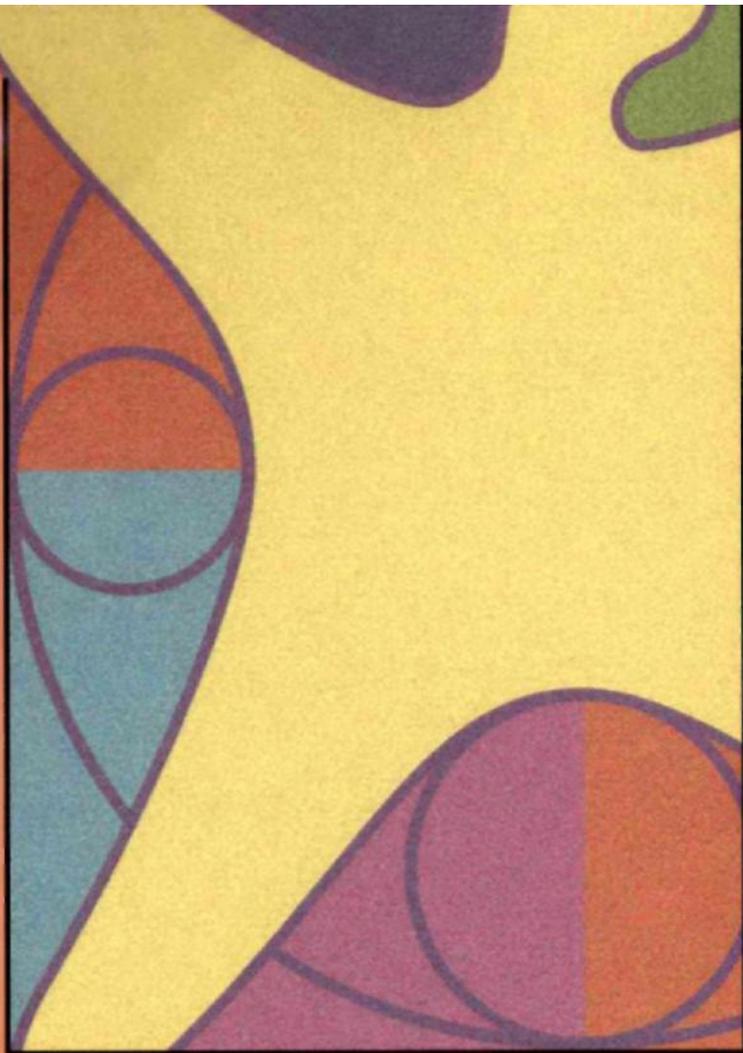


CIBEC/INEP



B0029652



**CONGRESSO  
BRASILEIRO  
DE QUALIDADE  
NA EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

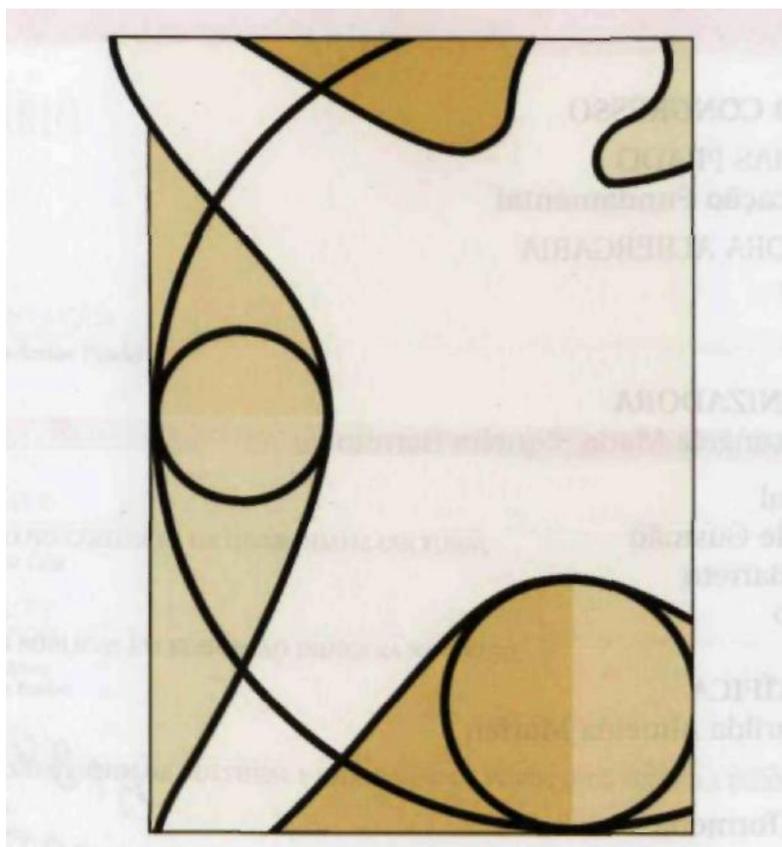
---

**EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA**

**Presidente da República** FERNANDO  
HENRIQUE CARDOSO

**Ministro da Educação**  
PAULO RENATO DE SOUZA

**Secretária Executiva**  
MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO



**CONGRESSO  
BRASILEIRO  
DE QUALIDADE  
NA EDUCAÇÃO  
FORMAÇÃO PE PROFESSORES**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA**

