriação do ser Kiriri” (p. 141). Uma fala citada no texto, do Cacique Lázaro, atribui o mesmo papel à escola: “a escola traz a união, a educação traz a união, foi criada através da roça comunitária e a educação é pra unir o povo Kiriri” (idem).

A inclusão do texto de Taukane no corpo da coletânea nos faz refletir sobre a legitimidade do discurso e de quem o faz. Isso porque o livro abre com depoimentos dos índios sobre o que consideram ser educação. No entanto, esses seis depoimentos, todos de membros do Conselho, vêm descolados do corpo da coletânea, não são inseridos no índice, recebem tratamento gráfico diferenciado, e um modo diverso de atribuição de autoria (ao final do texto, como depoimento, e não no início, como autoria). Assim, o mérito da incorporação dessas vozes indígenas, certamente pleno de boas intenções, aparece um pouco ofuscado, já que ficam isolados e não recebem nenhuma menção no decorrer dos textos enumerados no índice. Ora, não era um pressuposto do Projeto que os índios devem ser ouvidos, em seus planos e projetos próprios, e como pares?

Podemos arriscar um exercício de ler esses depoimentos tentando entender o que eles indicam das expectativas das

diversas etnias em relação à escola. É de fato “arriscar”, porque trata-se de excertos descontextualizados; porém, alguns pontos parecem tão significativos que seria uma pena deixá-los de lado. Logo de início, salta aos olhos o fato de que todos diferenciam a educação escolar da educação que lhes é própria, como sintetiza, por exemplo, Paulinho Rikbaktsa: “a primeira educação é na família e com os outros parentes. A segunda é da escrita, do aprendizado na escola para complementar” (p. 18).

Ressalta, por exemplo, a grande quantidade de menções sobre o “respeito” como um dos princípios básicos a ser ensinado na “educação indígena” (aqui entendida como a que excede a escola), que aparece como respeito aos outros (como no depoimento do Bororo Evaristo Kiga, do Xavante Cosme Constantino Wa’oré, de Korotowí Ikpeng, e de Jornado Sabanê Nambikwara). Sabemos que essa noção de respeito é uma tradução de categorias nativas, a cuja especificidade não temos acesso nesses textos curtos e em português; assim, corremos o risco, ao agrupar todas essas citações sobre a necessidade de respeito na convivência, de generalizar algo que é muito diferenciado para as etnias em questão. O mais importante, porém, é enfatizar o que explica Cosme Wa’oré: ensinar o respeito é importante porque “o tratamento da pessoa é muito importante. Ser um Xavante é o modo de tratamento” (p. 13). Ser Xavante, ou Ikpeng, ou Kalapalo, é também uma sociabilidade, um modo de viver em sociedade. E isso se aprende na convivência e nas inter-relações que são realizadas na aldeia, no exterior da escola.

Outras coisas são citadas: o plantio, a caça, a confecção de artesanato. Em um caso, algo mais se revela: Korotowí Ikpeng diz que “a primeira coisa a ensinar na vida [é que] comida ruim a gente não come, faz mal... comida boa a gente come” (p. 15). Ora, sabe-se que esse tipo de conhecimento, que poderia soar trivial a alguns, liga-se diretamente à cosmologia e à sociabilidade do povo que formula as interdições alimentares. Assim, comer o que faz bem é uma preocupação com a saúde, mas que engloba conhecimentos sobre a Natureza, a Sobrenatureza e da situação e da posição das pessoas na sociedade. Esse seria um bom exemplo para iniciar uma

reflexão sobre a dificuldade da inserção de etnoconhecimentos e taxonomias nativas na escolarização, já que coisas que podem soar triviais a ouvidos destreinados têm desdobramentos tão profundos.

Mas vejamos o que esses depoimentos falam sobre a expectativa a respeito da educação escolar. Em diversos deles, a necessidade de aprender a ler, escrever e contar é enfatizada, para aprender a lidar com os “brancos”. Essa ênfase coincide, sabemos, com a motivação da maior parte dos povos indígenas para estabelecer uma escola para suas crianças. Alguns desses membros do Conselho, porém, tratam de questões mais específicas. Korotowí Ikpeng acrescenta o que caracteriza, para ele, a escola diferenciada: o ensino da história “que está na cabeça dos velhos”, o professor que é tio ou pai (p. 16). Por seu turno, Cosme Wa’oré levanta uma crítica: a escola deve antes aprender os modos de tratamento, que, como vimos, é tão importante na sua definição do que é ser Xavante, para não dar mau exemplo, para os alunos não aprenderem a ser mal-educados (p. 14). Por fim, Evaristo Kiga conclui: na escola, “pode aprender muita coisa para viver melhor. Mas aprende a vida mesmo na comunidade” (p. 12).

Talvez se possa ler em diversos desses depoimentos a expectativa de que a escola capacite os índios a conviver melhor com a sociedade envolvente, mas, mais explicitamente em alguns casos, presente em todos pela distinção de “educação indígena” e “educação escolar indígena”, uma preocupação de que essa última não suplante a primeira, venha “para complementar”. Uma das questões mais difíceis postas pela noção de escola intercultural é a de como fazer conviver dois tipos de conhecimentos que têm por base princípios diversos e freqüentemente contextos de aplicabilidade diferenciados pelos próprios índios que os manipulam: o que deve ser aprendido para lidar com o “branco” ou para ir à cidade, o que deve ser mantido na convivência no seio do grupo. Esse é um dilema que tem sido enfrentado em experiências variadas de construção de escolas indígenas, recebendo respostas diversas em cada uma delas. Esperemos que o Projeto Tucum, com todas as suas qualidades e apesar de algumas dificuldades, o alcance em bom termo. E que

esta resenha, em alguns pontos críticos, tenha porém sucedido em mostrar a contribuição única que foi a elaboração de uma coletânea reunindo reflexões vindas dos mais diversos campos do saber sobre um processo de construção de uma escola indígena intercultural em um estado multicultural como é o Mato Grosso.

Referências bibliográficas

LADEIRA, Maria Elisa. O uso da escrita entre os Timbira. *Rua*, Campinas, n. 3, p. 119-135, 1997.

VIDAL, Lux (Org.). *Grafismo indígena*. São Paulo: Nobel, 1991.

Clarice Cohn

Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP)
e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
e Tecnológico (CNPq). clacohn@uol.com.br

TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Cuiabá: Edição da Autora, 1999. 204 p.

No final dos anos 60, quando a índia Bakairi Darlene Taukane cruzava o pátio de sua aldeia em direção à Escola Rural Mista do Posto Indígena Simões Lopes, sentia que atravessava a fronteira entre dois mundos: “batia-me um sentimento, ainda que infantil, de que entrava em um território estrangeiro, ou seja, a escola do branco, onde a gente tinha que agir e se comportar como um ‘civilizado’” (p. 18-19). Passados trinta anos, ao publicar sua dissertação de mestrado em Educação, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Darlene mostra que enfrentou com ousadia e equilíbrio o desafio de viver entre dois mundos, bem como revela seu domínio dos conhecimentos “estrangeiros” advindos do ensino escolar e universitário, ao utilizá-los como instrumentos para compreender e explicar a realidade de seu povo Kurâ-Bakairi.

A história da educação escolar entre o Kurâ-Bakairi é, assim, muito mais que uma dissertação acadêmica. É também um sinal de conquista dos povos indígenas, já que Darlene Taukane é a primeira índia brasileira a completar um curso de pós-graduação e obter o título de Mestre. Para prosseguir seus estudos, a autora enfrentou as dificuldades de viver em vários “territórios estrangeiros”, como o internato do Colégio da Ordem das Irmãs Franciscanas em São Lourenço de Fátima, no interior do Mato Grosso, o Colégio Coração de Jesus, em Rondonópolis, e o Colégio Estadual Cesário Neto, em Cuiabá. E adentrou fronteiras pouco percorridas pelos índios: o curso de Letras na Universidade de Cuiabá e a pós-graduação em Educação na UFMT. Na hora de divulgar sua dissertação, novamente, a autora assume o desafio de publicá-la por meio da Lei de Incentivo à Cultura, já que a Editora da UFMT havia aprovado seu trabalho há três anos, mas não o publicava.

A consciência desse processo de “conquista” e de seu papel nessa trajetória faz com que a autora acrescente à sua cuidada pesquisa acadêmica um ingrediente muito especial – sua sensibilidade pespica e sua ética como Kurâ-Bakairi:

Nessa minha longa caminhada de estudante, muita água passou por cima e por baixo da ponte, mas hoje tenho a oportunidade de dizer que tive generosidade comigo mesma, que cuidei e zelei da minha própria pessoa enquanto mulher indígena, porque sempre soube e sei que não estou sozinha nessa estrada, pois represento uma sociedade na minha pessoa. Por tudo isso sempre encontrei coragem para desafiar as minhas próprias limitações. Tenho consciência de que escrever este livro não é fruto de um projeto só meu, mas é um sonho de muita gente que gostaria de falar com sua própria voz (p. 21-22).

O livro trata da história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi, povo indígena do Mato Grosso, atualmente habitante de duas áreas indígenas: Santana e Bakairi. Nesta, a educação escolar

foi implantada em 1922 e, naquela, somente em 1975. A autora concentra sua análise na TI Bakairi, apontando o ano de 1985 como um “divisor de águas”, quando os professores indígenas assumem a escola. Para analisar esse processo histórico,

parte-se do pressuposto de que o movimento de “conquista da escola” como instrumento de luta, resulta de um longo e doloroso aprendizado político dos povos indígenas, no cenário de suas relações com os “brancos”. Ou seja, é fruto de uma reflexão em carne viva sobre as experiências historicamente vividas pelos povos (p. 32).

Considerando a escola como “um dos elementos de um campo maior de relações que se estabelecem entre a chamada sociedade nacional e os povos indígenas” (p. 30), Darlene utiliza-se de conceitos e métodos das ciências sociais para dar conta do contexto de relações interétnicas no qual se insere a escola indígena e para se aproximar da memória social de seu povo a respeito do ensino escolar. Fontes documentais são analisadas com cuidado crítico e confrontadas com a história oral Bakairi. Como resultado, os cinco capítulos do livro convergem para relatar de modo contundente esta “reflexão em carne viva” de um povo, e o resgate subjetivado dessa história é um dos grandes méritos do trabalho de Darlene Taukane.

O primeiro capítulo faz uma apresentação geral dos Kurâ-Bakairi, trazendo dados sobre o etnônimo, a língua, a localização de suas aldeias, a história recente e alguns aspectos de sua organização social, principalmente referindo-se ao processo de constituição dos grupos locais, importante para que o leitor compreenda, posteriormente, a relação deste com a “conquista” do espaço da escola.

O segundo capítulo trata da “educação indígena”, ou seja, do processo tradicional de socialização Kurâ-Bakairi. Segundo a autora:

Na nossa vida cotidiana, a educação tradicional perpassa a vida inteira de uma pessoa, através de processos de

interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Educamos pela vida e para a vida, pelo exemplo dos pais, avós maternos e paternos, parentes próximos (...). A socialização sistemática se inicia desde que temos a noção de “gente” = Kurâ. Somos instruídos para crescermos conscientes de que somos parte de uma sociedade indígena que tem uma identidade particular: Kurâ-Bakairi (p. 59-60).

Criticamente, a autora mostra como todo o complexo de visões de mundo e valores que são transmitidos às crianças através dos processos tradicionais de socialização foi desconsiderado pela educação escolar implantada entre os Bakairi.

O capítulo descreve os cuidados relativos ao nascimento de um bebê, a transmissão de nomes, o estado *wanke*¹ do recém-nascido e dos genitores, com suas regras de resguardo e restrições alimentares, o trabalho dos parentes próximos que viabilizam a reclusão, e o término desse período com a realização do ritual *iamudo ytabienly* ou “batizado da criança”. Também nesse capítulo são apresentadas as atitudes relativas à infância, fase definida pela categoria *iamudo*:² a introdução progressiva de alimentos, a relação com os genitores, com os parentes maternos e, após os três anos, com os parentes paternos, os valores que são cultivados nas crianças, como o aprendizado dos termos de parentesco, o hábito do trabalho, a capacidade de prestar atenção, o controle emocional, a resistência silenciosa à dor corporal. Com relação à fase da puberdade, o capítulo ressalta a noção de “vergonha” (*iwypadyly*), que acompanha as transformações corporais dos adolescentes, e descreve as reclusões

¹ “*Wanke* é o termo usado para designar todos os estados de reclusão em situações de liminaridade, dentre elas as passagens de etapas do ciclo de vida” (p. 66).

² “Desde o nascimento até a puberdade, as crianças fazem parte de uma categoria específica: *iamudo*” (p. 71). “Uma criança, quando atinge uma compreensão própria das coisas, é considerada *iamudo yemary* – literalmente “minha mão” – criança que pode fazer favores” (p. 75).

pubertárias feminina e masculina. No primeiro caso, a reclusão é individual e ocorre com a primeira menstruação, durando, atualmente, de 15 dias a um mês, encerrando-se com o ritual *tadâunto*. No caso dos rapazes, a reclusão é coletiva e ocorre após o ritual do *sadyry*, no qual têm os lóbulos das orelhas perfurados.

Segundo a autora, que viveu em 1973 a experiência de ser *wanke* (reclusa), “quem passa por esse estado, tem o privilégio de sentir coisas novas, de abster-se de tantas coisas, e de reencontrar-se, entendendo a linguagem do corpo e o controle físico e emocional que devemos ter sobre nós mesmos” (p. 88). Atenta para a importância didática dos estados de *wanke*, a autora coloca o impasse criado pela presença da escola, com seu ritmo e calendários próprios que dificultam a realização dos longos períodos de reclusão. O capítulo se encerra com dois quadros explicativos das atividades das crianças (divididas em faixas etárias e gêneros) antes e depois da introdução do ensino escolar. O que mais me chamou a atenção foi o fato (um tanto óbvio, mas chocante, ao ser apresentado de forma tão contundente) de que a escola mudou substancialmente o cotidiano das crianças entre 5 e 17 anos, não afetando as atividades cotidianas dos adultos.³ Considerando essa situação, pensando nas sensações e temores que acompanham as reclusões, comecei a comparar o ensino escolar que impomos às crianças com um longo e contínuo estado de reclusão. Talvez o diálogo decorrente do reconhecimento de outros processos educativos possa nos fazer compreender melhor as angústias e receios que acompanham as experiências escolares de nossas crianças.

O terceiro capítulo apresenta a memória da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi de 1922 a 1982. Nesse período, a escola é definida como “território estrangeiro”. A autora revela que, já

³ Considerando a situação atual, pois, como demonstram os capítulos seguintes do livro, a implantação do ensino escolar pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) ocorreu paralelamente à introdução de lavouras e criações de gado, onde os índios adultos deviam trabalhar para o órgão tutor, o que alterou completamente o cotidiano de crianças e adultos de ambos os sexos.

em 1882, têm-se notícias de que lideranças Bakairi conheciam a escrita, a qual “vinha sendo usada como uma arma na luta pelos nossos direitos” (p. 97). Essa primeira forma autodidata e autônoma de se aproximar de conhecimentos exógenos, porém, foi totalmente invertida com a implantação do projeto de escola do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre os Kurâ-Bakairi, que os concebia como objetos passivos de um processo civilizatório. Com clareza, Darlene mostra como a introdução da escola modificou o modelo de aldeamento, o padrão residencial e o cotidiano das famílias, que passaram a trabalhar nos horários e nas atividades determinadas pelo órgão tutor: “O importante e urgente era ‘civilizar-nos’, preparar-nos para podermos ser úteis ao ‘progresso nacional’ e mão-de-obra domesticada para os serviços do órgão tutor, em particular, e da ‘nação’, em geral” (p. 108). A autora também revela como a política de concentração dos grupos locais em torno de um único aldeamento onde funcionava a escola estava articulada a uma política de ocupação de suas terras, visando à liberação das terras indígenas para a colonização do Mato Grosso.

O resgate da memória social sobre a escola traz lembranças de violências cotidianas cometidas contra as crianças, proibidas de falar a língua Bakairi, consideradas “rudes” e “cabeças-duras”, punidas com reguadas na cabeça, puxões de orelha, ou colocadas de joelhos sobre pedregulhos. As crianças apenas aprendiam a ler e escrever, chegando até a segunda série. Depois disso, eram encaminhadas para as roças ou para cuidar das cabeças de gado do SPI. Conforme coloca a autora, neste trecho sensível e perspicaz:

Muitas foram as imposições e grandes foram os empenhos para “civilizar” meu povo. Nunca se teve, todavia, a preocupação com a sua formação, de buscar conhecer a sua sabedoria, sua ciência, seus sistemas pedagógicos próprios. Ao contrário, fomos objeto de uma educação castradora de nossos saberes e nossos nobres sentimentos, de nossa maneira particular de ser e de agir. Buscou-se, todavia, diminuir a nossa razão de ser e de ter fé em nossos rituais, nos nossos xamãs,

nos nossos anciões e tudo o mais que para nós é sagrado. A escola tinha por objetivo apenas a nossa integração à sociedade nacional, através de um processo de substituição gradativa de nossa cultura pela cultura “civilizada” e “civilizadora”. E contribuir para o processo de liberação de nossas terras para os grandes produtores (p. 111).

Nesse capítulo, ao descrever a relação do ensino escolar com o órgão tutor, a autora mostra que a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967, não trouxe mudanças significativas na prática escolar. Darlene discute a orientação homogeneizadora da escola, a falta de preparo e a atitude etnocêntrica dos professores, o funcionamento irregular da escola por falta de professor. Sendo assim, os passos sucessivos dados por alguns Kurâ-Bakairi no sentido de assumirem as salas de aula são considerados como partes de um processo de “conquista de um espaço estrangeiro”. O capítulo se encerra com algumas informações sobre atividades de ensino escolar desenvolvidas por agências missionárias protestantes entre os Bakairi: a South American Indian Mission, implantada desde 1928, e o Summer Institute of Linguistics, atuante desde a década de 60.

O quarto capítulo aborda o período recente de conquista do espaço da escola pelos professores Bakairi, a partir de 1982. Evitando uma visão ingênua desse processo, a autora mostra que a idéia de escolas geridas por professores indígenas não é nova, mas está presente no projeto positivista de Rondon desde a década de 20:

A idéia de o próprio índio, após a sua preparação, assumir a sala de aula vincula-se a um projeto de cunho integracionista e etnocida, pois a intenção era “civilizar” e não se confunde, portanto, com o próprio projeto indígena com relação à educação escolar (p. 144).

Assim, Darlene apresenta de forma esperançosa e crítica os passos dados por alguns Kurâ-Bakairi, a partir da década de

70: assumem postos na escola, como auxiliares, monitores bilíngües e, já em 1982, como professores tutorados pela programadora educacional da Funai. Segundo a autora, nesse momento não houve mudanças significativas no gerenciamento da escola, mas a grande conquista foi a da auto-estima e do reconhecimento da capacidade de um Kurâ-Bakairi assumir a sala de aula.

A efetiva conquista do espaço da escola se deu aliada a um processo de dispersão dos grupos locais, quando as famílias também abandonaram o estilo de vida do aldeamento único produzido na década de 40 pelo SPI, retomando a forma tradicional de constituição de grupos locais.

Esse ambiente de luta e reordenação favoreceu também aos professores Kurâ-Bakairi e a gestação de um projeto de futuro para a educação escolar indígena nessa área. Animado, cada grupo local construiu, seja de alvenaria, seja de pau-a-pique barroteado, com cobertura de sapé – à moda das nossas casas – a sua escola (p. 153).