Marilda Almeida Marfan Organizadora

**Volume 4**

Brasília 2002

## **PRESIDENTES DO CONGRESSO**

IARA GLÓRIA AREIAS PRADO  
**Secretária de Educação Fundamental**

MARIA AUXILIADORA ALBERGARIA  
**Chefe de Gabinete**

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

**Coordenadora:** Rosângela Maria Siqueira Barreto

Renata Costa Cabral Fábio  
Passarinho de Gusmão Lívia  
Coelho Paes Barreto Sueli  
Teixeira **Mello**

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

**Coordenadora:** Marilda Almeida Marfan

Ana Rosa Abreu  
Cleyde de Alencar Tormena  
Jean Paraizo Alves  
Leda Maria Seffrin  
Lucila Pinsard Vianna  
Nabiha Gebrim de Souza  
Stella Maris Lagos Oliveira

**Edição:** Elzira Arantes **Projeto**  
**Gráfico:** Alex Furini **Editoração:**  
José Rodolfo de Seixas

## **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1.: 2001 : Brasília) Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores: educação indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). \_\_\_ Brasília : MEC, SEF, 2002.  
204 p.: il. ; v.4

1. Formação de Professores. 2. Qualidade da Educação. 3. Educação Escolar Indígena. I. Título. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

CDU 371.13

**Patrocínio:** PETROBRAS

**Apoio:** Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI)

# SUMARIO

## APRESENTAÇÃO

Iara Glória Areias Prado

## SIMPÓSIOS

SIMPÓSIO	
<b>EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL</b> Héctor Muftoz Cruz	
<b>SIMPÓSIO 2</b>	19
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL</b> Jean Paraizo Alves Maria Helena Fialho	
:	
<b>EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA: OS POVOS INDÍGENAS E A ESCOLA</b> Inge Sichra	
<b>SIMPÓSIO I</b>	41
<b>EXPERIÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA</b> Edivanda Mugrabi Elias Renato da Silva Januário Maria Inês de Almeida Marilda C. Cavalcanti	
<b>SIMPÓSIO</b>	61
<b>AS ORGANIZAÇÕES DE PROFESSORES NO BRASIL</b> <b>RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS ESCOLAS INDÍGENAS</b> Jaime Costodio Manoel Cristóvão Teixeira Abrantes	

## PAINÉIS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

PAINEL I	
<b>A QUESTÃO INDÍGENA NA SALA DE AULA</b> Ana Vera Macedo Rosani Moreira Leitão Betty Mindlin José Ribamar Bessa Freire	71
PAINEL 2	
<b>AS EXPERIÊNCIAS DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> José Ademir Gomes e Lecinaldo Barbosa Cabral Elias Renato da Silva Januário	101
<b>O PAPEL DA ANTROPOLOGIA, DA LINGÜÍSTICA E DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> Judite Gonçalves de Albuquerque	107
PAINEL 4	
<b>POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E A ESCOLA INDÍGENA</b> Wilmar da Rocha D'Angelis Marcus Maia	113
PAINEL 5	
<b>LEGISLAÇÃO ESCOLAR</b>	INDÍGENA
Luís Donisete Benzi Grupioni Darci Secchi Vilmar Guarani	



**OS ETNOCONHECIMENTOS NA ESCOLA INDÍGENA**

Carlos Alfredo Argüello  
José Augusto Laranjeiras Sampaio  
Roseli de Alvarenga Corrêa

161

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

Iussara Gomes Gruber  
Maria Cristina Troncarelli  
Zélia Maria Rezende  
Marlene de Oliveira

177

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

Eunice Dias de Paula Terezinha Furtado de Mendonça

**9**

187

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

Bruno Kaingang Arlene Bonfim

***PAINEL 10***

**PRÁTICA DE SALA DE AULA NA ESCOLA INDÍGENA**

Yolanda dos Santos Mendonça  
Alzenira I-clipe Marques

## APRESENTAÇÃO

O *Primeiro Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de Professores*, promovido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), foi realizado em Brasília no período de 15 a 19 de outubro de 2001.

O *Congresso* tratou, em seus simpósios, palestras, painéis, oficinas e atividades paralelas, de uma das principais variáveis que interferem na *qualidade* do ensino e da aprendizagem: *a formação continuada dos professores*. Buscou propiciar aos educadores e profissionais da área, tanto nas oito séries do Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, na Educação Indígena e na Educação Ambiental, informações e conhecimentos relevantes para subsidiá-los em sua prática. Promoveu um balanço geral dos principais avanços alcançados nos últimos anos, com a implantação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, e enfatizou, de forma especial, os programas de desenvolvimento profissional continuado e de formação de professores alfabetizadores, que foram debatidos sob diferentes óticas e pontos de vista.

O *Congresso* envolveu cerca de 3 mil participantes, incluindo, além das representações municipais, um significativo número de autoridades, especialistas nacionais e internacionais e representantes de organizações não-governamentais, privilegiando, quantitativamente, os representantes dos municípios que procuravam desenvolver em seus sistemas de ensino as políticas de formação continuada propostas pelo MEC, a saber: *O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - "Parâmetros em Ação"* e *O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA*.

Ao promover a organização desta publicação, a SEF faz um resgate de todos os textos apresentados e entregues, em tempo hábil, pelos especialistas convidados e procura colaborar com aqueles profissionais da área que valorizaram O evento e estão em busca de sua *memória*, ou que, por diferentes razões, se interessam por reflexões e temas relativos à quali-



dade da educação e à formação dos professores, tais como: educação para a mudança, transversalidade e interdisciplinaridade, educação escolar indígena, livro didático, inclusão digital, alfabetização, organização dos sistemas de ensino, educação inclusiva, escola reflexiva, enfim, competência profissional, O desempenho do professor e O sucesso escolar do aluno, entre outros.

Como O público-alvo é muito diversificado, O volume de textos apresentados muito grande, e como os principais eixos temáticos podem interessar, de forma mais direta, a diferentes segmentos do Ensino Fundamental, os resultados do *Primeiro Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de Professores* foram organizados em quatro volumes: os volumes 1 e 2 referem-se a temas mais gerais, relativos à *Educação Fundamental* como um todo, e incluem temas específicos referentes à *Educação Infantil*, à *Educação de Jovens e Adultos*, à *Política do Livro Didático* e à *Educação Especial*; O volume 3 trata da *Educação Ambiental*; e O volume 4 é dedicado à *Educação Escolar Indígena*.

Embora incompleta, pela ausência de alguns textos, e observando que em alguns casos só apresenta os resumos dos participantes, a presente edição reflete a importante contribuição e a competência de nossos especialistas, tanto pelas palestras proferidas nos simpósios, quanto pelos relatos de experiências contidos nos painéis, e incorpora 25 textos apresentados por renomados especialistas internacionais.

Ressalta-se ainda que os textos contidos nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores e retratam reflexões e pontos de vista de cada especialista envolvido.

Com a presente publicação, a SEF/MEC espera que os resultados do *Congresso* de Brasília possam ser amplamente divulgados e cheguem ao alcance dos principais interessados: professores do Ensino Fundamental, diretores de escolas, institutos de formação de mestres, pesquisadores, universidades, enfim, todos aqueles ligados à produção, à reprodução, ao consumo e à transmissão do conhecimento, paladinos da construção de uma escola de qualidade para todos.

**Iara Glória Areias Prado**

*Secretária de Educação Fundamental*

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

**SIMPÓSIOS**

EM CONTEXTO

**SIMPÓSIO 1**

# **EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL**

*Héctor Muñoz Cruz*



# A educação no contexto da diversidade

Héctor Muñoz Cruz

Universidade Autônoma Metropolitana/México

## Natureza e impacto da diversidade

*Este país encontra-se completamente despreparado e, em alguns casos, sem vontade de atender às necessidades educativas e sociais de sua população multicultural de estudantes. Como resultado da escassez de professores multiculturais e multilíngües, os professores recebem referências de emergência para lecionar. Esses professores têm poucas oportunidades para desenvolver uma compreensão do que significa lecionar em uma sociedade multicultural e multilíngüe. Ademais, os programas de formação de professores continuam centrados no ensino e na aprendizagem de modelos de instrução monoculturais e fora de contexto. Quem necessita ser crítico e reflexivo se O uso continuado de métodos, materiais e currículos descontextualizados, "à prova de professores", é a prática habitual nas escolas?*

*Gutiérrez, apud McLaren, 1995:184.*

O reconhecimento social, a documentação e a pesquisa científica sobre a heterogeneidade das sociedades, os sujeitos e seus respectivos indicadores aumentaram paulatinamente nos últimos anos, tanto no âmbito global quanto nas comunidades pequenas. O multiculturalismo e as desigualdades irromperam com tal impacto nas plataformas sociopolíticas dos projetos globais, nacionais e étnicos, que converteram a diversidade e O multidirecionamento em descobertas surpreendentes, fascinantes, porém conflitantes. A diversidade e O multidirecionamento constituem dois fatores substantivos do presente que nos foi legado com dor por uma realidade multicultural abundante em pobreza, desigualdades e exclusões. O quê e O quanto sabemos sobre a diversidade histórica? Na rea-

lidade, a natureza e, sobretudo, as conseqüências desse fenômeno extrapolam quase que por completo a imaginação popular e as pesquisas mais rigorosas. Ainda assim, no presente trabalho procuro propor algumas implicações dos aspectos contemporâneos da diversidade lingüística e cultural na teoria educacional.