A maioria dos grupos locais elegeu seus professores e conseguiu sua contratação. Atualmente, há seis escolas com 135 alunos matriculados e 16 professores indígenas efetivos. Os professores começaram a realizar torneios, almoços, festivais, como motivo para angariar recursos para manter as escolas. Darlene descreve esse processo de amadurecimento dos professores indígenas, que envolveu, também, o aprendizado sobre a política externa e sobre o funcionamento da burocracia dos órgãos públicos.

O quinto capítulo apresenta a discussão desenvolvida em 1995 pelos professores Kurâ-Bakairi participantes do Seminário de Educação Escolar Bakairi. Três pontos são destacados: 1) a educação bilíngüe; 2) a comparação entre a escola de antes, gerenciada pelos não-índios, e a escola atual; 3) a perspectiva da escola no projeto de futuro. Trata-se de uma discussão aberta e não conclusiva, e Darlene ressalta que há ainda muito a ser conquistado no sentido de definir uma proposta curricular própria,

diferenciada e adequada às expectativas de futuro dos Kurâ-Bakairi. Alguns pontos merecem destaque: em relação à escola de antes, “a brutalidade dirigida aos alunos na escola é algo que não se quer repetir” (p. 178) e, em relação ao futuro: “A escola hoje faz parte de nosso projeto de futuro, como um lugar onde se pode preparar uma nova geração para as novas realidades que terão que enfrentar” (p. 182).

O livro se encerra com algumas considerações finais auto-reflexivas, pelas quais a autora mostra que os professores Kurâ-Bakairi estão conscientes de que há uma tendência em repetir a educação colonizadora que receberam. Citando Brandão:

Hoje o educador crítico não desconfia só da “educação oficial” do projeto de colonização simbólica. Ele desconfia, no fim das contas, do seu próprio projeto, do seu próprio trabalho. Porque, por melhores que sejam os seus sonhos, a sua prática pode negá-los, pelo menos em parte (p. 186).

Propor um caminho alternativo à educação repressora que receberam parece ser uma meta que os professores indígenas estão buscando com espírito crítico e consciente. Segundo a autora:

Nós queremos uma escola que nos alimente a auto-estima, para que possamos continuar tendo orgulho de dizer que somos Kurâ. Podemos e devemos adquirir novos conhecimentos, pois esse é o processo natural das sociedades humanas. (...) Daqui pra

frente, é nossa tarefa e responsabilidade desmistificar a tutela secular praticada pelos nossos colonizadores” (p. 188-189).

O belo trabalho de Darlene Taukane se encerra, assim, aberto para o futuro, talvez por estar ciente de que a conclusão deste período da história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi não depende de si, como pesquisadora, mas das reflexões de seu povo. “O que é certo e que ficou bem claro é que a escola já foi ressignificada pelos Kurâ e a temos em nosso projeto de presente e futuro” (p. 187). O livro revela com muita sensibilidade esse “outro lado” do processo educativo violento e repressor a que foram submetidas as crianças Bakairi: o lado das próprias crianças, com suas carinhas tristes mostradas pelas fotografias resgatadas nos guardados das famílias. Crianças que suportaram, silenciosas e pacientes, os professores etnocêntricos e a rotina sofrida da escola, mas que não se transformaram em adultos passivos e obedientes como desejava o projeto integracionista. Aprenderam os conhecimentos escolares e os reelaboraram a partir da ética e da tradição Bakairi, e tornaram-se pais preocupados com o futuro de suas crianças, professores críticos, acadêmicos, assessores. É o que demonstra Darlene Taukane, com a publicação de sua pesquisa e com seu exemplo de vida.

Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP)
e professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal
de Santa Catarina (UFSC). antonella@cfh.ufsc.br

A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)

Luís Donisete Benzi Grupioni

Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pesquisador do Mari – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (USP). Foi consultor de política de educação escolar indígena do Ministério da Educação (MEC). grupioni@usp.br

Nas últimas duas décadas, a reflexão sobre temas relacionados com a educação indígena ganhou acolhida na universidade. Esta é a primeira conclusão que se pode tirar do inventário apresentado a seguir, reunindo informações sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas em universidades brasileiras, cujas temáticas, em sentido amplo, têm relação com os processos de introdução da instituição escolar em terras indígenas e suas implicações. Nesse conjunto de trabalhos incluem-se, ainda, aqueles voltados à reflexão de questões suscitadas pelo uso, ou não, das línguas indígenas nas escolas, bem como trabalhos que dizem respeito aos processos tradicionais de socialização das crianças indígenas.

No período que vai de 1978, quando foi apresentada a primeira dissertação de mestrado sobre educação bilíngüe, até 2002, quando se fechou esse inventário, contabilizam-se 74 dissertações e teses defendidas em diferentes áreas do conhecimento, o que evidencia que a temática da educação indígena adquiriu importância acadêmica, compondo um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas sendo realizadas e com resultados sendo compartilhados.

Ainda que haja trabalhos defendidos em diferentes áreas do conhecimento, é na área de educação que se concentra a maior parte das dissertações e teses defendidas, contabilizando 37 trabalhos, o que corresponde à metade do total. Em seguida, vem a área de lingüística, com 13 trabalhos, e de antropologia com 12. Nas demais áreas, como na semiótica, matemática, geografia, sociologia, etc., o número de trabalhos é pouco expressivo.

Na Tabela 1, temos a distribuição, por área disciplinar e nível, das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre educação indígena, no período de 1978 a 2002.

No total, foram defendidas 53 dissertações de mestrado e 21 teses de doutorado que apresentaram discussões de questões relacionadas com a educação indígena no Brasil, nesses últimos 25 anos. É preciso esclarecer que a maioria destes trabalhos tem como preocupação central a problemática da

presença da escola em terras indígenas; outros, entretanto, tratam de questões muito mais amplas que a educação escolar, mas ao abordarem-na, ainda que tangencialmente, foram incluídos no levantamento.¹

Tabela 1 – Distribuição das dissertações e teses sobre educação indígena por área disciplinar

Área de pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Total
Educação	30	7	37
Linguística	9	4	13
Antropologia	10	2	12
Semiótica	–	3	3
Educação Matemática	2	1	3
Geografia	–	1	1
Psicologia	–	1	1
Letras	–	1	1
Educação Física	1	–	1
Sociologia	–	1	1
Ciências Sociais	1	–	1
Total	53	21	74

Em relação às universidades, verificamos uma grande dispersão, com trabalhos defendidos em diferentes instituições de

¹ É o caso, por exemplo, de vários trabalhos defendidos na área de Linguística, centrados no estudo de alguma língua indígena, e que apresentam um capítulo ou uma parte sobre a relação entre língua e escola indígena.

praticamente todas as regiões do País, além de quatro trabalhos defendidos no exterior. Quando reunimos os trabalhos por disciplina e instituição, notamos que alguns programas de pós-graduação se destacam pelo volume de trabalhos defendidos, evidenciando a existência de algumas linhas temáticas de pesquisa, bem como de orientação acadêmica, o que reforça o argumento da importância do tema na universidade.²

O percurso da educação indígena como tema de pesquisa

Dois trabalhos foram pioneiros nessa área temática, na pós-graduação, ambos realizados na Universidade de Brasília (UnB). O primeiro foi a dissertação de mestrado defendida por Nancy Antunes Tsupal, no Departamento de Educação, em 1978, trabalho no qual foram analisados os processos de educação bilíngüe entre os Karajá e Xavante. Três anos depois, a antropóloga Eneida Côrrea de Assis defendia sua dissertação de mestrado em

² Na área de Linguística, por exemplo, dos 13 trabalhos defendidos, cinco foram no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas, dos quais quatro sob orientação da professora Marilda Cavalcante. Outros cinco trabalhos nessa área foram defendidos na Universidade Federal de Goiás, todos sob a orientação da professora Sílvia Braggio. Na área de Antropologia, dos 11 trabalhos defendidos, quatro foram na Universidade de São Paulo e três no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação de diferentes docentes. Já na área de Educação, que congrega o maior número de trabalhos sobre a temática em questão, destaca-se a Universidade Federal de Mato Grosso, com oito trabalhos, sendo que cinco foram orientados pela professora Edir Pina de Barros (do Departamento de Antropologia). Na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande (MS), foram defendidas quatro dissertações de mestrado; número igual de trabalhos foi defendido na Universidade de Brasília. Na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, três teses de doutorado em educação foram defendidas. E na Universidade Federal da Bahia, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado foram realizadas. Os demais trabalhos distribuem-se por várias universidades do País.

Antropologia, analisando a presença da escola entre os Galibi e Karipuna, da região do Uaçá, Amapá. Depois desses dois trabalhos inaugurais, nenhuma nova pesquisa surgiu sobre esse tema durante quase uma década, até que em 1990 Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, também na UnB, defendeu dissertação de mestrado em educação sobre as escolas mantidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Nesse mesmo ano, Terezinha Maher defendeu, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sua dissertação em lingüística, analisando nesse trabalho um curso de português oral como segunda língua para jovens Guarani, em São Paulo. Esses quatro trabalhos foram os precursores da reflexão sistemática, em nível de pós-graduação, sobre a educação indígena na universidade. No decorrer dos anos 90, notadamente na segunda metade dessa década, o número de trabalhos se ampliaria significativamente, bem como as temáticas estudadas e as abordagens teóricas empregadas. O Quadro 1 mostra a evolução dos trabalhos defendidos nesse período:

Quadro 1 – Trabalhos defendidos (1978-2002)

1978	1981	1990	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
1	1	2	2	1	4	6	8	8	4	11	11	10	5

Além do número crescente de trabalhos sobre temáticas relativas à educação indígena no meio acadêmico, sua importância pode ser verificada também pelo expressivo número de artigos em publicações científicas, nas coletâneas de artigos, especialmente dedicadas à educação indígena, na realização de seminários, grupos de trabalho e discussão em congressos e encontros científicos, nas áreas de ciências sociais e educação, e nos materiais didáticos produzidos para uso nas escolas indígenas, orientados ou preparados por pesquisadores e publicados em parceria com ONGs e secretarias de educação.

A maior visibilidade dos temas suscitados pela educação indígena na universidade tem relação direta com o aumento da importância da escola para os próprios povos indígenas, uma vez que se tornou uma questão social e politicamente importante para eles e para aqueles que os apóiam. Esse processo ganhou amplitude com a promulgação da Constituição de 1988, e com o fortalecimento de experiências não-governamentais de formação de professores indígenas e de construção de novos modelos de escola.

Foi nesta última década que a questão da educação indígena ganhou maior relevância, não só no movimento indígena e nas entidades da sociedade civil que desenvolvem trabalhos de assessoria e parceria com comunidades indígenas, mas também na academia. As discussões sobre a possibilidade de um novo modelo de escola, não mais centrado numa prática integracionista ou marcada por orientação missionária, mas caracterizado pela perspectiva de conferir aos índios um papel protagonista, tanto na docência quanto na gestão da escola, a ser pautada pela valorização dos conhecimentos étnicos e pelo acesso aos conhecimentos universais, abrindo-lhes a oportunidade de uma nova leitura do mundo de fora da aldeia, contribui para colocar a educação indígena no rol de questões prioritárias do movimento indígena contemporâneo. Esse cenário também foi influenciado pela passagem da responsabilidade pela coordenação das ações de educação indígena no País, da Funai para o Ministério da Educação (MEC), em 1991, que resultou num novo tipo de envolvimento das comunidades indígenas com as secretarias estaduais e municipais de educação, ampliando os atores envolvidos com a implantação e gerenciamento de escolas em terras indígenas, bem como com o surgimento de novos programas de formação de professores indígenas no magistério intercultural, que potencializaram as possibilidades de investigação acadêmica nessa área.

E são muitos os temas e as problemáticas enfocadas nas dissertações e teses reunidas neste inventário: há estudos do papel da escola em determinados povos indígenas, reflexões sobre currículos, diários de classe, produção de materiais didáticos; análises de programas e cursos de formação de professores indígenas;

estudos de políticas indigenistas, do movimento indígena pela educação escolar e de história da implantação de escolas em terras indígenas; estudos da relação entre oralidade e escrita; descrições lingüísticas e análise de bilingüismo; análises de processos de alfabetização, em português e em língua materna; estudos sociolingüísticos; estudos sobre formas de transmissão de conhecimento e de processos de socialização de crianças indígenas; análise de práticas lingüísticas, discursivas e de letramento; estudo da contribuição de certas disciplinas (Geografia, Matemática, Educação Física, etc.) para a escola indígena; análise de textos escritos por alunos e professores indígenas; estudos da aquisição de segunda língua; investigações sobre a noção de infância, de aprendizagem e de pedagogias indígenas; e por aí segue uma infinidade de tópicos.

É interessante registrar que um número significativo de trabalhos dialoga com uma produção governamental recente, composta por textos que apresentam diretrizes e referenciais para a educação indígena, lançados pelo governo federal nos últimos anos, no marco de uma nova política pública para este setor. Esses documentos são analisados, interpretados e confrontados com situações etnográficas e experiências de intervenção particulares.³ O mesmo ocorre com os novos ordenamentos jurídicos e normativos, elaborados após a mudança de paradigma instituída pela Constituição de 1988, e que resultou num novo corpo de legislação, que é amplamente descrito e analisado em várias das dissertações e teses recenseadas neste inventário.⁴

Uma boa parte dos trabalhos está focada na análise etnográfica de situações particulares, envolvendo uma única comunidade ou povo indígena em sua experiência de conviver com a escola e a educação indígena. Poucos são os trabalhos comparativos

e em menor número os que buscam uma abordagem mais ampla. Um número expressivo de pesquisas apresenta-se com o intuito de colaborar, subsidiar e apoiar intervenções em contextos étnicos particulares, fruto do trabalho de reflexão de pessoas que estão ou estiveram na frente de processos de implantação de escolas ou de formação de professores indígenas, na qualidade de assessores, formadores, docentes ou desenvolvendo outros tipos de trabalhos de intervenção, inclusive missionários, junto a certos grupos indígenas. Esta é uma peculiaridade que marca essa produção: boa parte dos autores é também composta de assessores de programas de educação indígena, que conduzem seu esforço de reflexão teórica, também com o intuito de repensar a própria prática. Talvez venha daí a multiplicidade de enfoques, orientações e abordagens empregadas nas análises das questões relacionadas com a escola e com a educação indígena, pelos diversos autores, reflexos das diferentes práticas e experiências que tiveram na origem de seus trabalhos.⁵

Ao ler os resumos das pesquisas aqui inventariadas, fica-se com a impressão de que em alguns dos trabalhos mais recentes, já concluídos no novo modelo de pós-graduação que veio se firmando e se impondo nos últimos anos, com um tempo de execução mais limitado e, portanto, menos tempo de trabalho de campo, a reflexão sobre a própria prática parece ganhar terreno, gerando uma produção acadêmica mais engajada e comprometida com questões indigenistas e de intervenção social.

Uma avaliação sobre o rendimento teórico das questões suscitadas pela escola e pela educação indígena, bem como um balanço das abordagens empregadas nas dissertações e teses realizadas ainda é uma empreitada a ser enfrentada: o conjunto dos trabalhos aqui reunidos nos permite pensar que esse esforço já pode ser empreendido, em face da heterogeneidade, do refinamento e da riqueza das pesquisas realizadas.

³ Refiro-me aos documentos *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (MEC, 1994), *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (MEC, 1998) e *Referencial para a formação de professores indígenas* (MEC, 2002).

⁴ Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1996) e do Plano Nacional de Educação (de 2001), também a Resolução 3/99 e o Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, têm sido objeto de interpretação e estudo.

⁵ Nesse cenário, há um trabalho, até agora, único, realizado por Darlene Taukane, que em 1996, apresentou sua dissertação de mestrado em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso, cujo tema foi a educação escolar entre os Kurá-Bakairi, povo indígena do Mato Grosso ao qual a autora pertence.

No inventário que apresentamos a seguir, as dissertações e teses estão dispostas em ordem cronológica, ano a ano. Além do nome do autor e do título da dissertação, informamos o *e-mail* do mesmo, quando foi possível localizar. Em seguida, vem a informação se o trabalho é uma dissertação ou tese, a área e a instituição em que foi defendido. O local, o ano, o número de páginas e o nome do orientador completam a ficha básica. Essa é seguida por um resumo do trabalho: na quase totalidade dos registros, trata-se do resumo que se encontra na própria dissertação ou tese, e quando não, o resumo foi preparado pelo próprio autor a pedido. Assim, não há nos resumos qualquer crítica ou comentário acerca dos trabalhos inventariados.

Gostaria de agradecer aos autores das dissertações e teses aqui arroladas, bem como aos professores-orientadores, por terem fornecido as informações solicitadas que são publicadas a seguir. Em especial, gostaria de agradecer nominalmente aos colegas José Augusto Sampaio Laranjeiras, Betty Mindlin, Edir Pina de Barros, Silvio Coelho dos Santos, Silvia Braggio, Teresa Maher, Luiz Otávio Cunha, Kleber Matos, Denise Fajardo Grupioni, Rosani Leitão, Marilda Cavalcanti, Malu Ochoa, Aitor Salsamendi e Dominique T. Gallois, pelas dicas e por terem colaborado na localização de vários dos trabalhos aqui inventariados. Esperamos que esse levantamento possa ser útil para aqueles que desenvolvem investigações com esse tema, bem como para aqueles que trabalham com escola e populações indígenas, abrindo-lhes acesso a trabalhos cuja circulação costuma ser restrita e de difícil acesso, mas que normalmente potencializam nossa reflexão e ampliam nossa compreensão dos fenômenos sociais em questão.

Inventário das dissertações e teses

1978

TSUPAL, Nancy Antunes. *Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante*: alguns aspectos pedagógicos,

considerações e sugestões. Brasília, 1978. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientador: José Maria Gonçalves Júnior

Educação Indígena Bilíngüe é um processo de educação formal realizado primeiramente na língua nativa seguida da língua nacional dominante. Esta dissertação é um relato de natureza etnográfica sobre aspectos da educação indígena bilíngüe no Brasil, particularmente nos grupos tribais Karajá e Xavante. O ensaio apresentado apóia-se em observações de campo não controladas, entrevistas informais e literatura especializada. Este estudo exploratório e preliminar de natureza etnográfico-educacional objetiva: 1) descrever a realidade da educação do índio brasileiro pelo processo bilíngüe dentro do contexto tribal, caracterizando etapas da educação formal indígena e sua implantação entre os Karajá e os Xavante; 2) apresentar algumas considerações e sugestões principalmente sobre o caráter da política indigenista educacional, com vistas a contribuir para a melhoria e continuidade dos programas atuais, e/ou para a implantação de novos programas a outros grupos indígenas.

1981

ASSIS, Eneida Corrêa de Assis. *Escola indígena, uma “frente ideológica”?* Brasília, 1981. 204 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília.

E-mails: eneida@canal13.com.br;
eneidassis@hotmail.com

Orientador: Júlio Cezar Melatti

O trabalho tem como objetivo o estudo do papel da escola entre populações indígenas numa área de fronteira

internacional e também zona de segurança nacional, desde os anos 30 até os anos 70. Os povos selecionados foram os Galibi e Karipuna da área indígena do Uaçá, no município de Oiapoque no Estado do Amapá, fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Chamando atenção para a disputa dessas populações pelos poderes locais francês e brasileiro desde os anos 30, bem como a avaliação feita pelos índios das vantagens oferecidas pelos dois Estados, a autora toma a escola como um instrumento usado pelo Estado brasileiro nessa disputa, ou seja, a escola terá a função de transformar os índios em brasileiros, na qual o ensino de português e civismo devem dar fim a essa disputa. O texto apresenta a descrição da educação tradicional destas populações e o conflito sofrido com os valores introduzidos pela escola através dos currículos, programas, horários e atitudes dos professores. Finalmente examina outras agências de educação como as Forças Armadas, que tem como preocupação a transformação dos índios em soldados brasileiros, e as Cooperativas Indígenas localizadas na área, que investem no fortalecimento da identidade indígena.