Em todas as latitudes do planeta, verifica-se um processo extremamente amplo de assimilação e perda da diversidade cultural e intelectual. Como interpretar essa tendência? Quais são as dimensões e implicações para a humanidade? Um caso muito discutido refere-se à angústia e ao deslocamento que as línguas e culturas politicamente dominantes produzem sobre as línguas e culturas indígenas locais (Hale, 1992; Ladefoge, 1992). Embora esse processo não esteja relacionado com a perda simultânea de diversidade nos mundos biológico e botânico, não é de todo inadequado imaginar-se uma analogia ecológica. Se é dramático imaginarmos os perigos decorrentes da perda de diversidade biológica no planeta, não é menos catastrófico visualizarmos os perigos inerentes à perda de diversidade lingüística e cultural. Entretanto, a preservação e a manutenção das línguas e culturas continuam a ser um tópico multifacetado sobre O qual diferentes opiniões podem ser emitidas.

A partir de uma perspectiva sociolingüística (Muñoz e Lewin, 1996), as conseqüências da perda e da transformação da diversidade para parâmetros de uniformidade se refletem em três importantes dimensões da vida social: primeiro, modificam a funcionalidade e a reprodução na comunicação e na continuidade cultural; segundo, enfoca-se a racionalidade ou reflexividade em torno de modelos lingüísticos e culturais dominantes; e, terceiro, diversifi-

cam-se e especializam-se as capacidades socioculturais dos sujeitos em relação às necessidades dos projetos globais. Em suma, há todo um campo a ser pesquisado no qual, entretanto, a maioria das *preferências explicativas* propostas decorre de uma visão *superficial e descritiva* da diversidade.

A esse respeito, as possibilidades de intervenção ou de prevenção implicam tarefas tais como uma adequada compreensão da perda de diversidade, rechaçando-se a concepção de que seja uma condição *normal* do mundo moderno e uma efetiva potencialização dos recursos e das identidades culturais das comunidades afetadas. As soluções e as estratégias estão longe de serem universais. As decisões e as opções são prerrogativas claramente exercidas por povos e falantes. A humanidade é surpreendentemente flexível no que se refere à preservação da diversidade. Enquanto diversas culturas morrem, sempre estão surgindo outras, fato que não apresenta correlação direta com a etnia ou o idioma (Ladefoge, 1992).

Nesse contexto, a diversidade é consequência da racionalidade humana para adaptar-se e responder de forma criativa a tudo que a rodeia e às suas necessidades. Mas essa não é a meta das relações humanas ou da educação. A diversidade pressupõe funções de intercâmbio e de equilíbrio tanto para o indivíduo quanto para as interações de todo o conjunto social.

Por outro lado, discussões mais ou menos recentes sobre desenvolvimento social inclusivo, pluralidade na política e interculturalismo na educação em nosso continente colocam uma ênfase clara sobre a necessidade de vincularem-se, efetivamente, as alterações socioculturais e as particularidades étnicas e lingüísticas à democratização e ao direito, à transformação em prol da qualidade e da pertinência da educação nacional e à luta contra a pobreza e as desigualdades.<sup>1</sup>

No novo cenário político e econômico, a migração, as políticas de preservação das línguas, culturas e identidades das populações originais adquiriram grande relevância, juntamente com o fomento da comunicação intercultural e multilingüística e a eliminação de ranços sociais e educacionais. Do ponto de vista das ações governamentais, na realidade, não existem no momento soluções harmônicas para o reconhecimento e a reconciliação das particularidades culturais e lingüísticas nas novas estruturas nacionais.

Assim, já não podemos considerar que os seres humanos criam seu entorno técnico e econômico [...] a partir de agora são as indústrias culturais (em particular o ensino, a assistência sanitária e a informação) que criam novas representações do ser humano e, por outro lado, descobrimos que é possível inovar não apenas com o novo... mas também com o velho (Touraine, 1999: 54).

A Unesco também tem contribuído para chamar a atenção para esse fenômeno. A entidade adverte que os estados estão deixando de cumprir a política de Educação para Todos (Jomtien) nos seguintes aspectos:

- descuido no que se refere a aprendizagens informais;
- lentidão na redefinição das necessidades educacionais, particularmente no que se refere a um conteúdo educacional que reflita a diversidade cultural;
- aumento das desigualdades nos sistemas educacionais: apenas os pobres, grupos minoritários e não-capacitados foram considerados;
- pouco desenvolvimento da educação inicial nas zonas rurais; aumento da lacuna tecnológica, que reduz as possibilidades de que as tecnologias de informação e comunicação atendam a necessidades específicas;

<sup>1</sup> Nossos países devem optar por um desenvolvimento sustentável e pela paz, e construir uma democracia multiétnica e pluricultural, o que significa que os Estados devem se esforçar para entender a diversidade. Essa corrente, em seu afã para criar novos paradigmas, resgata a autoridade, a diversidade cultural, a interação com a natureza e a pluralidade de saberes como expressões enriquecedoras e não-problemáticas da humanidade (Cárdenas, 1995: 2-3). Cf. Touraine, 1999.