1990

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai*. Brasília, 1990. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

E-mails: luizotavio@uol.com.br; luiz.otavio@funai.gov.br

Orientadora: Adalgisa Maria Vieira do Rosário

Este estudo é uma análise do papel exercido pelas escolas mantidas pelo Estado em áreas indígenas. Sendo o autor, há vários anos, funcionário da Fundação Nacional do Índio (Funai), não deixa de ser também uma reflexão sobre o seu trabalho naquele órgão. No primeiro capítulo, após apresentar o contexto histórico

em que está inserida a Funai, e resenhar os livros mais importantes publicados sobre o tema, apresenta o quadro teórico em que se baseia e os objetivos que pretende com a sua investigação. Em seguida – Capítulo 2 – considera a legislação instituída nos anos 60 e 70, ressaltando as ambigüidades que a caracterizam. Identifica, aí, uma perspectiva evolucionista unilinear que conduz à negação da diversidade, fazendo que as diferenças culturais, assumidas como estágio de evolução, justifiquem as políticas de integração e de “assimilação” dos índios. No Capítulo 3, analisa, inicialmente, a política de integração do Estado e o papel da escola nesse projeto. Traça um paralelo entre as práticas escolares do Serviço de Proteção ao Índio e da Funai, acentuando que, apesar de terem propostas metodológicas diferentes, apresentam o mesmo projeto político de escola: a inserção do índio na economia de mercado. Ressalvará, entretanto, a preocupação da Funai com: 1) o aspecto científico de seu trabalho, – que a leva a uma associação íntima com o Summer Institute of Linguistic (SIL); e 2) com a necessidade de prestar contas à opinião pública, responsável por sua aproximação com o Instituto Indigenista Interamericano. Prossegue discutindo a questão do ensino bilíngüe, que considera adequado enquanto metodologia, embora incoerente em sua prática, já que resulta no privilégio exclusivo da língua portuguesa. Conclui afirmando que, se por um lado, a escola, ao assumir uma postura supostamente neutra, desconhece os conflitos da sociedade, alimentando uma pedagogia alienadora, sustentada administrativamente pelo controle exercido pelos Postos Indígenas, por outro, a preocupação “metodológica” da Funai vai excluir a discussão política, impedindo a consideração do(s) projeto(s) político(s) de escola, distanciando-se assim de uma educação que, ao invés de assegurar – apenas provisoriamente – a participação dos índios como etnias diferenciadas, garanta a sua participação efetiva como cidadãos étnica e culturalmente diferentes, em pleno exercício de suas capacidades existenciais e políticas.

MAHER, Terezinha Machado. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...* – subsídios para um curso de português oral em

contexto indígena. Campinas, 1990. 129 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: tmaher@unicamp.br

Orientadora: Marilda do Couto Cavalcanti

O propósito deste trabalho é subsidiar o planejamento do componente oral do curso de português como segunda língua para jovens Guarani da aldeia “Morro da Saudade”. Neste sentido, espera-se sensibilizar os professores responsáveis por tal planejamento para os modos como a linguagem contribui para a reprodução ou transformação das relações de poder, a fim de que possam ter mais elementos para pensar uma prática pedagógica condizente com as necessidades apontadas por seus alunos. Tais necessidades incluem a capacidade de atuar comunicativamente em interações institucionais de caráter reivindicatório com os membros da sociedade envolvente. Este estudo se propõe, então, a fazer a análise de um evento comunicativo desta natureza, buscando determinar os modos como a assimetria a ele inerente se reflete no comportamento dos interlocutores e afeta os objetivos conversacionais dos interagentes índios. São focos de análise os mecanismos de controle da compreensão, do turno e do tópico.

1992

FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. São Paulo, 1992. 227 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

E-mail: mferrei1@utk.edu

Orientadora: Maria Aracy de Pádua Lopes da Silva

Esta dissertação pretende fazer uma abordagem antropológica da educação escolar indígena. Baseia-se em dados de campo colhidos entre 1978 e 1991 junto aos índios Xavante e aos povos xinguanos – especialmente os Suyá, Kayabi e Juruna; a partir de 1989, recebe a contribuição do trabalho com diversas organizações e encontros de professores índios, principalmente do norte do Brasil. As questões teóricas centrais da dissertação advêm, basicamente, das problemáticas ligadas às relações entre mito e história; entre cultura e cognição; entre oralidade e escrita e, finalmente, entre a prática indigenista, a militância pró-índio e o exercício teórico da Antropologia. A dissertação tem como objetivo principal, enfim, mostrar que o processo de educação escolar é interpretado e remanejado por povos indígenas, de acordo com a interação que se dá entre sistemas culturais e os vários mecanismos do processo de inserção daqueles povos à sociedade nacional.

RESENDE, Marcia Maria Spyer Resende. *El saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la Geografía*. Barcelona, 1992. 607 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidad de Barcelona.

E-mail: marspyer@terra.com.br

Orientador: Horácio Capel

Este trabalho pretende oferecer uma contribuição específica, ainda que modesta, ao esforço coletivo, no sentido da consolidação da escola indígena específica e diferenciada no Brasil. Pretende avançar na busca de respostas práticas das seguintes questões: como apoiar de modo programático, sem comprometer sua autonomia, as escolas que as comunidades indígenas já criaram ou querem criar? Qual a sistematização e socialização escolar de seu conhecimento tradicional/Geografia os povos indígenas demandam hoje? De que conhecimentos/Geografia da sociedade não-indígena

eles necessitam hoje para assegurar sua sobrevivência física e cultural? Que conteúdos/Geografia ensinar nas escolas? Com quais métodos? E com quais instrumentos e recursos didáticos? Nosso trabalho baseia-se no princípio geral de que cada aluno, antes de ingressar na escola indígena, já possui um saber espacial geográfico próprio, fruto de sua experiência de vida, isto é, decorrente de seu lugar no processo social do trabalho e da cultura. Esse saber do aluno não fragmenta nem atomiza os dados do espaço, como faz a geografia positivista tradicional. Ele tende a identificar no espaço a interdependência dinâmica de seus diferentes aspectos. Nessa medida, pode e deve ser levado em conta pelo ensino formal da Geografia nas escolas indígenas, já que se trata de um autêntico saber, passível de enriquecimento e universalização pela Ciência Geográfica, e não de um não-saber ou de um obstáculo ao “verdadeiro saber geográfico”. Portanto, este trabalho baseia-se neste princípio geral e em três convicções particulares: 1) a importância de uma escola para as comunidades indígenas que já decidiram por sua implementação; 2) a necessidade de se apoiar a criação de uma escola indígena diferenciada, autogestionada, com um corpo de professores índios, e geridas pelas próprias comunidades indígenas para as comunidades indígenas que já decidiram por sua implementação; 3) a utilidade do ensino-aprendizagem da Geografia para as escolas indígenas. O trabalho de pesquisa foi realizado junto com os professores indígenas do Acre e do sul do Amazonas, com o apoio da Comissão Pro-Índio do Acre.

1993

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *Linguística missionária*: Summer Institute of Linguistics. Campinas, 1993. 736 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: candida@ufpa.br

Orientador: Roberto Cardoso de Oliveira

204

O tema da tese foi sobre as diferentes formas de uso da lingüística estrutural no interior da missão evangélica Summer Institute of Linguistics (SIL), entre as décadas de 30 e 60. A primeira parte analisa a teoria da tradução bíblica para “línguas aborígenes”, baseada em princípios lingüísticos, produzida pelos membros da missão. A segunda parte trata do uso da Lingüística como estratégia política para conseguir permissão para atuar no México, no Peru e no Brasil, em programas de educação indígena. A terceira parte utiliza a pragmática para analisar a metodologia de tradução do SIL como situações de fala institucional. A análise recaiu em três situações: *language learning* (análise da entrevista lingüística), *comprehension check* (diálogo de perguntas e respostas sobre o texto bíblico traduzido) e *back-translation* (versão para o inglês da tradução bíblica para controle institucional).

1994

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização*: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. São Paulo, 1994. 173 p. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Universidade de São Paulo.

E-mail: wafnetto@usp.br

Orientador: Erasmo D’Almeida Magalhães

O objetivo do trabalho foi verificar como seria possível compreender a alfabetização num contexto Guarani, especificamente Mbya. Para isso, foi realizada uma revisão geral dos propósitos educacionais alfabetizatórios oficiais, suas técnicas e seus resultados, quando possível, desde a chegada dos primeiros jesuítas até o início do último quartel do século 20, visando à compreensão do

contexto histórico da educação indígena, que culminou nas propostas atuais para esta educação. Ao se tomar a vida religiosa guarani, foi necessário buscar os trabalhos de Nimuendajú, Cadogan, Schaden e Meliá, a fim de estabelecer os princípios básicos que pudessem orientar minha experiência pessoal com os Guarani do Ribeirão Silveira. A alfabetização, por sua vez, foi interpretada desde o ponto de vista de sua implementação como um processo formal da escolarização regular e, portanto, como a necessária apropriação de um conhecimento metalingüístico especial desse processo. Do contraste entre esses dois aspectos, salientaram-se alguns dos obstáculos deparados pelas tentativas de implementação da educação regular entre os Guarani do Ribeirão Silveira.

LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira Leite. *Educação indígena Tikuna: livro didático e identidade étnica*. Cuiabá, 1994. 295 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

Orientadora: Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica Freire

A presente dissertação aborda o processo de elaboração de um livro didático, no ano de 1987, pelos professores do povo indígena Tikuna, que habita nas margens do Rio Solimões e seus afluentes, no oeste do Amazonas, perguntando pelo significado sociocultural da ação por eles desenvolvida. Seguindo a orientação da antropologia interpretativista, parte de um objeto de estudo muito restrito, procurando realizar uma descrição densa, de modo a desocultar as mais abrangentes implicações possíveis. A análise demonstra que a produção do livro didático pelos Tikuna manifesta um amplo movimento de organização e afirmação daquele povo como sujeito político coletivo, através da reconstrução histórica de sua identidade étnica. Conclui, ainda, que a escola em área indígena, apesar da ideologia colonialista de que está impregnada, pode

ser ressignificada pelos próprios povos indígenas, transformando-se para eles num instrumento de autodeterminação.

MONTE, Nietta Lindenberg Monte. *A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre*. Niterói, 1994. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

E-mails: nietta@mdnet.com.br; nietta@ism.com.br

Orientadora: Nilda Alves

Apresento, neste trabalho, o registro e a análise de aspectos das atuais práticas pedagógicas e de letramento de um grupo de professores índios acreanos, em processo de formação como docentes, dentro do programa de educação indígena acreano, “Uma Experiência de Autoria”, ao qual estou integrada como coordenadora pedagógica e professora de línguas. Meu objetivo é pensar sobre a construção do currículo indígena em algumas das escolas indígenas da região, através da leitura de diários de classe de autoria de três professores Kaxinawá. Nesses diários, seus autores narram em língua portuguesa e com desenhos momentos e aspectos do currículo bilíngüe por eles criado e/ou reproduzido, durante o ano letivo de suas escolas, ao mesmo tempo em que inventam uma função social específica para a lecto-escritura em contexto indígena: o registro, o planejamento e a avaliação da história da escola, por meio deste instrumento “diário”. A meta pedagógica do trabalho é continuar a subsidiar a formação destes professores índios, em sua elaboração coletiva de um novo fazer docente para a construção social da escola indígena, através do domínio intelectual do sistema bilíngüe de escrita alfabética. Os diários funcionam, assim, como uma espécie de espelho de imagens e escritas, em que se pode examinar, de fora, as experiências cotidianas, de responsabilidade dos professores e seus alunos índios; além de serem um instrumento

pedagógico precioso para a construção progressiva de uma educação indígena, constantemente formulada, refletida e avaliada, de dentro, pelos seus principais sujeitos-autores. Sendo a lecto-escritura um dos bens e valores fundamentais almejados nas escolas em geral, inclusive as indígenas, os diários de classe ganham uma dimensão lingüística e pedagógica especial: através de sua produção permanente ao longo dos anos, a função social da escrita, enquanto recurso mnemônico e de reflexão crítica, vai constituindo-se em novos e variados sentidos, a partir das práticas letradas destes professores, representantes de sociedades, até muito recentemente, consideradas ágrafas, ou de tradição predominantemente oral.

PEREIRA, Magali Cecili Surjus Pereira. *Socialização secundária nos Kaingáng*. São Paulo, 1994. 205 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo.

Orientadora: Luiza Beth Nunes Alonso

A socialização secundária de crianças pertencentes ao grupo indígena Kaingáng foi investigada buscando-se identificar variáveis do processo psicossocial. Complexas relações de aculturação a que estiveram e estão submetidos os Kaingáng do Posto Indígena de Apucarantina traduzem as condições nas quais se insere o desenvolvimento dessas crianças. Participaram dessa pesquisa em torno de cinquenta pessoas entre adultos e crianças. Os dados elaborados foram extraídos de entrevistas, observações e consulta a documentos. Com o auxílio desses, foi possível explicitar diferentes aspectos das atividades desenvolvidas por esse grupo. Evidenciou-se um processo no qual gradativamente a criança se torna membro do grupo Kaingáng – sem anonimato e sem rupturas. A vida dos meninos e das meninas Kaingáng se inscreve em trajetórias psicossociais pré-definidas que restringem o desenvolvimento desses. Ao lado disso, faz-se uma reflexão sobre a escola em consonância com uma proposta política de educação específica para as

escolas indígenas associada a um projeto educacional que leve em conta a formação de indivíduos capazes de determinarem sua vida e a de seu grupo. A tese educacional de G. H. Mead é destacada, uma vez que postula a relação das brincadeiras e dos jogos com a educação, ressaltando o papel dessas atividades como condição geradora do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

1995

BORGES, Rosa Andrade Borges. *Tentativa de resgate da identidade cultural indígena: a especificidade da educação indígena do Iamá*. Utrecht, Holanda, 1995. 131 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Utrecht.

Orientadora: Sonia Bibe Luyten

O objetivo desta pesquisa é a educação dos povos indígenas no Brasil e as conseqüências que daí advieram para a preservação de sua identidade cultural. Desde a descoberta, em 1.500, vários grupos, especialmente os religiosos, se preocuparam com o destino das comunidades indígenas. Os missionários jesuítas desempenharam um papel eminente nesta problemática. Somente no século 20, sob a influência de teorias alternativas de alfabetização, surgem novos métodos de educação indígena em que os valores tradicionais indígenas são respeitados e valorizados. Estes novos métodos de educação serão ilustrados mediante o programa de educação bilíngüe em Rondônia, da organização não-governamental Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (Iamá), em São Paulo.

CARVALHO, Roseli Fialho de. *Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul*. Santa Maria, 1995. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

Orientadora: Aldema Menine Trindade

A partir da minha vivência como professora de História no Núcleo Escolar “General Rondon” na aldeia Bananal, localizada no Distrito de Taunay, município de Aquidauana, sudoeste de Mato Grosso do Sul, senti necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre a história da educação escolar indígena do povo Terena, pelo fato de, até aquele momento, não haver estudo sistematizado dos documentos relacionados com a questão que subsidiasse a elaboração de políticas e diretrizes educacionais. Por essa razão, procurei elaborar uma síntese da etno-história dos Terena, resgatar os precedentes da educação escolar indígena, analisar a influência do Estado e da Igreja nessa realidade educacional, bem como situar os princípios que norteiam as discussões referentes à política educacional indígena no País e a consequente elaboração de programas e projetos no Estado e nos municípios. A partir daí, foi possível identificar os principais entraves ao desenvolvimento da educação escolar indígena local. Verificou-se, ainda que, em face da situação socioeconômica, política, cultural e lingüística, pela qual passa o povo Terena, incluindo seu desenraizamento, surge a necessidade de uma escola específica, diferenciada, intercultural e de qualidade que os auxilie no processo de compreensão de sua história e de interação com a sociedade regional.

FREITAS, Deborah de Brito Albuquerque Pontes. *Bilingüismo do grupo Arara (Pano) do Acre: sugestões para alfabetização na língua indígena*. Recife, 1995. 286 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Adair Pimentel Palácio

Os Arara ocupam uma área delimitada às margens do Riozinho Cruzeiro do Vale (Igarapé Humaitá), afluente do Alto Juruá, no Estado do Acre. O grupo, cerca de 153 índios, fala português;

destes, dez falam Arara além de português; e vários outros, embora não falem, entendem a língua indígena. Esta dissertação faz inicialmente um relato de natureza histórico-etnográfica que define o Arara como um grupo que apresenta forte assimilação dos elementos culturais da sociedade envolvente e consequente perda de sua cultura tradicional. A análise do bilingüismo dos Arara identifica a língua como um dos elementos que mais resiste a este contato. A existência de alguns bilíngües sugere que o grupo tenha um estado de bilingüismo potencial. A língua ainda vive funcionalmente em conversas secretas e onde não há exigência de uma interação comunicativa: na narração de histórias, nos sonhos e nas músicas. Os Arara possuem duas escolas, onde é transmitida a educação formal da sociedade nacional. O grupo demonstra interesse na alfabetização na língua indígena, buscando resgatá-la através de sua formalização. Tentando ir ao encontro desse anseio e com a preocupação de oferecer um retorno social aos índios, esta dissertação sugere uma metodologia educacional apoiada no perfil do grupo, no seu universo vocabular, na Fonologia e no sistema educacional de Paulo Freire, permitindo utilizar linguagens e técnicas pedagógicas que venham propiciar ao grupo não apenas a aquisição da habilidade de ler e escrever, mas também o resgate cultural Arara.

MENDES, Jackeline Rodrigues. *Descompassos na interação professor-aluno na aula de Matemática em contexto indígena*. Campinas, 1995. 67 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: rodrigues@mpc.com.br

Orientadora: Marilda do Couto Cavalcanti

Este trabalho tem como proposta desenvolver um estudo interdisciplinar que integra as áreas da lingüística aplicada e da educação matemática. Como primeiro resultado desta integração,

é apresentada uma reflexão sobre o conceito de alfabetização matemática e numeramento desenvolvido a partir dos estudos sobre a alfabetização e o letramento. A construção da interação na aula de matemática é tomada como foco de pesquisa, tendo como cenário as aulas de matemática ministradas a um grupo de professores índios Guarani, num contexto de segunda língua. O objetivo da pesquisa desenvolvida é levantar alguns subsídios para a formação e atuação de professores não-índios que trabalham com professores índios. Dada a configuração de uma interação transcultural, focalizamos como pressuposto a existência de descompassos na construção desta interação. Assim, a análise é desenvolvida com o objetivo de identificar os descompassos e observar como se dá a construção da interação a partir destes. Esta pesquisa tem como base a microetnografia da interação, onde a análise é desenvolvida a partir de um microevento sem deixar de abarcar o macroevento social. São usados como fonte de dados as gravações em áudio das aulas, notas de campo e diário do professor. Tomando inicialmente como foco de estudo a construção da fala do professor, são levantados dois descompassos na interação. Um deles referente às diferenças de expectativas sobre a aula de Matemática, mostrando, por um lado, o professor defendendo uma proposta de ensino diferenciada, e por outro, o aluno, o modelo de ensino tradicional. O outro descompasso demonstra a existência de diferenças culturais nas estruturas de participação na aula, relativas ao tempo de silêncio entre pergunta e resposta e manutenção do turno e do tópico. Os resultados da análise levantam questões de importância para a formação e atuação de professores não-índios que trabalham com professores índios. O primeiro descompasso traz à discussão a questão da educação indígena específica e diferenciada. O segundo, sobre as diferenças culturais de organização de fala, aponta a necessidade de estudos de línguas indígenas que abordem essa questão, a fim de subsidiar a atuação dos professores não-índios.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. *Situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: uma abordagem*

funcionalista. Goiânia, 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Goiás.