- e, por último, O financiamento da Educação Fundamental ainda é deficitário (SEP, 2000a e 2000b).

As experiências sociais mais frequentes da diversidade (auto-integração, assimilação, migração e ressocialização) comprometem objetivos e atividades no âmbito da tecnologia dos meios de comunicação, a educação em geral, O ensino dos idiomas, O acesso ao trabalho em novas áreas, a democratização da justiça e a diversificação dos serviços de informação e tradução.

As situações conflitantes do multiculturalismo aprofundam a desilusão e a frustração das comunidades no que se refere à vontade e à orientação políticas do Estado. As demandas e as ações das alterações podem experimentar um "viés comunitário e de identidade" (Gross, 2000), se seus próprios objetivos forem frustrados. Ou seja, não é seguro que a população discriminada se aproprie das mudanças jurídicas e institucionais favoráveis à construção e à participação em uma sociedade multicultural plural, devido ao fato de que essas percebem convergências entre as reformas constitucionais e O neo-indigenismo do Estado com O ajuste econômico, a abertura neoliberal e os custos econômicos e sociais que esses provocam.

Em suma, a educação sensível à diversidade é uma utopia recente e questão de justiça para grande número de povos indígenas e afro-americanos, bem como para movimentos sociais que começaram a materializar-se na última década, em novas bases jurídicas e em políticas públicas de educação escolarizada, revertendo progressivamente um processo adverso na educação pública que remonta ao início do século XX. "Até O século XVII, acreditava-se que a diversidade era a causa da discórdia e das desordens que levavam os Estados à ruína. Assim, acreditava-se que a saúde do Estado exigia unanimidade" (Sartori, 2001: 20-21).

## Diversidade, direito e compromisso com O desenvolvimento educacional

As transformações na área da educação sempre apresentam um referencial sócio-histórico que pode impulsioná-las ou bloqueá-las. A situação da formação de professores no marco do multiculturalismo contemporâneo não é exceção. Para educadores, funcionários e líderes de movimentos sociais, O debate sobre a educação, sensível à diversidade cultural das populações discriminadas, gira em torno do direito e do reconhecimento do todo nacional, reivindicações que não foram atendidas e, portanto, encontram-se bloqueadas. Seria interessante estabelecer e criar O panorama dessa situação em nosso continente, como sugere O relatório intitulado *Nossa diversidade criativa* (Unesco, 1997).

As alterações sociais e suas organizações (etnias, imigrantes, gêneros, idiomas, religiões) pelem e negociam com os governos federais medidas como O *status* de sujeitos de direito, a cidadania e a pertinência das políticas públicas. Com efeito, os tempos políticos na América Latina indicam que essa negociação será longa e não estará desprovida de condicionamentos ideológicos do temor de supostos privilégios diferenciados. Portanto, a abertura e O pluralismo das políticas públicas culturais e educacionais, no curto prazo, dependerão mais de negociações políticas do que de razões educacionais (qualidade, igualdade e pertinência).<sup>1'</sup>

Entretanto, a introdução de uma proposta educacional suscita exigências que não se satisfazem com as posturas ideológicas. A questão essencial é que se precisa de concepções sobre como opera uma mudança na educação e quantos processos devemos integrar para assegurar uma reforma efetiva e favorá-

A crise na educação de hoje tem gerado profundas discrepâncias sobre O papel da escola na sociedade. É grande a necessidade de ajustar-se a questão educacional às necessidades da sociedade e, especialmente, de abandonar a concepção e os conteúdos da escola pública tradicional. Assim, no que se refere às escolas, inicia-se O progressivo consenso social de que sua atribuição não se limita a ensinar as crianças e a fornecer-lhes as habilidades básicas necessárias em uma sociedade tecnológica complexa, mas inclui também a solução do dilema da discriminação social e da violência, a fim de proporcionar oportunidades às mulheres e às populações étnicas, visando à socialização de gerações de migrantes do campo para a cidade e para canalizar a transformação de políticas sociais.

vel à população envolvida. Até O momento, tem-se abusado de plataformas sociopolíticas e descritivas para corroborar a necessidade de transformar O sistema, os modelos acadêmicos e as práticas escolares em relação à diversidade. Mas talvez O melhor passo seja abrir ou democratizar a gestão da educação multicultural plural para atrair O compromisso e a criatividade demonstrados por muitos professores.