E-mail: barbalhopimentel@uol.com.br

Orientadora: Silvia Lúcia Bigonjal Braggio

Este estudo trata de informar sobre a atual situação sociolingüística de duas comunidades Karajá – Santa Isabel do Morro e a de Fontoura, situadas na Ilha do Bananal. Tem por objetivo descrever e analisar a atitude dessas comunidades com relação às duas línguas em contato – Karajá e portuguesa, a facilidade lingüística e os usos dessas línguas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos, bem como as funções da linguagem escrita nessas comunidades. Para realizar esta pesquisa, baseamos-nos nos estudos de Grosjean, Hamel, Braggio, Rodrigues e Fishman. Pretendemos com este trabalho estar contribuindo com os estudos sociolingüísticos que se desenvolvem no Brasil sobre os povos indígenas, como também fornecer aos docentes Karajá subsídios para melhor compreenderem a importância dos usos e funções dessas línguas nas interações internas e externas, e, assim favorecer a aquisição do conhecimento necessário aos alunos no enfrentamento da vida, nas relações de interculturalidade.

SILVA, Teodorico Fernandes da Silva. *Educação escolar para os Xavante de Sangradouro*. Cuiabá, 1995. 210 p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

Orientadora: Edir Pina de Barros

Esta dissertação se volta para a educação escolar salesiana entre os Xavante que vivem na Terra Indígena Sangradouro, leste de Mato Grosso, onde se situa a Escola Indígena Estadual de I

e II Graus “São José”, na qual iniciou-se, em 1994, um Curso de Magistério. Seu escopo é, a partir de dados bibliográficos, da pesquisa documental, de experiências do autor relativas à assessoria didático-pedagógica aos professores Xavante e da pesquisa de campo, propriamente dita, recuperar a história da educação escolar salesiana contextualizando-a em seus diferentes momentos históricos. Seu horizonte teórico situa-se no campo das relações interétnicas e da etnicidade. As relações entre missionários e indígenas são entendidas como fruto do encontro entre representantes das duas sociedades: a sociedade salesiana e a sociedade xavante.

1996

CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador?* Campo Grande, 1996. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: iedame@ucdb.br

Orientadora: Helena Faria de Barros

Este estudo focaliza a formação do educador no ensino brasileiro, a partir da observação do trabalho docente desenvolvido em um curso de formação de professores das séries iniciais do 1º grau para o contexto indígena terena. Destaca, igualmente, aspectos da educação indígena em Mato Grosso do Sul e da realidade do povo Terena, neste final de século, povo este que, nas relações contraditórias com o não-índio, busca meios de sobrevivência, procurando manter sua identidade, seu próprio modo de ser. Faz uso da metodologia qualitativa, configurando um estudo de caso que evidencia como os aspectos da cultura e os das experiências individuais são vistos e expressos à luz da antropologia. Utiliza enfoques de natureza didático-pedagógica para estabelecer relações entre a

dimensão legal, a técnica e a socioeducativa do Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau para o Contexto Indígena que, como fatores exógenos, interferem no ato de ensinar. Este, apesar das suas singularidades, só se realiza no confronto dialético com o aprender. A mediação entre o ensinar e o aprender se concretiza via ação docente, que se constituiu no ponto central das análises. Concluindo, aponta a necessidade de ampliar estudos sobre o conhecimento, que passa por transformações para constituir-se em saber escolar, e sobre o currículo a ser dinamizado, tanto na globalidade do sistema educacional brasileiro, quanto na educação indígena, cuja organização e funcionamento, no interior deste sistema, encontram-se em fase embrionária.

CÔRTEZ, Clelia Neri. *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural.* Salvador, 1996. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

E-mail: cleliac@ufba.br

Orientador: Cipriano Carlos Luckesi

Pesquisa em educação e diversidade étnico-cultural, enfocando a educação escolar indígena desejada e em processo de construção pelo povo Kiriri de Mirandela. O estudo foi elaborado, tendo por base dados recolhidos na pesquisa de campo, realizada no período de 1993 a 1995, registros efetuados no período de 1980 a 1983 e trabalhos de outros pesquisadores junto aos Kiriri, analisados na perspectiva interpretativa e dialógica. Desenvolve uma análise compreensiva de por que e como o povo Kiriri, entre outros povos indígenas no Brasil, deseja transformar a escola, tradicionalmente espaço de homogeneização, em espaço de diversidade, a partir da interação dos saberes originários de cada sociedade e da escola da escrita.

CUNHA, Maria Jandyrá Cunha. *The Yudja of Xingu: language, literacy and social change among speakers of an endangered language*. Lancaster, Inglaterra, 1996. 271 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lancaster.

E-mail: janda@mymail.com.br

Orientadora: Marilyn Martin-Jones

O objetivo deste trabalho é investigar os processos de mudança social e cultural entre os Yudja, do Xingu, e determinar como o uso da língua portuguesa está ligado a esses processos. O relato dos processos apresentados neste estudo está baseado em dois períodos de trabalho de campo desenvolvidos entre os Yudja em 1988 e 1995. São documentados os modos pelos quais o português falado e escrito estava entrando na vida de homens, mulheres e crianças Yudja durante esses dois períodos. Focam-se, em particular, os letramentos sociais em três domínios: a escola, a enfermaria e a estação de rádio amador. Destacam-se, também, os modos pelos quais as práticas linguísticas e de letramento estão contribuindo para o reforço das divisões de gênero existentes naquela comunidade.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. *Vui-Uata-In (União de todos): uma proposta alternativa no ensino da temática indígena na sala de aula*. Salvador, 1996. 256 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

E-mails: chicoalfredo@ig.com.br;
chicoalfredo@e-net.com.br

Orientador: Cipriano Carlos Lukesi

Essa dissertação diz respeito a uma caminhada de pesquisas e ações pedagógicas sobre o tratamento da temática indígena

na sala de aula, desencadeada depois de termos aprendido a ver o mundo pela ótica de povos indígenas, especialmente os Tikuna da aldeia Vui-Uata-In, lá no Alto Solimões, no Amazonas, e os Guajajara da aldeia Massaranduba, nas margens do Rio Pindaré, no Maranhão, com os quais convivemos ente 1985 e 1987. Nela, evidenciamos a necessidade de termos que “transpor os muros da academia”, para, na convivência com povos indígenas, redimensionar um conhecimento vago e estereotipado que tínhamos sobre a questão indígena no País. Nessa mesma lógica, apresentamos um estudo realizado em escolas de Salvador e Alagoinhas, a respeito das representações de professores e alunos sobre o índio no Brasil e na Bahia, em particular, ao que se segue a exposição de uma pesquisa sobre a etno-história dos índios Pataxó, em Porto Seguro (BA). Concluímos nossa investigação apresentando uma proposição pedagógica pluriétnica e pluricultural. Trata-se de uma prática corporal, espiritual e cognitiva que se vive e que pensamos ter conseguido ao nos basearmos sobre princípios estéticos e lúdicos rigorosos, dialogando, assim, com o *ethos* e a visão de mundo de sociedades indígenas.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. *A aquisição da escrita e a diversidade cultural: a prática dos professores Xerente*. Brasília, 1996. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

E-mail: susana@grillo.com.br

Orientadora: Laís Mourão

O presente trabalho teve como objetivo analisar a prática educacional de professores índios levando em consideração o conflito interétnico. Procuramos estabelecer as linhas referenciais que identificam esta prática com o projeto de manutenção da identidade étnica entre os Xerente. Para chegarmos a isso investigamos

as concepções e expectativas dos Xerente – lideranças de aldeia, pais de alunos, professores – sobre a relação escola/cultura/aquisição da escrita. Investigamos a situação sociolingüística vivida por esta sociedade que revela a realidade do uso das línguas em conflito e analisamos a prática de sala de aula dos professores em sua congruência com esses fatores sociais. A prática dos professores se revela como uma objetivação do projeto sociocultural dos Xerente de se reestruturar no contexto das relações colonialistas, reconstruindo, reafirmando a identidade étnica, mediante estratégias lingüísticas e pedagógicas. O uso lingüístico e o tratamento de questões culturais ligadas ao que é essencial à organização social dessa sociedade, em sala de aula, fazem da ação desses professores uma prática de revitalização cultural, refuncionalizando a escola para a permanência da diversidade cultural. Os professores são agentes mediadores e dinamizadores que articulam a tradição com a incorporação de um produto cultural da sociedade dominante – a escrita – mediante o uso da língua, como marca da identidade étnica, e da recuperação e registro do discurso do velho-wawê, guardião do *corpus* de tradições. Desse modo, a educação escolar entre os Xerente, cuja tradição está vinculada a uma política assimilacionista de eliminação da diversidade étnica, passa a fazer parte de suas estratégias de resistência sociocultural. Sua prática foi considerada uma elaboração que articula discussões havidas em cursos de formação de professores índios, que se fundamentaram na construção de uma pedagogia para a diversidade cultural e escolhas próprias, tendo em vista as expectativas de sua sociedade. Do ponto de vista do planejamento educacional, este trabalho pretendeu sistematizar conhecimentos para subsidiar programas de formação e assessoria de professores índios, pela análise de uma prática que se constrói dialeticamente, transformando uma estrutura de dominação em fator de reelaboração da identidade étnica por meio de escolhas estratégicas dos professores que são agentes mediadores da apropriação de instrumentos da sociedade dominante para redimensioná-los de acordo com os interesses de sua própria sociedade. A incorporação da escrita se dá dentro de parâmetros sociais característicos da situação de conflito interétnico em que os

Xerente definem seu modelo de letramento a serviço de sua integridade sociocultural.

MAHER, Terezinha Machado. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Campinas, 1996. 261 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: tmaher@unicamp.br

Orientadora: Marilda do Couto Cavalcanti

O objetivo desta tese é descrever e discutir os modos pelos quais as práticas discursivas dos participantes índios de um projeto de educação indígena na Amazônia Ocidental refletem processos de (re)definição do que é ser, hoje, um professor-índio, tendo em vista o momento socioistórico. As práticas discursivas eleitas como recorte para esta reflexão são aquelas que dizem respeito à identidade lingüística destes professores, ou seja, às interpretações culturais de suas relações com as línguas que compõem seu repertório verbal. Uma vez que os sujeitos desta pesquisa estão imersos em conflito diglósico, tal conflito é considerado pano de fundo para a análise de seus processos identificatórios. Coletados etnograficamente, os dados analisados recebem tratamento qualitativo. O *corpus* investigado é composto de entrevistas, aulas e atividades extracurriculares gravadas em áudio e vídeo durante cinco cursos de formação pedagógica de que os professores indígenas em pauta participaram. Documentos escritos e gravações realizadas em uma aldeia Apurinã constituem dados secundários de investigação. A observação participante informa o exame dos depoimentos concedidos e a microanálise de interações espontâneas. Discursos referentes a esforços de preservação e recuperação de línguas indígenas, em suas modalidades orais e escritas, são discutidos por se mostrarem fatores determinantes nos processos de (re)construção de facetas da identidade dos professores-índios observados.

A emergência de um Português Índio utilizado pelos sujeitos de pesquisa para marcar etnicidade, bem como a utilização da língua dominante para o estabelecimento de uma identidade indígena pan-étnica são também focos de reflexão. A expectativa é de que os resultados desta pesquisa possam provocar e subsidiar reflexões acerca dos processos de formação pedagógica de professores índios no País.

TAUKANE, Darlene Y. *Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Cuiabá, 1996. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

Orientadora: Edir Pina de Barros

O tema desta dissertação é a educação escolar entre os Kurâ-Bakairi, povo indígena ao qual a autora pertence e que habita, na região norte-matogrossense, duas Terras indígenas denominadas Santana e Bakairi. É para esta última área, na qual vive a maioria de sua população e na qual a autora nasceu e se criou, que se volta a atenção desse estudo. Seu objetivo é estudar a educação escolar em perspectiva histórica, levando em conta dois períodos bem marcados: 1) 1920-1984 – quando o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, por meio de seus agentes, se faz presente na vida desse povo. Nesse período tem-se a primeira demarcação da terra indígena Bakairi – com todas as perdas territoriais que isso implica –, a fundação do posto indígena, as ações no sentido de atrair todos os povos alto-xinguanos para essa área, a implantação da escola em 1922, a atuação dos missionários protestantes americanos e dos agentes da Fundação Nacional do Índio, a partir de 1967 até o ano de 1984; 2) 1985 até 1996: os Kurâ-Bakairi assumem o Posto Indígena e a escola como professores. Tem ainda um objetivo específico, qual seja, evidenciar a escola como projeto de seu povo, mostrando como dela se apropriaram enquanto instrumento de luta por seus interesses e sua autonomia. Pretende

contribuir ainda para a melhoria da educação escolar de seu povo e para o debate sobre a questão da educação escolar indígena.

VENCIO, Elisabeth. *Cartas entre os Jarawara*: um estudo da apropriação da escrita. Campinas, 1996. 85 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas.

Orientadora: Tânia Maria Alkmin

A presente dissertação relata a experiência do povo Jarawara com a escrita. Embora sendo uma sociedade de tradição oral, os Jarawara, que foram contactados na segunda metade do século passado, recentemente solicitaram a escrita. Receberam a alfabetização na língua Jarawara e os livros pós-cartilha foram escritos pelos próprios Jarawara recém-alfabetizados, com temas do etnoconhecimento do povo. Mesmo procurando respeitar as tradições Jarawara, essa escola inicial ainda era marcada pela tradição escolar dos “brancos”. A verdadeira escola Jarawara estabeleceu-se quando os próprios Jarawara assumiram o controle do processo de escolarização fazendo várias modificações. A modificação mais profunda que fizeram foi a mudança da função que receberam para a escrita, pela substituição do livro didático impessoal, pré-elaborado, que foi trocado pela carta, que se tornou o livro didático Jarawara, pessoal e em constante elaboração. A carta se tornou o meio e o fim do letramento. Além disso, criaram a carta Jarawara, tendo como característica principal o fato de ser escrita para uma pessoa em particular, mas lida por todas. O mais surpreendente na experiência Jarawara com a escrita é a rapidez com que o povo assumiu o controle do novo conhecimento: tendo recebido a escola em 1989, apenas quatro anos depois, em 1992, a escola e a escrita Jarawara já eram realidade. A experiência Jarawara demonstra, portanto, que as pessoas podem agir sobre a escrita, transformando-a e dando-lhe a forma desejada.

1997

DORETO, Givaldo. *A educação e os conflitos econômicos e políticos: a luta para a preservação cultural do povo Guarani*. Campo Grande, 1997. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

Orientador: José do Nascimento

O autor da dissertação faz uma análise antropológica e cultural da inter-relação das comunidades indígenas com as não-indígenas para depreender a historicidade e os conflitos que permeiam essa relação. Procura demonstrar as mazelas do processo de alfabetização dos indígenas, sua inserção na escola e na comunidade não-indígena e o processo de afastamento de sua identidade cultural. Para isso teve como referência básica de análise a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (os estudantes indígenas, os educadores e as lideranças da comunidade indígena) a respeito do fenômeno educacional indígena. Inicialmente, no primeiro capítulo, relata a metodologia de pesquisa adotada: o estudo de caso por adaptar melhor à natureza da pesquisa. Caracteriza a população estudada, a área geográfica, os procedimentos utilizados na coleta dos dados e os de análise. O eixo inicial de análise foi a questão educacional dos indígenas Guarani (Kaiowá e Nhandeva). Em seguida, no segundo capítulo, coloca em evidência a história da Reserva Indígena de Dourados (MS), procura explicar o impacto de chegada desses índios, as mudanças fundamentais na Reserva, principalmente através da superlotação e dos conflitos entre seus integrantes. No terceiro capítulo, procura esclarecer as características da educação no período que precede à intervenção da cultura não-indígena. Analisa a educação informal transmitida de pai para filho pela comunicação oral e da prática do cotidiano que é baseada na experiência dos mais velhos. Analisa, também, a estrutura e o funcionamento da escola pública municipal que segue as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, cuja maior

preocupação é a alfabetização sem preocupação com o processo de preservação da identidade cultural do índio. É analisada também aqui a controvertida questão do bilingüismo para a educação indígena. No quarto capítulo, é analisada a atuação da escola e da Secretaria Municipal de Educação, suas propostas de trabalho e linhas de ação, bem como os aspectos lacunares para a minimização do fracasso escolar dos estudantes indígenas. Finalmente, no Capítulo 5, analisa a experiência realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados juntamente com a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul na sua tentativa de introduzir a alfabetização em língua materna na Escola Tengatuí Marangatu e suas repercussões no cotidiano da referida escola bem como o conteúdo do documento-compromisso *Salto curumim* e suas implicações para a organização interna da escola e a prática dos educadores diante da realidade indígena. O autor conclui que é preciso avançar em muitas questões teórico-práticas sobre a alfabetização indígena na língua materna e repensar a estrutura e o funcionamento da escola em sua globalidade, demandada pelos indígenas, e à sua correlação com a política e, a partir daí, redimensionar as diretrizes da organização escolar, ancoradas nos valores, desejos e crenças dos sujeitos históricos envolvidos que são os próprios índios. Avançar nesta direção significa (re)conquistar um espaço de um povo que há quase cinco séculos no Brasil estão expropriados tanto dos seus bens materiais como dos seus bens simbólicos, culturais e subjetivos.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. *Educação escolar indígena Bóe-Bororo: alternativa e resistência em Tadarimana*. Cuiabá, 1997. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

Orientadora: Edir Pina de Barros

Trata-se de um estudo da educação escolar indígena em uma perspectiva política realizado entre os Bororo de Tadarimana

(MT). Tem por objetivos: 1) descrever o processo pelo qual vem sendo ressignificada a experiência escolar entre 1992-1996; 2) descrever como a educação escolar está refletindo o jogo de poder nas relações sociais Bóe-Bororo, em Tadarimana; 3) demonstrar como os índios exploram as condições e as situações que lhes são favoráveis com o fim de alcançar seus objetivos pessoais, faccionais e social; 4) interpretar como os Bóe-Bororo de Tadarimana impetram ações em dois campos de relações sociais diferentes e específicos: o campo das relações Bóe-Bororo e o campo das relações interétnicas. A educação escolar aparece, nesse estudo, como uma tática de reordenamento estratégico da sociedade Bororo. Sua apropriação no campo das relações sociais indígenas constitui-se um dos focos de tensões, em que emergem discussões quanto ao seu papel, à sua localização espacial física e sociocultural e às mudanças que tal apropriação implicará nas relações sociais do grupo. É nessa situação histórica que a educação escolar se configura como uma alternativa e ao mesmo tempo como uma resistência da sociedade indígena diante da nova conjuntura nacional. A escolha teórico-metodológica da dramaturgia social deu-se com o objetivo de focar os aspectos mais expressivos das relações sociais e políticas Bóe-Bororo e também as tensões que se concentram no jogo de poder. No entanto, em vez de focalizar a estrutura social, enfocou-se as relações sociais, os papéis sociais e as pessoas nesses papéis.

LEITÃO, Rosani Moreira. *Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro. Ilha do Bananal – Tocantins*. Goiânia, 1997. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás.

E-mail: rleitao@unb.br

Orientadora: Silvia Lúcia Bigonjal Braggi
Co-orientadora: Edna Luísa de Melo Taveira

Este trabalho tem como objetivo descrever o discurso do grupo indígena Karajá da Aldeia de Santa Isabel do Morro, na Ilha do Bananal (TO) e interpretar o significado que este povo atribui à educação escolar, bem como a forma pela qual saber escolar e cultura tradicional coexistem. A pesquisa pretende fornecer substratos para a reflexão do contato interétnico entre “índios” e “brancos”, assim como subsidiar o planejamento e desenvolvimento de projetos de educação voltados para as comunidades indígenas. O estudo foi realizado com base no referencial teórico da antropologia, da etnologia indígena e da sociolinguística, e a metodologia utilizada na pesquisa abrange o estudo da bibliografia específica, a observação direta, entrevistas gravadas, registros fotográficos, conversas informais e coleta de redações e desenhos dos alunos da escola indígena da aldeia pesquisada. A observação direta foi realizada em três etapas e enfocou o cotidiano da escola indígena e das pessoas e algumas práticas rituais do grupo. A pesquisa revela que a educação escolar é frequentemente apontada nos discursos Karajá como um aspecto necessário para o enfrentamento das situações emergentes, a partir do contato com a sociedade envolvente. Entretanto, a apropriação do saber escolar ocorre em virtude dos interesses Karajá e da reafirmação da identidade étnica deste povo. A escola indígena é apontada nos discursos como detentora de um papel voltado para a formação de uma consciência étnica comprometida com os interesses do grupo, o que permite aos jovens continuarem os estudos na cidade sem romper os vínculos com a cultura tradicional. O acesso aos elementos básicos da cultura universal e ao conhecimento dos mecanismos de funcionamento da sociedade envolvente são apontados como dados necessários para a construção de uma identidade, ao mesmo tempo, indígena e brasileira. Os discursos vinculam o conhecimento e o domínio da língua oficial à escrita e às necessidades decorrentes de situações de interação com a sociedade “branca”, enquanto a língua nativa é vinculada, principalmente, à oralidade e encontra sua funcionalidade nas situações comunicativas internas da aldeia.

PEREIRA, Angela Maria Nunes Machado. *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante: por uma antropologia da criança*. São Paulo, 1997. 216 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Aracy de Padua Lopes da Silva

Na Antropologia existem poucos estudos que tenham a criança como eixo central de suas investigações. Desse modo, e contrariamente ao que aconteceu com outros temas aos quais esta disciplina tem se dedicado, não foi possível até agora construir um referencial teórico e um campo metodológico que dessem conta das indagações que têm emergido do universo da infância. Este trabalho traz a criança para primeiro plano, demonstrando que uma antropologia da criança é possível, viável, e que tem interesse, pois abre novas perspectivas para o conhecimento dos povos do mundo. Propõe a criação de um espaço efetivo e sistemático de pesquisa, discussão e reflexão sobre a criança, para que seja possível conhecê-la. Só assim se superará a idéia de que a criança é um ser incompleto e se reconhecerá o seu lugar pleno de sociabilidade. A vivência do cotidiano das crianças A'uwê-Xavante e a sua atividade lúdica, pensadas conjuntamente, são os temas que conduzem este estudo.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. *A dinâmica da contagem de Lahatua Otomo e suas implicações educacionais: uma pesquisa em etnomatemática*. Campinas, 1997. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: pepe@edu.ibilce.unesp.br

Orientador: João Frederico C. A. Meyer

Este estudo visa à avaliação qualitativa dos resultados dentro do programa de etnomatemática, com base na teoria de Paulo Freire e na etnografia como método de pesquisa. Minhas observações analisaram as transformações ocorridas com os índios da tribo Kuikuro, chamados de Lahatua Otomo, em mais de um século de contato com a sociedade nacional. O trabalho de campo foi realizado no decorrer dos cursos de formação de professores indígenas, nos postos indígenas Diauarum e Pavuru, localizados no Parque Nacional do Xingu, Mato Grosso e na aldeia Kuikuro. Da experiência no interior dos grupos indígenas e dos dados observados, concluo que é de suma importância por parte dos caraibas (não-índios) desenvolver uma pedagogia específica, diferenciando e respeitando a alteridade do grupo. Naturalmente, os resultados do trabalho sugerem mudanças na História da Matemática e inclusões da História da Matemática de nossos povos indígenas no espaço da escola formal. É importante e valiosa a continuidade da pesquisa, tanto em contagem dos povos indígenas como nos desenhos de artesanatos e pinturas corporais de cada etnia moradora da sociedade nacional brasileira.

SILVA, Rosa Helena da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais*. São Paulo, 1997. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Roseli Fischmann

A partir do estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, tendo como eixo de análise referencial seus encontros anuais e as próprias experiências dos professores indígenas participantes deste movimento, na prática cotidiana em suas regiões, o presente trabalho procura verificar o papel cultural, político e pedagógico dessa articulação/organização indígena na construção de Escolas Indígenas. Trabalha-se com a

concepção de “escola indígena” como nova forma de instituição educacional, definindo-se a serviço de cada povo, como instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Ao mesmo tempo, uma escola que contribua para a conquista, pelos povos indígenas, de espaço político no campo da educação, dentro do Estado Brasileiro, buscando novas relações interculturais, no marco do reconhecimento do Brasil como país pluricultural, assim como a superação da perspectiva integracionista. Uma escola indígena que se contrapõe, assim, à idéia e à realidade das “escolas para os índios”. O trabalho analisa ainda os limites e as possibilidades das escolas indígenas, como recurso político-cultural de afirmação das identidades no confronto e/ou enfrentamento da realidade atual, no que se refere ao contato interétnico, identificando os avanços, as contradições e as tensões desse processo.

SILVEIRA, Déa Maria Ferreira. *Escola da aldeia: rumo a uma educação diferenciada*. Guarapuava, 1997. 183 p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual Centro-Oeste do Paraná.

Orientadora: Dulce Maria Pompêo de Camargo

A Constituição de 1988 assegura às sociedades indígenas o direito ao uso de suas línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem, abrindo o espaço para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe. Embora a legislação seja avançada, na prática, as escolas pesquisadas continuam dando os primeiros passos para a conquista de uma escola indígena nesse nível. A língua usada na alfabetização é um dos elementos que agravam a situação das escolas. As crianças só falam a língua materna e os professores não-índios que não falam e não entendem a língua Kaingang alfabetizam as crianças em português. Sugerimos a conquista de um currículo multicultural a partir dos parâmetros ou invariantes culturais, que são os grandes núcleos em torno dos

quais se podem agrupar termos, problemas e diferenciações internas da cultura em contraste com outras.

SOUZA, Hellen Cristina de. *Entre a aldeia e a cidade: educação escolar Paresí*. Cuiabá, 1997. 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

Orientadora: Edir Pina de Barros

O estudo se volta para a educação escolar Paresí (Aruák) no município de Tangará da Serra (MT), e sua ênfase recai sobre a relação entre educação escolar e diversidade étnica. Ele partiu das vivências dos jovens e adolescentes Paresí que migraram para esse município com a intenção de continuar os estudos. A dissertação traz o registro e a análise das impressões e dos resultados dos processos de educação escolar a que foram submetidos no contexto urbano. E, como condição necessária para entender e situar o estudante que deixa a aldeia, buscou-se levantar e analisar informações sobre as escolas indígenas, relacionando-as no contexto maior da sociedade em questão. Focaliza a relação dos Paresí com a cidade de Tangará da Serra, os estudantes (desde 1980), as suas escolas, quem são eles, de onde vieram, como se sentiram, a evasão e a repetência, buscando compreender como a escola se torna obstáculo na luta pela conquista da cidadania entre os grupos etnicamente diferenciados. Reúne dados obtidos nas aldeias, pesquisa bibliográfica, entrevistas com professores das escolas urbanas e alunos Paresí, levantamentos de dados em arquivos dessas escolas. Aponta a necessidade de novos parâmetros e de políticas públicas diferenciadas que atendam, de fato, às necessidades e aos interesses indígenas.

1998

DALMOLIN, Gilberto Francisco. *A educação escolar nas comunidades indígenas*. Rio de Janeiro, 1998. 106 p. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Manoel Severo de Farias

A partir de uma caracterização do processo que envolve a relação dos povos indígenas com a escola, apresentado na forma de tendências na educação escolar indígena, diferenciam-se as posturas da escola para o índio que visa integrá-lo à sociedade nacional das posturas da educação escolar indígena, forma educativa em processo de construção, que parte do respeito ao diferente e da valorização da cultura indígena. Dessa contextualização é analisado o processo de construção da escola indígena pelas comunidades indígenas da região do Rio Elvira, Estado do Acre, tendo como referência para análise as concepções pedagógicas na educação escolar brasileira, a regulamentação oficial da educação escolar indígena, a concepção de educação escolar nas comunidades indígenas defendida pelas organizações indigenistas e a concepção de escola indígena na manifestação dos povos indígenas, por meio de suas organizações. É analisada, também, a contribuição dessa escola em processo de construção para a conquista de direitos como a autonomia, o controle de suas próprias instituições e o respeito à identidade própria como povos indígenas, direitos estes defendidos internacionalmente para os povos indígenas.

FERNANDES JÚNIOR, José Resina. *Da aldeia do campo para a aldeia da cidade: implicações socioeconômicas e educacionais no êxodo dos índios Terena para o perímetro urbano de Campo Grande (MS)*. Campo Grande, 1998. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: jresina@ucdb.br

Orientadora: Sonia Grubits

Neste trabalho estudamos a problemática do índio desaldeado, ou seja, daquelas famílias que realizam a troca da aldeia pelo perímetro urbano da cidade, mais especificamente estudamos a comunidade indígena que ocupou, em julho de 1995, uma área de terras do órgão tutor – Fundação Nacional do Índio (Funai) – e que se localiza no perímetro urbano de Campo Grande (MS). Das 74 famílias que realizaram a ocupação, em se tratando de índios, fato inédito no Brasil, 55 são indígenas (54 da tribo Terena e uma da tribo Guarani), quatro mestiças e 19 não-índias. Fizemos o levantamento dos dados sobre as condições gerais de vida dos desaldeados, análise dos motivos da migração para a cidade, verificação das conseqüências dessa migração no que tange à qualidade da vida do grupo, influência na cultura desse povo, além de descrição do sistema educacional desenvolvido na escola indígena local. A opção desse grupo Terena pela cidade ocorreu em função da procura por emprego, principalmente o assalariado, pela escola e pela saúde. Verificamos, ainda, a precariedade nas condições de vida daquelas famílias, algumas morando em barracos com parede e cobertura de lona plástica, ou pedaços de tábuas, madeirite, etc., sem as mínimas condições sanitárias como: esgoto, fossas, sanitários. A escola indígena é considerada de suma importância para essas famílias indígenas e, por não encontrarem vagas disponíveis para seus filhos, resolveu construir uma escola para atender à demanda. A maioria dos professores não possui qualquer conhecimento da cultura Terena, o que dificulta, sobremaneira, o processo de ensino-aprendizagem. Constatamos, também, o fato relevante de que esta é a primeira ação desse gênero realizada no País por um grupo indígena. Podemos afirmar que esses fatos só foram possíveis graças ao *movimento grupal* dessas famílias que se organizaram para o enfrentamento de um sistema social adverso daquele em que estavam acostumados a viver, aliada a vontade de manter viva sua identidade cultural. Assim é que esse grupo indígena buscou solucionar problemas comuns a todos, garantindo a sobrevivência e seus costumes, valores e instituições necessárias para a continuidade da sociedade, o que fortalece a *identidade* de um povo. Ressaltamos que inúmeras ações

deverão ser dirigidas para as famílias indígenas que vivem atualmente nas aldeias, como forma de fixação em seu local de origem e, do mesmo modo, para as famílias indígenas desaldeadas, deverão ser desenvolvidas ações que possam oferecer condições de vida digna e, principalmente, que sejam respeitadas em seus valores e costumes.

MANGOLIN, Olívio. *Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer uma educação indígena de qualidade*. Campo Grande, 1998. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: oliviom@terra.com.br

Orientador: Alfredo Sganzerla

Esta dissertação trata de um estudo do sistema educacional do povo Terena que fizemos através da observação participante da realidade cultural, do aprender como eles tecem a sua educação específica (o dinamismo próprio), no contexto das inúmeras dificuldades enfrentadas por este povo. Descreve a vida cotidiana do povo com os aspectos da cultura própria contextualizada. Recupera a estrutura social vivida pelos Aruak, no Chaco Paraguaio, e explicita os elementos desta estrutura ainda presentes na realidade de reservas indígenas no Mato Grosso do Sul. Atualiza o histórico e o censo das aldeias Terena. Discute a questão da educação escolar indígena: o que se produziu até hoje em termos de conhecimento e como os Terena estão entendendo a questão. Fundamenta-se na legislação existente para explicar a possível política neste sentido. Explicita o “visóneu” (“nosso pensamento”) do povo Terena acerca da formação/educação. O que se pretende, enfim, é conhecer a educação escolar indígena e identificar suas características, especialmente no que tange à interculturalidade, bilíngüe como ponto de partida, específica e diferenciada. Produz uma análise comparativa

acerca do tema: educação/formação, na ótica do cidadão brasileiro, do professor universitário e do povo Terena.

VIEIRA, Carlos Henrique. *Nas sendas da modernidade: educação, modernização e comunidades autóctones na história do Espírito Santo*. Vitória, 1998. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: João Eudes Rodrigues Pinheiro

Este estudo trata do processo de instauração do mundo moderno no Estado do Espírito Santo e suas relações com a educação, evidenciando seus reflexos sobre as comunidades indígenas da região. Enfoca as questões da modernização confrontando os extremos de uma cadeia de relações que vai da aldeia ao globo e vice-versa, de forma a sustentar a possibilidade de se pensar a questão indígena sem se alienar a uma perspectiva romântica ou evolucionista e buscando demonstrar a necessidade de se resgatar ou construir um diálogo entre o tradicional e o moderno, como uma forma urgente de se retomar os caminhos de nossa história, colocando o humano e não a técnica como centro das preocupações. Falo a partir da educação, pois sustenta que é em seu âmbito que se pode construir ou recuperar um pensamento autóctone, isto é, voltado para o bem-estar dos povos da terra e não de outrem. Impõe-se, portanto, como um exercício epistemológico de caráter qualitativo no qual se busca fundar uma forma não alienada de se construir um conhecimento que interessa ao ser humano que habita esse espaço tocado pelas investidas modernizantes, fazendo eco a uma perspectiva que toma corpo em todo o mundo e que tem as preocupações ecológicas como centro. Impõe-se também como uma tentativa de esclarecer o papel da educação, tanto no espaço tradicional/popular quanto indígena, demonstrando que há a necessidade de se trazer à escola formal regular os ensinamentos que se pode retirar das experiências em educação indígena.

AGUILERA, Antonio Hilário. *Mano*: currículo e cultura na escola indígena Bororo. Cuiabá, 1999. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

E-mail: antonio_hilario@hotmail.com

Orientadora: Edir Pina de Barros

O presente estudo se propõe a contribuir com a pesquisa sobre “currículo e cultura”, aprofundando a relação entre estas duas realidades presentes de forma marcante na educação, de maneira toda especial no que concerne à educação escolar indígena. O estudo deu-se na sociedade Bororo de Meruri, município de General Carneiro (MT). Tem por objetivo: 1) descrever o ritual do Mano, evento marcante para a comunidade e para a escola, e a maneira como foi trabalhado pedagogicamente; 2) contextualizar o povo que celebra esse ritual, traçando em rápidas linhas a memória dessa Escola Indígena de Meruri em suas três fases mais características; 3) demonstrar que a recuperação desse ritual tem profunda relação com a dimensão da identidade étnica; 4) aprofundar a reflexão sobre as implicações entre cultura e currículo na educação escolar indígena. A festa do Mano e o envolvimento da escola com a comunidade tornam-se pontos de referência para as futuras práticas pedagógicas de uma escola realmente indígena, onde os conteúdos devem ser do interesse de cada grupo, com a valorização de seus etnoconhecimentos, já na elaboração e na execução dos projetos de escola.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos Apinajé de Riachinho e Bonito com o português*: aspectos da situação sociolingüística. Goiânia, 1999. 132 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Goiás.

Orientadora: Silvia Lúcia Bigonjal Braggio

Neste estudo, examinamos a situação de contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português. Nosso objetivo foi não só analisar e descrever a atitude desses indígenas em relação às duas línguas em contato, o Apinayé e o português, bem como compreender “como”, “por que”, “onde”, “quando” e “com que propósito” esses povos usam a língua Apinayé ou o Português nas relações intra e intergrupos, a facilidade lingüística, os usos e funções da linguagem escrita nas duas comunidades pesquisadas. Para isso, apoiamos-nos nas teorias de aquisição de primeira e segunda línguas, partindo do pressuposto de que o uso da língua Apinayé e do português decorre de um processo sociointeracional entre os falantes das comunidades Apinayé com os da sociedade majoritária. Segundo Hamel, há nas comunidades indígenas uma forte pressão de ordem econômica, histórica, política, lingüística e cultural que leva os falantes de língua indígena a desenvolverem um domínio suficiente para a comunicação na língua da sociedade envolvente. Inicialmente, apresentamos alguns aspectos relacionados com as situações de contato dos Apinayé com a sociedade majoritária, que serviram de suporte para que pudéssemos melhor compreender a importância dos usos e funções da língua Apinayé e do português e a relação entre o falar bilíngüe e o contexto sociocultural em que as comunidades Apinayé de Riachinho e Bonito estão inseridas. Durante a análise, utilizamos os postulados teóricos acerca das sociedades bilíngües e do bilingüismo na infância, a fim de analisar os aspectos da situação sociolingüística de Riachinho e Bonito, onde se concentra o maior número de não-indígenas casados com indígenas. Finalmente, refletimos também sobre a facilidade lingüística, o uso da língua Apinayé e da portuguesa na sua modalidade oral de Riachinho e Bonito, nos diferentes domínios sociais como proposto por Fishman, Meliá e Hamel.

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de. *A educação física na escola indígena: limites e possibilidades*. Rio de Janeiro, 1999. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadores: Pedro Benjamim de Carvalho e Silva Garcia
Co-Orientador: Manoel Severo de Farias

Na área dos direitos humanos, a questão indígena é um capítulo especial. Trata dos direitos das populações indígenas em relação ao seu destino como povos autônomos, do acesso às informações cruciais à sua sobrevivência, da garantia e respeito a um território adequado às suas necessidades. Trata, enfim, da liberdade desses povos tanto no que se refere à assistência médica, jurídica e educacional, quanto às formas de organização estabelecidas no contato interétnico, voltadas para a sua existência e reprodução cultural. Considerando os múltiplos aspectos temáticos da promoção dos direitos dos índios e as tendências assentadas no tratamento da questão indígena, este trabalho procura discutir uma educação que considere as especificidades e os interesses desses povos. Mais especificadamente, procura verificar os limites e as possibilidades da implantação da Educação Física na escola indígena. Inicialmente, apresento um resumo dos principais elementos que determinam atualmente o sentido e a natureza da questão indígena e que posicionam os índios diante de suas perspectivas de ação política. O primeiro desses elementos refere-se à visível recuperação demográfica da população indígena brasileira, que hoje conta com uma taxa de crescimento superior à média nacional. Outros elementos igualmente importantes referem-se ao poder de interferência dos interesses econômicos, dos militares, da Igreja e da sociedade civil na correlação de forças entre os índios e a sociedade nacional no contexto histórico brasileiro. Nesse sentido, adentramos a questão da articulação entre o movimento indígena e os movimentos populares, somatório de forças e idéias que dão novos significados e direção à defesa dos índios brasileiros como parceiros definitivos

da realidade pluriétnica nacional. Em seguida, trato da educação escolar indígena a partir dos novos marcos conceituais estabelecidos na década de 80 e do significado da escolarização como reforço da identidade indígena. A partir da inserção da Educação Física na história da educação, numa abordagem mais ampla, situo o objeto deste trabalho, ou seja, como se deu o processo de discussão de introdução dessa disciplina na educação escolar indígena do Acre. Por fim, aprofundo as questões referentes aos limites e às possibilidades da Educação Física na educação escolar indígena a partir da trajetória da educadora Nietta Lindenberg Monte, abordando ainda a dimensão de autoria existente no projeto de educação da Comissão Pró-Índio do Acre, bem como o subsídio fornecido pelo documento *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. As conclusões sugerem a necessidade de assegurar a continuidade da discussão iniciada, apontando um caminho possível para a Educação Física: a formação do professor índio como pesquisador das práticas corporais de seu povo. Seu trabalho resultaria em revitalização cultural, reforço da identidade e releitura das práticas corporais da sociedade envolvente. Esses elementos serviriam como subsídio para uma aprendizagem contextualizada e mais efetiva para as comunidades indígenas.