## Impacto da diversidade lingüística e cultural no desenvolvimento educacional

Na educação escolarizada, parece verificar-se a impossibilidade de construir-se um projeto de desenvolvimento coerente com uma visão plural diferenciada do setor educacional, que permita vislumbrar as mudanças socioculturais e as realidades escolares das comunidades de base.

Contamos com parâmetros bem mais atuais para discutir a reforma da educação, com novas tendências curriculares do sistema educacional e com ações institucionais que tendem a oferecer Ensino Fundamental àqueles que dele necessitem. Da mesma forma, novas tecnologias surgiram para a elaboração de material didático, especialmente do livro didático.

Em geral, as propostas subordinam os objetivos tradicionais de cobertura e igualdade que dominaram a educação durante grande parte desse século e privilegiam objetivos "pós-modernistas" de eficácia, produtividade, pluralismo cultural e, ocasionalmente, de *excelência acadêmica*.<sup>3</sup>

Para fins de avaliação e planejamento, há um certo interesse em tornar a história da

educação sensível à diversidade cultural e lingüística (povos indígenas). A partir de setores técnicos de projetos EIB, com apoio internacional, e, especialmente, de pesquisadores, tentou-se estabelecer um tipo de história científica das orientações principais ou, figurativamente, *paradigmas da Educação Indígena escolarizada*, a fim de sustentar O caráter progressivo e alternativo da doutrina *intercultural bilingüe*.

Mas antes seria conveniente fazer duas observações. Primeiro, essa preocupação tem sua origem no desenho de ações e projetos de desenvolvimento educacional inovadores e diferenciados promovidos por agências internacionais. As comunidades indígenas foram mais receptivas a essas preocupações. E, segundo, no curso dessa preocupação, enfrentam-se antigos problemas da Educação Indígena e, em tempo real, novos desafios e temas. As discussões paradigmáticas, até certo ponto, criam a ilusão de que os antigos problemas desaparecem pelo simples fato de operar-se com novas categorias e modelos educacionais.

Mas também devemos reconhecer um aspecto muito interessante: as diversas orientações programáticas e metodológicas refletem a vontade política de influir no futuro da sociedade e da identidade indígena, rede-finindo-se O papel da educação no grande esforço para permitir a formação do maior número possível de indivíduos de origem indígena e afro-americana dos atuais países latino-americanos (Lesourne, 1993; e Albó, 1996).

Em trabalhos anteriores (Munoz, 1998 e 2001b), sugeri que a história científica da Educação Indígena procura representar O desenvolvimento progressivo da natureza indígena. Assim, até O momento, O resultado ideológico da aceitação da proposta intercultural bi-

<sup>3</sup> Utilizo nessa idéia a terminologia de Kelly (1985). ou seja, a adequação entre a formação escolarizada e O desenvolvimento socioeconômico da comunidade.

<sup>4</sup> As dificuldades relativas à educação bilingüe, como O ensino do espanhol como segunda língua e a normalização ortográfica das línguas indígenas, "continuam pendentes e são atendidas por antigas práticas pedagógicas, típicas do paradigma bilingüe. De certa forma, continuam a reinar, na pedagogia das escolas indígenas de 2001, concepções e práticas criadas há cinqüenta anos.

língua é a substituição irreversível do paradigma bilíngüe bicultural. Anteriormente, nos anos 1970, a doutrina da Educação Indígena bilíngüe e bicultural havia sido substituída pela antiga proposta integracionista dos anos 1930 chamada "educação bilíngüe". Apresento, no quadro abaixo, essa seqüência histórica.

Na proposta gráfica acima, atribuímos gran-

Quadro

**Paradigmas da Educação Indígena escolarizada na América Latina**

A diversidade como problema (educação bilíngüe)	Modelo democratizador
A diversidade como recurso (educação bilíngüe bicultural)	Modelo de capital humano e de superação da marginalização
A diversidade como direito (educação intercultural ou multicultural bilíngüe)	Modelos liberais de capital humano versus Modelos críticos de resistência

de valor a três princípios: a centralização da cultura (etnia-identidade), O papel da educação no desenvolvimento indígena e os processos de gestão e comunicação.

De acordo com esses princípios, a primeira orientação admite a caracterização do *paradigma da diversidade como problema educacional e de desenvolvimento*. Ou seja, tanto a cultura como a língua indígenas são consideradas obstáculos à integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Com base em concepções democratizadoras, flexibiliza-se O acesso à educação e à comunicação, mediante estratégias bilíngües de transição para O mundo e O idioma hispânico.