ALMEIDA, Maria Inês de. *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil*. São Paulo, 1999. 243 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: crenac@terra.com.br

Orientador: José Amálio de Branco Pinheiro

Nos últimos anos, movidos por projetos políticos e educacionais, alguns povos indígenas do Brasil têm se esforçado para

escrever e publicar livros. Trata-se de um processo coletivo de produção simbólica que nos leva à discussão sobre representação, sujeito e estilo, e se aproxima da contemporaneidade artística. Para melhor observar esse fenômeno literário, foi necessário perseguir, na história e na prática, o trajeto das histórias contadas pelos índios até se tornarem histórias escritas pelos índios. Lendo cerca de cem livros publicados por diversas etnias de norte a sul do País, coordenando a edição de seis títulos em Minas Gerais, pude verificar que a literatura indígena configura-se em projetos gráficos que põem em circulação as marcas étnicas, mas, sobretudo, através das imagens e do léxico, o pensamento de cada povo.

AMANCIO, Chateaubriand Nunes. *Os Kanhgág da Bacia do Tibagi: um estudo etnomatemático em comunidades indígenas*. Rio Claro, 1999. 83 p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Ubiratan D'Ambrosio

Estudo centrado na área de educação matemática sob o enfoque do programa de pesquisa etnomatemática. Realizado em comunidades indígenas da etnia Kanhgág, localizadas na região da Bacia do Tibagi, norte do Estado do Paraná. Procura articular contribuições da área de Antropologia e de História, no que diz respeito tanto a reflexões e à metodologia próprias de cada uma delas quanto a estudos já realizados sobre os aspectos tradicionais dessa cultura indígena, e os aspectos históricos envolvidos no contato com a sociedade não-indígena. Juntamente com o espaço religioso, o espaço escolar é um dos mais antigos cenários criados pelo contato. As transformações ocorrem e levam a reavaliações de significados, que acabam sintetizados em conhecimento mesclado, híbrido. Como lidar com esse conhecimento no estudo da Matemática é uma das contribuições que a Etnomatemática pode dar e que o estudo tenta mostrar.

BONIN, Iara Tatiana. *Encontro das águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba*. Brasília, 1999. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora: Iria Brzezinski

Analisa a educação concebida e construída pelos Kambeba da aldeia Nossa Senhora da Saúde, no Estado do Amazonas, tomando como referência os dados registrados na historiografia, na memória coletiva do povo e nas observações sistemáticas realizadas na aldeia durante a pesquisa de campo. Objetiva compreender o significado da educação escolar para os Kambeba e as formas pelas quais a comunidade se apropria dessa instituição e a transforma. A análise da organização do trabalho pedagógico da escola Kambeba evidencia o papel conferido ao professor indígena, os processos de formação que subsidiam sua prática e ainda o sentido do conhecimento escolar para esse povo indígena. A imposição da escola oficial na vida e nos processos educativos do povo Kambeba é comparada, nesta dissertação, ao encontro de dois rios. Considerando a complexidade da educação em um contexto indígena, a análise construída fundamenta-se em uma abordagem histórica e no estudo etnográfico da aldeia Nossa Senhora da Saúde e ancora-se num referencial teórico que articula conceitos de cultura, memória coletiva e educação, permitindo compreender como os Kambeba constroem seus processos educativos, no dinamismo de sua vida, pela ação-reflexão-ação.

BORGES, Paulo Humberto Porto. *Ymã: ano mil e quinhentos*. Campinas, 1999. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: portoborges@bol.combr

Orientadora: Ernesta Zamboni

Esta dissertação tem como objetivo discutir as possibilidades de ensino e construção de conhecimentos históricos na comunidade indígena Guarani-Mbya, da aldeia de Sapuakí, no Estado do Rio de Janeiro, em um contexto de educação escolar intercultural. Reflete acerca da utilização de documentação imagética – fotografias, gravuras e iconografias – produzidas por não-índios como fontes históricas na reconstrução e no registro de uma memória indígena.

CAVALCANTI, Ricardo Antonio S. *Presente de branco, presente de grego?* Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central. Rio de Janeiro, 1999. 208 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: riccaval@yahoo.com.br

Orientadora: Bruna Franchetto

Este trabalho se propõe como uma investigação antropológica sobre o significado da apropriação da escola por comunidades indígenas brasileiras e, no âmbito desse fenômeno, uma discussão em torno do lugar da escrita, dos instrumentos e dos contextos de transmissão do conhecimento. O foco etnográfico são as populações alto-xinguanas, mais precisamente um grupo Kalapalo e um grupo Bakairi (povo que deixou definitivamente o Alto Xingu na década de 20 deste século). As diferentes histórias de contato desses dois grupos com os diversos agentes brancos servem como eixos que informam distintos contextos de relações com a institucionalidade (em seus diversos domínios) da sociedade nacional envolvente. Defende-se que as relações desses povos com um domínio institucional como a escola são conformadas e precisadas por esses processos. São, portanto, relações eminentemente “políticas”. Procura-se, de outra parte, debater contra uma perspectiva de viés pedagogizante, sugerindo-se que uma associação automática e

abstrata (e suas subseqüentes expectativas) entre escola, escrita e transmissão de conhecimento pode obliterar os termos mais relevantes de uma discussão sobre o fenômeno.

MATA, Tarley da Guia Nunes da. *Os professores indígenas e o processo de educação escolar dos Xavante de São Marcos (MT)*. Cuiabá, 1999. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

Orientadora: Edir Pina de Barros

O objetivo desta dissertação é conhecer a posição de vinte professores Xavante sobre a implantação e o desenvolvimento da Escola Indígena Estadual de I e II Graus Dom Filippo Rinaldi, na aldeia de São Marcos; no Estado de Mato Grosso, com o intuito de contribuir para o debate sobre a possibilidade de uma educação escolar indígena viável e efetivamente diferenciada. Investiga-se a educação escolar salesiana para os Xavante a partir de duas questões: 1) Como se tem constituído a continuada ação escolar religiosa na aldeia?; 2) Como os professores Xavante vêem e se posicionam perante a escola missionária? Primeiramente descrevem-se e analisam-se as fases da escola missionária: seu período informal, a implantação e o fechamento do internato religioso, a ampliação das etapas de escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental completo e Ensino Médio Profissionalizante). Em seguida, mediante entrevistas, obtém-se de várias gerações de professores Xavante suas posições acerca do universo escolar a que estão submetidos até hoje. Como conclusão, o estudo demonstra que os professores Xavante vêm formando um complexo corpo docente, numeroso e qualificado, atuante e crítico, que participa da escola missionária na medida em que esta responde às suas demandas. Contudo, eles almejam obter o controle político da escola, completando mais um ciclo de domínio Xavante sobre o “mundo dos brancos”.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. *Formação de professores indígenas bilíngües: a experiência Kaingáng*. Florianópolis, 1999. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: silviaoliveira@globalite.com.br

Orientadora: Leda Scheibe

Este trabalho tem como pano de fundo a luta do movimento indígena e de setores aliados da sociedade civil, por diversidade e cidadania, que resultou em importantes conquistas na Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Nele descrevem-se dois esforços educacionais pioneiros destinados à população Kaingáng: o primeiro, na década de 70, que formou monitores indígenas bilíngües e o segundo, na década de 90, que habilitou professores indígenas bilíngües para atuarem no ensino de 1^a a 4^a série nas escolas das comunidades Kaingáng do Sul do Brasil. Este estudo explicita ainda as diferentes concepções de bilingüismo em cada um dos processos de formação e o papel que o ensino da língua indígena pode assumir na construção de uma escola indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. *Escolas de branco em malokas de índio: formas e significados da educação dos Baniwa do Rio Içana*. São Paulo, 1999. 282 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mails: weigelvaleria@netium.com.br; ppge@fua.br

Orientadora: Carmen Silvya Junqueira

Na bacia do Rio Içana (região do noroeste amazônico, conhecido como Alto Rio Negro), o povo Baniwa está envolvido num amplo processo de transformação das culturas orais, engendrado por condições materiais de existência que resultam de feixes de relações políticas, econômicas e culturais vividas pelos Baniwa com os não-índios, há mais de três séculos. Operam-se, então, mudanças na sua cosmologia, concepções míticas e estéticas, magia, ritos, bases materiais e língua. Nesse contexto de contato e conflito entre índios e brancos, tipos diferentes de escolas foram sendo criados na área dos Baniwa, sempre apontadas como espaços de dominação e imposição cultural e ideológica aos indígenas. A análise da educação escolar Baniwa aqui empreendida partiu de duas perspectivas teóricas: a) apreensão da escola como um espaço social problemático, isto é, conflituoso, ambivalente e contraditório, em que efeitos múltiplos – históricos e simbólicos podem ser, dialeticamente, produzidos; e b) determinação da heterogeneidade de processos educativos, considerando os modos diversos como os Baniwa são inseridos nas estruturas político-econômicas e culturais da sociedade maior; as suas concepções míticas e visões de mundo; os diferentes interesses, ideologias e representações dos agentes não-índios; bem como a situação de Baniwa e não-índios viverem o relacionamento entre cultura indígena e cultura ocidental-cristã. Desse modo, as análises mostraram que a escola assumiu diferentes formas e significados para este povo, de acordo com a especificidade do processo e do momento histórico. Nesse sentido, o conflito e o movimento instaurado por forças e interesses contrários que se arranjaram e rearranjaram no processo histórico, consolidando mudanças e novas combinações de elementos nos vários níveis da realidade, possibilitaram que, na educação Baniwa, houvesse elementos de imposição cultural (ligados a interesses de forças dominantes, objetivadas por missionários, agentes do Estado, elites regionais), mas também caminhos e meios engendrados pelos Baniwa, para resistirem, ajustarem-se e adaptarem-se às novas condições sociais, econômicas e políticas do momento histórico atual.

2000

AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsky. *A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese*. Fortaleza, 2000. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

Orientadora: Maria de Lourdes Peixoto Brandão

Os índios Tapeba, de Caucaia (CE), desde o final da década de 80, vêm postulando e efetivamente implementando experiências na organização de escolas em suas “comunidades”. Destaco o fato de que escolas entre os indígenas é resultado da visibilidade que esta população alcança no cenário local e aparecem com o aprofundamento daquilo que é denominado, pelos líderes, de “luta”. A “luta” essencialmente diz respeito a um entrave político entre os Tapeba e a sociedade nacional com vistas à garantia dos direitos sociais, sendo em seus momentos iniciais marcada pela disputa da terra. Posteriormente, a escola e outras demandas sociais entram na pauta política dos líderes diante das possibilidades abertas de ver os seus direitos reconhecidos. Nesse momento, as escolas são desejáveis nas “comunidades” tendo em vista a alfabetização. Já no início da década de 90, líderes e professores incorporam uma modalidade de discurso que enfatiza a inclusão da diferença cultural nos currículos, sendo a escola denominada de “Escola Diferenciada Tapeba”. Essa reivindicação é mediada pela intervenção das agências governamentais e não-governamentais que têm postulado um repertório de temas a respeito da escolarização dos índios. Tais temas são orientados pelos novos rumos tomados pela política nacional de educação escolar indígena, que, apesar de seus avanços, é tomada acriticamente pelos técnicos, assim como por saberes e representações a respeito da dinâmica cultural e da localização espacial dos indígenas. Nesse contexto, a posição das agências tem impelido professores e líderes a atuarem estrategicamente para garantir a manutenção e as demandas de formação pleiteadas pelos índios,

diante das exigências por uma escola “diferente” e “bilíngüe”. Argumento que o tema da diferença possui vários significados para professores e líderes indígenas, pois é um território de reprodução dualista da idéia ocidental de diferença que se utiliza a) de um “senso comum antropológico”, assim como b) de uma estratégia política em inculcar nas crianças temas importantes para a “luta” indígena e, também, c) de um instrumento para garantir a visibilidade diante das agências. Os temas que emergem da “luta” indígena são referências para os professores, apesar de a escola ser marcada pelas rotinas pedagógicas da escola tradicional não-indígena e pela reprodução da imagem do índio estereotipado. A escola indígena Tapeba apresenta dupla face na conquista dos saberes universais e da diferença cultural, uma estratégia para entrar e sair da modernidade, ao mesmo tempo.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. São Paulo, 2000. 185 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

E-mail: clacohn@uol.com.br

Orientadora: Lux Boelitz Vidal

Essa dissertação investiga o modo como os Xikrin do Bacajá, grupo Kayapó (Jê) que vive no sudeste do Pará, concebem a infância e o aprendizado. Para tanto, parte de uma descrição da experiência das crianças, na vida cotidiana e nos rituais, e das ocasiões e modos de ensino e aprendizado, de maneira a perceber o que lhes há de específico. Essa descrição é seguida de uma discussão sobre a concepção Xikrin da infância e do aprendizado, está complementada por uma reflexão sobre o que seria para eles o “conhecimento” a ser transmitido e o valor dessa transmissão. Por fim, uma análise da pintura corporal infantil fornece indicações sobre

as etapas de crescimento tais como marcadas pelos próprios Xikrin e, quando contrastada com a dos adultos em seus motivos e situações de uso, um modo de expressar o que há, para eles, de singular na infância. Pretende-se, assim, contribuir para os estudos Jê e Kayapó, mas também, pelo seu tema, com uma área de pesquisa que tem se fortalecido e gerado novos debates.

COTA, Maria das Graças. *Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim no Espírito Santo*. Vitória, 2000. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: cotaunica1@hotmail.com

Orientadora: Edivanda Oliveira Mugrabi

A dissertação faz um estudo sobre as motivações que levaram o povo indígena Tupinikim ao movimento por uma educação escolar indígena e o processo de construção desta educação. Como esta demanda do povo Tupinikim não é um fato isolado nem no tempo e nem no espaço, optou-se por fazer este estudo levando-se em conta o contexto das políticas de educação indígena brasileira ao longo da história. A primeira etapa desta pesquisa constituiu-se de uma análise bibliográfica e documental do período histórico de 1.500 aos dias atuais tentando vislumbrar: 1) as políticas educacionais dentro do contexto das políticas indigenistas; 2) as consequências sociais, econômicas e culturais que as políticas indigenistas acarretaram para os povos indígenas no geral e para os Tupinikim em particular. A segunda etapa consistiu em uma análise de toda a documentação que regulamenta a educação indígena hoje: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena, etc. e também textos de diferentes estudiosos sobre o assunto. Esta análise

teve a finalidade de traçar um perfil do tipo de educação escolar que se tem garantido em lei, hoje, para os povos indígenas. A terceira etapa consistiu em um estudo sobre toda documentação disponível que foi produzida durante o período em que foi desenvolvido o Projeto de Formação de Educadores Índios Tupinikim. A última etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com os moradores das quatro aldeias Tupinikim, com o objetivo de se fazer um levantamento das demandas que os levaram à luta por uma educação diferenciada. A pesquisa de campo realizada demonstrou que os atores do processo de construção de educação escolar Tuinikim possuem motivações variadas. As lideranças e os educadores querem que através da educação escolar indígena ocorra a recuperação e/ou a preservação cultural. Já os pais pretendem que mediante a escola os seus filhos dominem a leitura, a escrita e as quatro operações. Para atender a todos os interesses da comunidade, o projeto de educação deverá ser uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

MAGNANI, Maria da Graça. *Imaginário Araribá: a prática pedagógica a serviço da reconstrução de valores*. Marília, 2000. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Mauro Cherobim

O imaginário Araribá, como possibilidade da prática pedagógica a serviço da reconstrução dos valores, foi analisado a partir da observação e da reflexão sobre o cotidiano educativo comunitário e escolar; quando busquei no ambiente, nos conteúdos e metodologias, os vínculos estabelecidos entre a educação e a cultura Guarani. As análises resultaram num quadro em que a educação escolar é vista como uma das instituições do espaço que, mediante a prática, colaborou e se mantém como instrumento para o desmantelamento dos valores comunitários. A partir do estudo de

vários casos e fatos cotidianos, interpreto as situações de resistência diante da pedagogia autoritária estabelecida e elaboro propostas e recursos que venham colaborar no resgate dos elementos culturais e do conhecimento Guarani.

MELO, Maria Auxiliadora de Souza. *Metamorfoses do saber Macuxi/Wapichana: memória e identidade*. Manaus, 2000. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: jas@technet.com.br

Orientadora: Selda Vale da Costa

O presente trabalho procura verificar a dimensão político-pedagógica do colonialismo na região do Rio Branco (RR), como espaço de poder hegemônico constituído na dinâmica das relações interculturais, produtora de campos de estratégias e de lutas por hegemonias (Gramsci). Nesse sentido, as culturas indígenas não se colocam à margem da cultura do colonizador, mas se afirmam e se reproduzem no contexto das pretensas hegemonias absolutas colonial/nacional/global, também em sentido de hegemonia, ou contra-hegemonia. A partir da compreensão multidimensional das forças e poderes (Eco, Foucault) como elementos constitutivos das relações sociais, a análise da educação escolar indígena pauta-se no entendimento das relações interétnicas como campo de possibilidades, resistências e interdependências sociais. Nessa perspectiva, o consumo dos bens culturais e simbólicos pelos povos indígenas não converge para uma simples reprodução da ordem dominante, já que esses bens são ressignificados num jogo de estratégias de consumo. Assim, o uso da escola pelos Macuxi/Wapichana se processa dentro do espaço oficial, porém ressignificado pelo fazer e pensar a educação escolar como projeto social, que se articula com o projeto de autonomia desses povos, no contexto das lutas globais por garantia

de direitos. O trabalho enfatiza o aspecto político-educativo do Conselho Indígena de Roraima (CIR) e da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), como entidades promotoras de propostas e práticas pedagógicas de formação indígena, aliadas a idéias e a projetos de auto-sustentabilidade, sendo estes discutidos e defendidos como possibilidade de garantia da terra e de afirmação de identidades, bem como de participação alternativa no universo das economias locais, nacionais e internacionais.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada*. Marília, 2000. 253 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista.