A segunda orientação (educação bilíngüe bicultural) pode caracterizar-se como *O paradigma da diversidade como recurso*. Com base na idéia de permitir O acesso das maiorias à educação e ao desenvolvimento industrial, procura-se potencializar a qualificação do capital humano, recuperando-se suas diversida-

des e sua identidade. Por razões de política mundial, assume-se O princípio do interculturalismo dual ou polarizado, que circulou nesses ambientes educacionais com a biculturização servindo de complemento à educação bilíngüe. Entretanto, dadas a escassa experiência inovadora e a quase inexistente pesquisa sobre a Educação Indígena àquela época, O componente bilíngüe experimentou um desenvolvimento central, com princípios e tecnologia da lingüística aplicada. Como resultado, prevaleceram a "castelhanização" e a monoculturalização dos currículos e da aprendizagem. A Educação Indígena não escapou à crise e ao ranço planetário em matéria de educação, talvez com mais profundidade devido às desigualdades não-resolvidas. No fundo, a escola pública indígena não se modificou.

A terceira orientação constitui a utopia ou a virtualidade que desejamos construir e que pode caracterizar-se como *O paradigma da diversidade como direito*. Uma das circunstâncias relevantes dessa educação alternativa é a negociação ou discrepância não concluída entre as instituições educacionais e os movimentos e organizações indígenas. No quadro, essa discrepância é apresentada como a luta entre modelos neoliberais de capital humano e modelos críticos de resistência. Em todo O continente, pode-se observar essa contradição, que está detendo e desvirtuando O desenvolvimento educacional nas regiões interculturais. Os dois componentes cruciais dos modelos críticos de resistência propostos pelas comunidades indígenas são a autonomia e O controle endógeno, ou a autogestão da educação. Para citar um exemplo, a Nicarágua é O único país que adotou, há quinze anos, O estatuto de autonomia na Constituição Política.<sup>5</sup>

Em suma, O conjunto de reorientações da política educacional para populações indígenas tem como principal meta lograr no Ensino Fundamental: "A universalização do Ensino Fundamental é O principal compromisso que assumimos como mexicanos para garantir a viabilidade de uma nação [...]. A Educação Fundamen-

5 Munoz (2001a) e outros assinalam que não foi possível implantar essa política pública nos processos comunitários e escolares devido à ausência de um projeto integral de desenvolvimento educacional.

tal é a possibilidade de construirmos uma sociedade cada vez melhor" (SEP, 2000a: 11).

Essas reorientações representam acordos e objetivos assumidos pelos Estados nacionais com a corrente internacional de humanização do desenvolvimento e aprofundam a modernização educacional, com componentes de igualdade, qualidade e pertinência.

Com base nesse horizonte histórico não-linear, vale ressaltar a importância de que se trabalhe com uma perspectiva de processo complexo e articulado em várias dimensões educacionais, assimetricamente relacionadas, cuja convergência ou divergência decorre do êxito ou da crise da educação em geral. A esse respeito, sugiro que a transformação da educação orientada para o multiculturalismo plural advirá principalmente do nível das realidades e práticas escolares específicas, na medida em que se democratize a gestão educacional da sociedade civil e das comunidades de base, mediante modalidades de participação integral e controle comunitário, "porque o pluralismo afirma que a diversidade e a discordância são valores que enriquecem o indivíduo e também sua comunidade política" (Sartori, 2001: 19).

Quadro 2

Inserção da diversidade no desenvolvimento educacional	
Dimensões do desenvolvimento educacional	Metas e processos
Política educacional, normalização	Sociedade multicultural
Sistema educacional	Educação inicial e continuada na formação de professores Organização flexível do sistema
Modelos acadêmicos de formação (ensino/aprendizagem)	Comunicação intercultural (validade, discordância) Ética do pluralismo Ciclos participativos
Práticas e processos escolares	Ações e ideologias plurais das escolas e das comunidades no que se refere a diversidade

A partir da ótica do desenvolvimento educacional integral, aprendemos a identificar, a expandir nossa compreensão e também a relativizar os discursos dos diferentes setores sobre as políticas públicas, as quais decorrem de princípios e condições ideológicas para promover uma grande mudança educacional que busca estabelecer novos termos com o desenvolvimento econômico e político, no qual "a democracia de nossos países encontrará na educação intercultural bilíngüe um dos principais instrumentos para sua consolidação" (Cárdenas, 1997: 29).

Quadro 3 Políticas gerais

**Objetivos globais de política educacional relacionados à diversidade**

Objetivos globais	
Igualdade, suficiência, acesso	1. Aumento da cobertura e do financiamento misto 2. Abertura do sistema a todos os setores
Qualidade	1. Aprimoramento da formação de alunos e professores 2. Desenvolvimento de habilidades para solucionar problemas
Eficiência interna	Retenção e funcionalidade flexível do sistema escolar
Eficiência externa	Desenvolvimento social com vínculos estreitos com a cultura, a identidade, O trabalho, a paz, a corresponsabilidade política e O direito de todos os setores sociais
Valores	Transmissão de qualidades sociais compatíveis com O pluralismo, a reciprocidade e a aprendizagem cooperativa

Essa idéia de desenvolvimento educacional poderia nos levar muito longe se os debates científicos e sociais influenciassem a elaboração de políticas e projetos educacionais cujos destinatários sejam as populações indígenas e afro-americanas e os setores marginalizados. A história, as teorias e as práticas dessas alte-

rações socioculturais são mais bem conhecidas por meio de pesquisas científicas que nos ajudam a compreender a situação multiétnica e pluricultural do país. De sua parte, as instituições governamentais assimilaram e recriaram, dando-lhe forma, uma avançada política sociocultural do Estado, mas que não se traduz em uma política congruente de governo, nem na necessária compreensão e aceitação pela sociedade nacional.