E-mail: adirnascimento@terra.com.br

Orientador: Jayme Wanderley Gasparoto

Assim como não existe o índio genérico, abstrato e estático, também não existe um conceito de diferença preestabelecido para as escolas indígenas do Brasil. Essa é a conclusão deste trabalho, que teve como matriz teórica a Sociologia do Conhecimento, na vertente da Sociologia Crítica, tendo como referencial básico de análise a dialética. Partindo dos preceitos da Constituição de 1988 e do princípio de que o conceito é sempre uma construção inacabada, a diferença, como eixo para a definição do currículo da escola indígena e categoria básica de produção de conhecimento, significa, dentro da história da educação escolar indígena, uma ruptura epistemológica, política e ideológica com as pedagogias dominantes. Apoiada nas orientações de Bakhtin, Vygotsky e Bardin, desenvolvi uma leitura crítica de depoimentos e uma interpretação de documentos oficiais e não-oficiais, tendo como suporte, para compreender a construção da diferença de forma mais ampla, as categorias da totalidade, da contradição e da identidade e, como elementos

mais particularizados, as condições de autonomia, protagonismo e alteridade. Ao empreender essa análise no contexto de uma sociedade capitalista, aberta para os efeitos da globalização e do neoliberalismo e não-preparada para desenvolver políticas públicas que atendam aos princípios da diversidade e da interculturalidade, foi possível detectar alguns impasses que impossibilitam a concretização da escola de qualidade para as comunidades indígenas. Entre elas, os entraves burocráticos do Estado; a ausência de domínio conceitual sobre as categorias que definem a mudança; o despreparo dos profissionais em educação indígena e a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas e de conhecimento das expectativas, de cada comunidade, sobre o papel das escolas na realização de seus projetos de futuro. Por outro lado, é inegável o conhecimento que os povos indígenas têm, por consequência do contato, da necessidade da escola como condição de sobrevivência para a maioria deles.

RECENDIZ, Nicanor Rebolledo. *Escolarización y cultura: un estudio antropológico de los Palikur del Bajo Uaçá, Brasil*. México, DF, 2000. 356 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Iberoamericana.

E-mail: nrebolle@upn.mx

Orientadora: Alba González-Jácome
(Universidad Iberoamericana)
Co-Orientador: Raymond Padilla
(Arizona State University)

El trabajo consta de seis capítulos, además de una introducción y un capítulo de conclusiones. En la introducción se plantea el objetivo y alcance de la investigación; en el primer capítulo se analizan conceptos de la antropología de la educación (interculturalidad, multiculturalismo, trasmisión cultural, diversidad cultural, bilingüismo, etnicidad y pluralismo educativo), así como

también se describe la metodología; el segundo capítulo está dedicado a describir la etnografía de los Palikur (viven en el Oiapoque, en el Estado de Amapá), incluye la organización social, vida cotidiana, infraestructura, economía, organización política, procesos de socialización, rituales, cosmogonías y educación formal e informal; el tercer capítulo aborda de manera general la historia de la educación escolar, la cual está centrada en los procesos de conversión religiosa, contacto y resistencia cultural, organización y lucha étnica, escolarización y demarcación de la tierra indígena en Oiapoque; en el cuarto capítulo se describe el entorno escolar, el ambiente educativo, las corrientes intelectuales que dominan el discurso pedagógico, las actitudes lingüísticas que permean la escuela, los patrones de adaptación escolar y la formación de un *ethos* escolar; en el quinto capítulo se tocan el tema de los indios profesores y los problemas de su formación en la docencia; el capítulo seis está dedicado a analizar los problemas de globalización, escolarización indígena y repliegue nativo, así como algunos elementos de discusión acerca de la relevancia de los temas educativos en antropología.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. *Educação indígena/educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática*. Marília, 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista.

E-mail: pepe@edu.ibilce.unesp.br

Orientador: Claude Lèpine

Esta tese é proveniente de uma pesquisa qualitativa realizada no período de abril de 1995 a novembro de 1996, cujos resultados foram obtidos a partir do método etnográfico em um programa de etnomatemática. Minhas observações analisaram as formas geométricas existentes no conhecimento do povo Kuikuro (Mato Grosso) – povo falante da família Karib autodenominados de Lahatua

Otomo – e quais os conflitos gerados pela introdução da geometria euclidiana, utilizando o sistema escolar indígena proposto pela nossa sociedade. Os dados foram coletados durante cursos de formação de professores indígenas em postos indígenas e na aldeia do povo Kuikuro. A análise/discussão foi feita em duas das formas geométricas coletadas – a hipérbole e o losango –, mostrando o povo Kuikuro como possuidor de um amplo conhecimento astronômico e matemático, construído mediante a observação sistemática do sol e da lua, que fazem parte do mito dos gêmeos desse povo. A conclusão aponta conflitos decorrentes da introdução do sistema escolar indígena, começando pelo desrespeito ao sistema de educação indígena existente até o etnocídio gerado pelo Estado e suas parcerias por meio de um sistema contínuo que transforma o múltiplo em Um. Para que esses conflitos possam ser superados, aponta o programa etnomatemático como proposta metodológica que reconhece a capacidade social de decisão e de participação na programação dos processos de formação dos povos indígenas, aceitando a pluralidade cultural e o direito de manejar, de maneira autônoma, os recursos de sua cultura. Os povos indígenas devem decidir seu futuro de acordo com seus interesses e suas aspirações.

SILVA, Vera. *Mbokuxian: uma leitura etnográfica da escola Amondava*. Recife, 2000. 121 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Judith Chambliss Hoffnagel

A dissertação apresenta uma etnografia da Escola Indígena Amondava. A sociedade Amondava pertence ao tronco lingüístico Tupi-Kawahib e foi recentemente contatada a partir dos anos de 1984. Sua população está estimada em 72 indivíduos que residem no Posto Indígena Trincheira na área Indígena Uru-Eu-Uau-Uau, localizada no Estado de Rondônia. Procuramos neste estudo descobrir o significado e a importância da escola para os Amondava e descrever os aspectos de sua organização social e

todo o processo de contato com a sociedade nacional. Essa descrição permite uma melhor compreensão do mundo Amondava e procuramos relacionar com a educação tradicional expressa pelos Amondava, a política governamental da educação indígena e a trajetória política da implantação da Escola Indígena Amondava. Realizamos uma avaliação da Escola Amondava descrevendo o contexto de criação e o material didático utilizado, refletindo sobre os resultados alcançados na área Amondava e inserindo a escola no contexto do movimento indígena para uma escola diferenciada e específica.

SOUSA FILHO, Sinval Martins de. *A aquisição do português oral pela criança Xerente*. Goiânia, 2000. 180 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Goiás.

E-mail: smartins@letras.ufg.br

Orientadora: Silvia Lúcia Bigonjal Braggio

Neste trabalho, analisamos o processo de aquisição do português oral pela criança Xerente da aldeia Salto, no período de abril de 1999 a fevereiro de 2000. Nosso objetivo foi compreender como se dá esse processo, através da observação de eventos de fala que propiciam à criança a aquisição da língua portuguesa oral e de como esses eventos são constituídos. Adotamos como perspectiva teórica a visão sociolingüística da aquisição da linguagem, que advoga a natureza social desta. Ao adotarmos essa perspectiva, utilizamos as teorias sobre a aquisição de primeira e de segunda línguas em situação de bilingüismo, que partem do pressuposto de que o uso da língua decorre de um processo sociointeracional entre o indivíduo e o Outro. A partir desses pressupostos, e utilizando o modelo de etnografia da comunicação proposto por Hymes e o de diglossia, reelaborado por Hamel, mostramos, mediante a análise dos dados, que a aquisição do português oral pela criança Xerente

está relacionada à maneira como a comunidade adulta organiza a política lingüística de aquisição de línguas da comunidade de fala dessa sociedade. Para a discussão sobre o que representa a aquisição do português oral para o povo Xerente, apoiamo-nos nos estudos de Braggio, Brice-Heath, Goffman, Grosjean, Gumperz, Hamel, Melià, Mori e Romaine. Esperamos que este trabalho possa contribuir com as ciências da linguagem, no que diz respeito ao tema das línguas em contato, mais especificamente de línguas minoritárias com línguas majoritárias e sua aquisição pelas comunidades indígenas; com a educação escolar indígena; e com as pesquisas realizadas com sociedades indígenas do Brasil.

TINOCO, Silvia Lopes da Silva Macedo. *Joviãna, cacique, professor e presidente: as relações entre o Conselho Apina e os cursos de formação de professores Waiãpi*. São Paulo, 2000. 206 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

E-mail: sillopestinoco@uol.com.br

Orientadora: Dominique Tilkin Gallois

O Conselho das Aldeias Waiãpi/Apina foi registrado em cartório no ano de 1996. Seu registro é apenas uma fase do processo histórico que teve início com as discussões sobre a demarcação da Terra Indígena na década de 80. A intensificação do contato desse grupo indígena com os não-índios fez com que essa população se organizasse com auxílio de assessores não-índios e fundasse um instrumento de reivindicação política legitimado pelos não-índios, o Conselho. Nesta dissertação, discuto o lugar desse Conselho na política interna Waiãpi, sua relação com o projeto de formação de professores índios e a incorporação e ressignificações que os Waiãpi vêm fazendo sobre o Conselho indígena.

2001

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. *Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena*. Rio de Janeiro, 2001. 107 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: cleticia@uol.com.br

Orientadora: Bruna Franchetto

Este trabalho aborda o princípio e a prática da interculturalidade no universo da educação escolar indígena diferenciada. Com o intuito de esclarecer o sentido dado a esse termo nos atuais projetos governamentais e não-governamentais, são analisadas noções-chave como *diálogo, troca, respeito à diferença, relação entre etnoconhecimentos e conhecimentos “ocidentais”, participação indígena*. Antes de empreender o exame da situação brasileira, um breve histórico situa a questão da “educação intercultural” no panorama americano, dos Estados Unidos ao México. Aprofundando o contexto brasileiro, um capítulo é dedicado ao discurso da interculturalidade no *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, documento oficial no qual constam as diretrizes que balizam a “nova” política educacional para povos indígenas no Brasil. Passando da retórica discursiva à prática, a última parte da dissertação expõe uma pequena etnografia, ou estudo de caso, da última etapa do curso de formação de professores indígenas do Projeto Tucum desenvolvido pelo governo do Estado do Mato Grosso. Contradições e tensões percebidas na análise tanto do discurso oficial como do evento local desvendam a idéia de cultura que parece estar subjacente à noção de interculturalidade: uma concepção essencialista e simplificadora mediante a qual são elegidos e selecionados traços ou elementos do que poderíamos chamar de “modo de vida” para compor um objeto emblemático chamado “cultura”.

CORRÊA, Roseli de Alvarenga. *A educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Tikuna do Alto Solimões*. Campinas, 2001. 410 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: rcorrea@feop.com.br

Orientador: Antonio Miguel

Investigar e explicitar quais são as visões que orientaram e orientam a criação e construção de estratégias de ação pedagógica na educação escolar indígena/indígena Tikuna foi o escopo deste trabalho. Nesse sentido, busquei interrogar o meu próprio trabalho desenvolvido no Curso de Formação de Professores Indígenas Tikuna do Alto Solimões. Esta investigação, embora tenha uma finalidade e um compromisso de natureza pedagógica, pelos seus desdobramentos, define-se, a rigor, como uma pesquisa de natureza histórico-filosófica, uma vez que toma como objeto de investigação os pontos de vista políticos, ideológicos, teleológicos, axiológicos e didático-metodológicos que vêm orientando a minha ação pedagógica na educação escolar com os Tikuna. Como elementos de análise, busquei pesquisar os pontos de vista dos sujeitos que se ocupam da educação indígena: os da pesquisadora, trazendo para discussão alguns elementos didático-metodológicos de sua ação pedagógica; os de alguns professores indígenas; os de educadores matemáticos que atuam na educação escolar indígena; os de pesquisadores e docentes de outras áreas que pesquisam e trabalham na área indígena; os de teóricos da educação, os dos documentos oficiais, etc. Busquei também constituir uma breve história da educação indígena no Brasil, para ser devidamente problematizada no presente, à luz dos pressupostos, das convicções e das crenças que orientaram e orientam as práticas pedagógicas nessa área. Considerando que o povo Tikuna é um povo com seu espaço próprio, sua cultura, sua história, e que a forma como os Tikuna pensam e querem a escola

em suas aldeias está diretamente relacionada com as características próprias deles e com o modo como têm se relacionado com o não-índio nesse longo contato de quase trezentos anos, muitos questionamentos se colocaram quando se pretendeu criar estratégias pedagógicas específicas, na área de matemática, para esse grupo étnico. Conhecer melhor o povo e o professor Tikuna foi, portanto, uma das metas a serem alcançadas no trabalho de pesquisa realizado, quando se tinha em mente que algumas das respostas para os questionamentos levantados estariam embasadas na fala do próprio professor Tikuna, na expressão de suas visões sobre a educação escolar e de suas aspirações para o futuro de seu povo. As questões que denominamos “mediadoras” tiveram, na elaboração deste trabalho, um papel delimitador, orientador e analítico, por meio do qual se buscou interrogar e dialogar com as fontes que se constituíram documentos desta investigação. A busca de respostas para as questões mediadoras permitiram-me ampliar horizontes conceituais ao fazer, com base nas falas dos vários segmentos pesquisados, uma retomada e um aprofundamento das/ nas concepções que hoje estruturam a educação escolar indígena e a educação matemática na escola indígena. Permitiram-me, também, a conscientização e a explicitação de alguns pontos de vista que, enunciados como princípios norteadores, esclarecem e justificam o modo como procurei desenvolver o meu trabalho na área de Matemática e de Metodologia da Matemática em cursos de formação de professores indígenas. Com base nesses princípios, abriram-se novas possibilidades de criar e desenvolver estratégias visando ao ensino e à aprendizagem da Matemática, as quais considere as mais adequadas para cada momento, para o projeto específico do curso e para a própria situação local de trabalho. A produção dos alunos para a sala de aula nas etapas finais do curso podem atestar tais afirmações.

CÔRTEZ, Clelia Neri. *Educação diferenciada e formação de professores/as indígenas: diálogos intra e interculturais*. Salvador, 2001.

E-mail: cleliac@ufba.br

Orientadora: Teresinha Fróes Burnham

Nesta tese buscamos descrever e analisar como as sociedades indígenas, visando à valorização dos seus conhecimentos e o acesso a outros, vêm construindo e consolidando referenciais significantes para uma educação escolar específica, diferenciada, inter e pluricultural, enfocando a formação de seus/suas professores/as. A pesquisa assumiu a perspectiva epistemológica multirreferencial, tendo a abordagem etnometodológica como lastro, e desenvolveu-se a partir de três bases intercomplementares: 1) análise bibliográfica de estudos em educação, sociedade e cultura, pertinentes a nosso objeto de pesquisa; 2) análise de documentos, publicamente acessíveis, produzidos por movimentos indígenas, organizações não-governamentais, órgãos oficiais e pesquisadores/as, indígenas e não-indígenas; 3) trabalho de campo: na Bahia – pesquisa-ação-formativa de longa duração, incluindo a construção coletiva do Programa de Formação para o Magistério Indígena e ações pedagógicas – e em Minas Gerais e Mato Grosso – observação participante de curta duração. Observamos que os movimentos socioculturais indígenas, a luta pelo direito à terra, pela afirmação étnica e pela melhoria da qualidade de vida, são componentes fundamentais na construção da sua educação escolar. Nesse processo, o grande desafio foi, e continua sendo, fazer dialogarem o específico e o global nas reflexões e ações educativas, tendo como referencial a diferença e, conseqüentemente, seu re-conhecimento nos diálogos intra e interculturais. Foi particularmente importante analisar os significados de educação e espaços de aprendizagens acentuados pelos/as participantes da pesquisa. Constatamos que os/as professores/as e demais membros das sociedades indígenas, ao assumirem a escola em seus territórios, na busca de autodeterminação e

num diálogo intercultural, reivindicam, propõem e participam de transformações de um conjunto de leis e de formulação de políticas, bem como da definição de diretrizes para a educação escolar indígena e a formação de seus/as professores/as. Ao mesmo tempo, no processo de co-autoria de seus cursos de formação e nas escolas, esses/as professores/as vêm *trans*-formando e *re*-significando currículos e ações pedagógicas, reconhecendo-se, cada vez mais, como professores/as-pesquisadores/as e, assim, legitimando-se junto aos demais membros de cada sociedade indígena e fora delas.

FERREIRA, Marivania Leonor Furtado. *A passos de meninos: uma análise da política educacional indigenista*. Fortaleza, 2001. 158 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará.

E-mail: marivania@elo.com.br

Orientadora: Elza Maria Franco Braga

Esta dissertação analisa as bases da política educacional indigenista como uma política social específica que, historicamente, tem passado por significativas mudanças em sua concepção. Pretende esboçar questões quanto às possibilidades e aos impasses na implementação dessa política específica, tendo em vista a singularidade do “público-alvo”, isto é, as nações indígenas que habitam o “território brasileiro”. A discussão da questão educacional indígena levanta a problemática da viabilidade do conceito de Estado-Nação, ou seja, permite refletir sobre a questão da diversidade dentro dos marcos estabelecidos por uma instituição homogeneizadora, como é o dito Estado Nacional. Levanta a problemática da formação da “nacionalidade comum”, imperativa na formação desse tipo de Estado. Faz uma abordagem da política educacional indigenista desenvolvida pelo Estado brasileiro, tendo como foco as mudanças de paradigmas estabelecidos no plano da legislação

e da condução dessa política específica. A partir da compreensão do paradigma da pluralidade cultural, princípio norteador da política indigenista atual, faz uma análise de como tem sido a implementação dessa política nos Estados da Federação. Toma como recorte a atuação da Secretaria de Estado da Educação no Maranhão, atualmente denominada Gerência de Desenvolvimento Humano, que, ao longo de dez anos, vem implementando ações na área da educação escolar indígena tendo como parâmetro as diretrizes nacionais para a política educacional indigenista.

LADEIRA, Maria Elisa Martins. *Língua e história: análise sociolingüística em um grupo Terena*. São Paulo, 2001. 179 p. Anexos. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Universidade de São Paulo.

E-mail: ctieduc@tba.com.br

Orientador: Erasmo D’Almeida Magalhães

Esta tese é uma análise sociolingüística do uso da língua terena e sua manutenção através da história de um grupo familiar terena da aldeia de Cachoeirinha (MS). Procura verificar como o uso da língua Terena responde à mudança na história recente deste povo e, conseqüentemente, como a exigência do domínio da língua portuguesa, indispensável nas suas relações com a sociedade nacional, determina as condições do uso da língua Terena. Os Terena são hoje uma população de aproximadamente 13 mil pessoas, a maioria vivendo em pequenas glebas de terra reservadas pelo governo federal. Sua organização social tradicional foi profundamente alterada pelos acidentes do contato com a sociedade nacional. Tradicionalmente agricultores, os Terena que vivem nas chamadas “reservas” tiram sua subsistência de pequenos roçados que produzem pequenos excedentes de mandioca e feijão. Vivem também do emprego de sua mão-de-obra nas destilarias de álcool de cana-de-açúcar e do

trabalho temporário nas fazendas da região. Existe ainda um grande número de famílias vivendo nos grandes centros urbanos, principalmente na cidade de Campo Grande. As questões centrais que nortearam a pesquisa foram: Qual a relação entre uma referência tradicional, cultural e lingüística, e a construção de um estilo de vida, e de uma identidade, em circunstâncias totalmente distintas? Como os Terena preservam a sua unidade social e lingüística continuando a existir como uma realidade social etnicamente diferenciada? A pesquisa partiu do levantamento de como através do tempo e em contextos diversos um grupo familiar Terena, em uma profundidade genealógica de três gerações, estabeleceu arranjos diferenciais na utilização da língua Terena e na garantia de sua manutenção, ou não, como um sistema operante. Por isso, metodologicamente, esta tese está centrada em um significativo trabalho de campo de uma perspectiva da “observação participante”, englobando as atividades necessárias para o levantamento genealógico e outras técnicas como a entrevista e a história de vida. Procura demonstrar como ao converter a dominação a que estão sujeitos em uma ordem interna, os Terena conseguem criar uma autonomia política que transparece no esforço de manter uma participação autocontrolada no processo de integração com a sociedade nacional e na configuração de uma política lingüística própria. Em resumo, esta tese procura apreender certas tendências no próprio processo de mudança da situação de uso da língua Terena, focalizando o modo como os Terena mantêm e transmitem a sua língua e representam a sua identidade. Procura, ainda, contribuir para a discussão sobre a questão do bilingüismo pela análise de como um grupo de falantes pensa e atua diante de sua própria língua.

MENDES, Jackeline Rodrigues. *Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu*. Campinas, 2001. 243 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: rodrigues@mpc.com.br

Orientadora: Marilda do Couto Cavalcanti

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma discussão sobre as práticas de numeramento-letramento do grupo Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu (PIX), procurando estabelecer uma relação entre essas práticas e a prática dominante representada pela instituição escola, do ponto de vista dos professores índios e da professora-formadora-analista. O conceito de numeramento adotado neste estudo é apresentado a partir de relações traçadas entre as áreas de estudo de Letramento (Street), Antropologia Social Cognitiva (Lave) e Etnomatemática (D'Ambrósio, Sebastiani-Ferreira e Knijnik). Os dados que compõem a análise são provenientes de registros, coletados etnograficamente, compostos por diário de campo; gravações em áudio das aulas, das entrevistas com os professores Kaiabi, das avaliações dos cursos e das assembleias com as lideranças; textos produzidos para o livro de matemática em língua indígena, na parte de elaboração de problemas, e diários de classe dos professores Kaiabi. A análise das práticas de numeramento-letramento dos professores Kaiabi no contexto de formação no PIX aponta um caráter de apropriação da prática dominante no sentido proposto por Certeau e indica também a afirmação de identidade étnica (Cunha, Maher). Na análise da construção dessas práticas, são focalizadas atitudes, significados, valores e formas de uso que estão relacionados ao número, à escrita alfabética e ao desenho. Os resultados deste trabalho levantam questões para reflexão sobre letramento e numeramento no contexto brasileiro de formação de professores índios.

PALADINO, Mariana. *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “relativização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”*. Rio de Janeiro, 2001. 132 p. Dissertação

(Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima

O trabalho procura abordar a educação escolar indígena no Brasil contemporâneo como objeto de discurso e prática. Nessa perspectiva, os caminhos escolhidos foram tanto a análise da bibliografia produzida sobre a temática nos últimos vinte anos, como a descrição de um curso de formação específico para professores indígenas Guarani, na qual se vêem colocados em jogo os fundamentos e as bases ideológicas do “politicamente correto” e os conflitos suscitados. Trata-se também de refletir sobre a participação da antropologia nesta área e discutir a relação entre pesquisa e militância política. Apresentam-se algumas características dessa intervenção, que teriam dificultado o desenvolvimento teórico dessa temática, e sugerem-se algumas abordagens alternativas inovadoras.

PAULA, Eunice Dias de. *Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular*. Goiânia, 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás.

E-mail: xeretyma@persogo.com.br

Orientadora: Silvia Lúcia Bigonjal Braggio

Neste estudo, analisamos o processo de aproximação da modalidade escrita da linguagem vivenciado pelas crianças indígenas do povo Tapirapé, no Estado do Mato Grosso, buscando compreender *como* acontece esse processo, uma vez que as teorias que tratam da aquisição da linguagem não ofereciam respostas convincentes para fatos intrigantes observados em nossa prática pedagógica com essas crianças. Com essa finalidade, consideramos os dados

que surgiram em textos produzidos por alunos das primeiras séries da Escola Estadual de Primeiro Grau “Indígena Tapirapé”, coletados entre março de 1999 e junho de 2000. Assumimos como pressuposto básico da pesquisa a concepção de linguagem como *produto da interação* entre os seres humanos e, como tal, de natureza intrinsecamente *dialógica*, marcada por *contextos sociohistóricos* e *contradições* inerentes a esses contextos (Bakhtin, Braggio). Em coerência com essa concepção, adotamos o *paradigma indiciário* como referencial teórico-metodológico, uma vez que esse paradigma, tal como recuperado por Ginzburg no âmbito de pesquisas qualitativas em Ciências Humanas, permite o *desvelamento da realidade* que, por natureza, é *opaca*. Índícios, sinais, detalhes constituem pistas relevantes que levam a hipóteses que, por sua vez, possibilitam intuir explicações a respeito de aspectos enigmáticos. Abaurre tem destacado a pertinência desse paradigma em pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita, mediante o estudo de marcas reactivas presentes nos textos elaborados pelas crianças em seus trabalhos com a linguagem. Essa abordagem permitiu-nos visualizar uma singular relação entre o grafismo, a arte representacional, extremamente significativa para os Tapirapé, e a escrita alfabética, objeto cultural que está sendo apropriado por esse povo. Essa hipótese nos leva a repensar práticas pedagógicas rotineiramente aceitas em programas de educação escolar indígena, fundadas em teorias que não levam em conta as especificidades socioculturais das crianças indígenas.

PAULA, Luiz Gouvêa de. *Mudanças de código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças*. Goiânia, 2001. 205 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Goiás.

E-mail: xeretyma@persogo.com.br

Orientadora: Silvia Lúcia Bigonjal Braggio

Neste estudo foram analisadas inserções de itens lexicais ou expressões do português, na forma de empréstimos ou mudanças de código, em enunciações produzidas por crianças indígenas Tapirapé. Nosso objetivo foi analisar alguns processos fonológicos, morfológicos e sintáticos, bem como fatores pragmáticos presentes nos dados, relacionando-os com possíveis deslocamentos que podem levar o português a substituir definitivamente a língua indígena. Nesta análise, estabelecemos conexões entre os processos de deslocamentos e as mudanças sociais experimentadas pelos indígenas Tapirapé, em consequência da distribuição assimétrica de poder entre as sociedades. Os aportes teóricos que fundamentam o estudo são provenientes de teorias sobre o bilingüismo e da abordagem sociohistórica proposta por Hamel para o estudo do conflito existente entre as línguas das sociedades indígenas e a das sociedades dominantes. Os resultados da pesquisa apontam para uma tendência de deslocamento da língua Tapirapé, caracterizada, no nível lingüístico, pelo discurso marcado por inserções do português. Por outro lado, há, também, sinais de resistência da língua indígena, sustentada pelas práticas tradicionais e pelos valores identitários.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. *A função social do mito na revitalização da cultura da língua Karajá*. São Paulo, 2001. 242 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: barbalhopimentel@uol.com.br

Orientadora: Roxane Helena Rodrigues Roxo

Este estudo tem como objetivo principal analisar a função do mito na revitalização da língua e da cultura Karajá. Nele, descrevemos a situação sociolingüística das aldeias Santa Isabel do Morro, Tytema e Buridina, comunidades participantes desta

pesquisa, detalhando as realidades de usos da língua Karajá em suas esferas sociais de produção cultural nessas comunidades, bem como as influências positiva e negativa do bilingüismo para esse povo. Mostramos as situações de ampliação e de perdas da língua Karajá, assim como de sua revitalização. O estudo sociolingüístico é a base da análise dos mitos e de seu papel na revitalização da língua Karajá. Na realização desta pesquisa observamos a situação de produção dos gêneros do discurso, inclusive do mito, e as interações entre os discursos do cotidiano e das esferas especializadas. Para a análise da situação sociolingüística, apoiamos-nos em Hamel e Sierra, Grosjean, Fishman, Toral, Vale e Borges, entre outros. Já as análises dos mitos realizaram-se, principalmente, à luz de Bakhtin. Pretendemos, com este trabalho, colaborar com as pesquisas sobre línguas indígenas brasileiras e não-brasileiras, como também, e principalmente, com a formação dos professores Karajá, fornecendo-lhes subsídios para estudo e reflexão sobre a língua materna deles, capazes de auxiliar na construção de uma metodologia de ensino bilíngüe pluralista, de fato. Em nosso ponto de vista, essa metodologia deve considerar os usos e as funções dessa língua dentro e fora da escola, nas comunicações orais e escritas, atribuindo-lhe grande valor de prestígio, para que assim haja a sua revitalização no dia-a-dia da vida do povo Karajá.

2002

AMORIM, Eliene. *A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena*. Recife, 2002. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

E-mails: tamain@bol.com.br; eliene@cclf.org.br

Orientadora: Maria Eliete Santiago

Este estudo procurou compreender a política de educação escolar indígena desenvolvida pelo Estado brasileiro, na

década de 90, nas esferas nacional, estadual e municipal, e como prática política pedagógica do povo Xukuru da Serra do Ororubá, em Pesqueira, na região do agreste pernambucano. A noção de cultura e suas relações com escola e educação indígenas foram categorias de análise fundamentais para a compreensão dos processos educacionais vivenciados por esse povo, bem como a legislação e a documentação oficiais. A análise documental e a observação participante nos espaços educativos do povo Xukuru e da política educacional foram instrumentos básicos desta pesquisa. Na década de 90, o governo brasileiro incorporou na legislação e na documentação oficial grande parte das reivindicações feitas pelo movimento indígena e pelas entidades de apoio à causa indígena, redefinindo objetivos, diretrizes e princípios da sua ação. Os limites são verificados quando são tomadas medidas administrativas e normativas para a efetivação do direito à educação diferenciada, que terminam sendo procedimentos iguais aos que são desenvolvidos para a população em geral. No caso de Pernambuco, observamos o esforço que tem sido feito pela Secretaria Estadual de Educação para executar ações de uma política educacional diferenciada; entretanto, na prática, são as atividades parcelares, intermitentes, que têm sofrido as descontinuidades causadas pelas mudanças eleitorais. No que se refere ao povo Xukuru, no seu processo de reelaboração cultural, esse povo incorporou a escola no seu projeto de vida, atribuindo-lhe a função de formar “guerreiros indígenas” e, nesse sentido, a instituição escolar soma-se aos outros “lugares de ensino” desse povo para desenvolver o papel de fortalecer-lhe a identidade étnica, valorizando os seus saberes e contribuindo para o seu projeto de social.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. *Educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres-MT)*. Cuiabá, 2002. 428 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

E-mail: eliasrsj@terra.com.br

Orientadora: Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica Freire

Este estudo tem como objetivo conhecer a realidade educacional das escolas situadas na fronteira do Brasil com a Bolívia, no município de Cáceres (MT). Nessa região de fronteira existem quatro escolas da rede municipal de Cáceres que atendem a uma quantidade expressiva de alunos pertencentes a diferentes grupos étnicos, fazendo da sala de aula um espaço de conflito de valores e pertencimento. Engendrado numa perspectiva etnográfica, coloca em relevo a dinâmica sociocultural dos moradores da fronteira, descrevendo com riqueza de detalhes o universo das comunidades da fronteira, na expectativa de conduzir o leitor a inteirar-se com os sujeitos da pesquisa, a mover-se neste espaço permeado de signos e símbolos que compõem a diversidade cultural das famílias locais. As relações de alteridade entre coletivos culturalmente diferenciados presentes na região são evidenciadas, permitindo conhecer os sinais diacríticos constitutivos da produção da identidade étnica dos grupos da fronteira, mediante os processos de inclusão-exclusão que estabelecem as fronteiras culturais entre esses grupos. A diversidade étnico-cultural presente nos grupos locais faz com que a construção da identidade se manifeste por meio de processo de seleção de práticas culturais específicas, tomadas como sinais definidores do pertencimento ou não ao grupo social. Essa realidade tem ressonância no contexto escolar, fazendo com que a sala de aula se configure um palco de conflito de valores de pertencimento, interferindo no sucesso escolar dos educandos. Os dados empíricos revelam uma nítida implicação entre diferença étnico-cultural e fracasso escolar. A diferença é colocada como foco do insucesso na escola. O sistema de ensino, que não se encontra preparado para lidar com a multiculturalidade, transforma a diferença em desigualdade, imputando unicamente ao educando a responsabilidade pelo seu insucesso na escola. Nas ações cotidianas de ensino-aprendizagem das escolas da fronteira prevalece o monoculturalismo do currículo escolar, sobretudo com práticas

assimilacionistas, reprodutivistas, adestradoras de atitudes e comportamentos. Como desdobramento, encontramos um quadro marcado por evasão, repetência, discriminação e invisibilidade da diferença. Nesse contexto, dificilmente teremos um ensino de qualidade, dialógico e problematizador, que conceba a educação como prática da liberdade. Raramente teremos a escola como um espaço de reflexão e de construção coletiva do conhecimento, onde as diferenças étnicas e culturais sejam respeitadas.

PAES, Maria Helena Rodrigues. *Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra (MT)*, num olhar dos estudos culturais. Porto Alegre, 2002. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: mhninha@terra.com.br

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

O trabalho apresenta algumas reflexões inspiradas nos estudos culturais, a partir da análise textual das vozes indígenas sobre os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra (MT), tendo em vista a alternativa de se propor um modelo de escolarização formal, de valorização da diferença diante do atual modelo de princípios homogeneizantes. O grupo Paresi é habitante natural da região noroeste do Estado de Mato Grosso e caracteriza-se por habitar inúmeras aldeias de baixa densidade demográfica espalhadas por seu território. Embora tenha estabelecido contato com os não-índios a partir do século 17, e incorporado inúmeros elementos da cultura ocidental, ainda mantém fortes seus costumes culturais tradicionais. Com o freqüente e inevitável contato com a sociedade ao redor, novos instrumentos e tecnologias são incorporados, quase que diariamente, à rotina tradicional, resignificando o “ser Paresi”. Utilizando-se conceitos de Stuart Hall,

Nestor Canclini e outros autores pós-estruturalistas, aborda-se a cultura numa perspectiva dinâmica de movimento contínuo de (re)construções de identidades, principalmente sob os efeitos do fenômeno da globalização, quando o avanço da tecnologia da comunicação e do transporte permitem com maior frequência as relações e os fluxos migratórios entre as diversas culturas, construindo identidades e culturas híbridas. A escola concretizou-se na história dos Paresi ainda no início do século 20, sob princípios integracionistas, com o objetivo de preparar essa população para o “bom convívio” com a sociedade dos não-índios. Considerando a escola – espaço privilegiado no qual os significados e representações de mundo são acionados no sentido de produzir sujeitos –, ela aparece como importante ferramenta para a apreensão dos códigos simbólicos da sociedade ao redor, os quais redimensionam as rotinas e a identidade Paresi com fins claros, segundo os relatos do grupo, para a circulação e a negociação com o mundo ocidentalizado. Nesse sentido, a língua portuguesa, a segunda língua do grupo, adquire significado de importante ferramenta para a construção do pertencimento ao mundo da sociedade ao redor. O domínio dos códigos da língua portuguesa, nesse sentido, é compreendido como instrumento de poder, mediante o qual o Paresi entende que marca e negocia seu espaço, como cidadão brasileiro, na sociedade ocidentalizada.

REPETTO, Maxim. *Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil*. Brasília, 2002. 297 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília.

E-mail: maxim@technet.com.br

Orientador: Stephen Grant Baines

O presente trabalho relata e analisa uma pesquisa antropológica e etnográfica de caráter colaborativo desenvolvida com

as organizações indígenas do Estado de Roraima, no norte do Brasil. Nesse contexto, centro minhas atenções nos povos Makuxi e Wapichana, habitantes dos lavrados e das serras circundantes do Monte Roraima. Para tanto, exploro os processos políticos de constituição das organizações indígenas locais, bem como suas reivindicações, para estudar o processo histórico vivido pelos povos indígenas e suas relações com os diferentes setores da sociedade regional e nacional, entre os anos 1970 e 2000. No centro das atenções e conflitos, entre grupos indígenas e entre indígenas e não-indígenas, encontram-se as terras indígenas, sobre as quais surgem diversos discursos de poder e sérios conflitos devido à sua indefinição formal. Entretanto, outras preocupações também movimentam as várias organizações, entre elas a necessidade de produção e de melhora das condições de vida das comunidades. Assim, focalizo as discussões relativas à educação escolar indígena para abordar aspectos referentes à produção de conhecimentos e às disputas pelo saber e pelo poder que se manifestam no processo de escolarização.

VIANNA, Fernando Fedola de Luiz Brito. *A bola, os “brancos” e as toras: futebol para índios Xavante*. São Paulo, 2002. 377 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo.

E-mail: vianna@socioambiental.org

Orientadora: Beatriz Perrone Moisés

A parceria do povo indígena Xavante (família lingüística Jê) que vive na área de Sangradouro (sudeste do Estado do Mato Grosso) está no centro da situação etnográfica abordada neste trabalho. Cambiante e “expansionista”, a situação confere sentido à própria relação com o pesquisador: trata-se de Xavantes que atravessam processo de fissão política resultante da criação de nova aldeia, que ampliam seus laços de sociabilidade em São Paulo, que formam uma ONG sediada nessa capital e que convidaram o autor,

ex-jogador profissional, para conciliar seus próprios interesses etnológicos com uma espécie de “assessoria futebolística” a eles. É esse o ponto de engate entre a investigação aqui resumida e a específica realidade Xavante de Sangradouro. Com base numa aproximação inicial dessa realidade que assim se condicionou, a dissertação caminha para o tratamento teórico de um fenômeno de larga recorrência, mas pouco estudado até o presente: a atração de povos indígenas pelo conhecido esporte de penetração mundial. Esforça-se por situar o futebol em termos históricos, e do ponto de vista desses Xavantes, e descreve a multifacetada presença da prática esportiva na vida contemporânea deles. O futebol organizado, praticado e assistido cotidianamente, campeonatos dentro da terra

indígena e nas cidades vizinhas, encontros interaldeias, o horizonte do profissionalismo e a relação estabelecida com o pesquisador integram, com diferentes níveis de aprofundamento etnográfico, o texto apresentado. Os destaques, porém, vão para: 1) os modos como os Xavante formam equipes esportivas; 2) os nexos de sentido, por eles sugeridos, entre a corrida de toras, célebre instituição dos Jê, e a atividade física que aprenderam e têm aprendido com não-índios; 3) o lugar que o futebol ocupa, já há algum tempo, no universo de relações sociais estabelecidas com os “brancos” e outros índios. Um tripé de meio-campo que leva a repensar a circunscrição etnográfica e os parâmetros comumente utilizados para analisar a entidade chamada “sociedade Xavante”.

Instruções aos colaboradores

A linha editorial do Inep constitui-se atualmente por dois tipos de produtos:

1 – os periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), *Em Aberto* e *Série Documental*; e

2 – as publicações ligadas às temáticas institucionais do Inep, como avaliação e estatísticas educacionais, fornecedoras de subsídios para a formulação de políticas educacionais.

A linha editorial propõe uma participação maior dos seus leitores e colaboradores na elaboração de alguns de seus produtos, mediante a criação de espaços para a recepção de sugestões e propostas de trabalho para os seus periódicos.

No *Em Aberto*, essa participação poderá ser viabilizada mediante o envio de sugestões de temas atuais ou emergentes, acompanhadas das respectivas propostas para a organização do número, as quais serão julgadas pelo Inep.

Mais informações sobre as formas de apresentação e de encaminhamento das sugestões e propostas, bem como sobre as normas e os compromissos envolvidos na elaboração do *Em Aberto*, poderão ser obtidas no seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
(Inep/MEC)

Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar,
Sala 418

CEP 70047-900, Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 321-7376 e (61) 224-7092

Fax: (61) 224-4167

E-mail: editoria@inep.gov.br

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)