Podemos concordar ou não com essa proposta analítica, mas O que não podemos evitar é, por um lado, imaginar O desenvolvimento educacional como um todo com componentes múltiplos e, por outro, definir de onde advirão as tendências decisivas que promovam a mudança educacional para O multiculturalis-mo plural. Do sistema oficial? Das instituições que criam a política? Dos movimentos sociais e étnicos?

## **Sistemas educacionais diferenciados**

Sem a perspectiva de desenvolvimento educacional, a análise do sistema educacional e de seu papel no tempo, do impacto e da evolução das instituições escolares e de formação pode privilegiar as questões de poder e organização nas cúpulas das instituições educacionais, postergando O próprio conteúdo dessa mudança.

Os sistemas educacionais latino-americanos mostram quatro grandes disfunções no que se refere à diversidade lingüística e cultural:

1. A condução centralizada do sistema permitiu a proposta de grandes objetivos, mas revelou-se incapaz de conduzir harmoniosamente a mudança, e essa incapacidade gerou as principais dificuldades que os afligem na atualidade. Na realidade, funciona como um sistema burocrático e hierarquizado, com uma administração onipresente que nem sempre compreende as necessidades educacionais da comunidade e dos pais.
2. Não se logrou a democratização e a eficiência do ensino.

3. Em matéria de avaliação, tende a conformar-se com indicadores endógenos.

4. A construção de um grande sistema educacional exerceu uma influência negativa sobre a condição do ensino. Apresenta-se como um sistema complexo que não facilita a transferência de suas funções, porque dispõe de objetivos múltiplos, imediatos e imprecisos para atender à natureza de seu objeto que é transformar seres humanos pobres, marginalizados e discriminados.

Todas essas características condicionam com grande força a forma pela qual O sistema reage às demandas sociais, assimila ou rechaça inovações e mudanças. Eis a proposição submetida a debate: no domínio da educação, a forma de encarar ou de difundir uma mudança é tão importante quanto O próprio conteúdo dessa mudança (Lesourne, 1993: 19).

## **Reflexões para concluir**

Talvez um dos maiores desafios da educação seja O de dar apoio concreto às alterações introduzidas nas práticas educacionais. Sabemos que O ensino modifica os princípios da política e produz resultados nem sempre compatíveis com os princípios. Na minha opinião, uma das razões principais dessa lacuna reside na ausência ou nas deficiências dos níveis de concreção do desenho curricular. De fato, as concreções curriculares são promovidas e produzidas por instâncias normativas ou técnicas do sistema educacional descentralizado, O que tradicionalmente nunca assegurou a perspectiva e as necessidades dos atores diretos da educação.

É importante observar que a expressão "diversidade lingüística e cultural" esconde uma grande imprecisão no que se refere a seu alcance e a sua referência teórica. Na realidade, cria a ilusão de que fazemos referência a um campo bem delimitado de problemas e métodos. Pelas pesquisas realizadas, sabemos que os resultados significativos se relacionam tanto com O nível teórico quanto com as técnicas de pesquisa e as aplicações desses conhecimentos, os quais convertem a sistematização conceitual

em uma tarefa necessária, a fim de explicar a variedade de casos concretos que compõe a realidade das sociedades nacionais.

Finalmente, as experiências conflitantes do multiculturalismo, O aspecto bilíngüe e a integração das alterações socioculturais converteram-se em tópicos bastante atuais nas instituições oficiais e em comunidades e organizações sociais. Pouco a pouco, essas categorias vão dando sustentação a um parâmetro de cidadania para a sociedade do futuro próximo, em que se estabelecem novos problemas nacionais e se criam soluções recarregadas de valor democrático e participativo. No momento, os fenômenos interculturais, O aspecto bilíngüe e a diversidade étnica estão servindo para criar novos parâmetros para a discussão da reforma da educação, novas tendências curriculares do sistema educacional e ações por parte do governo que tendem a oferecer Ensino Fundamental a todos que dele necessitem. Esses fenômenos não apenas enfocam O debate em torno do papel das instituições superiores na elaboração de políticas educacionais, mas também sugerem a questão sobre a responsabilidade que devem assumir os diferentes setores da sociedade.

## Bibliografia

- ALBÓ, Xavier. *Competencias para una educación intercultural bilingüe*. Documento de consultoria para a Secretaria Nacional de Educação. Bolívia, 1996. Manuscrito.
- CÁRDENAS, Victor H. *Desafíos para el futuro de los programas de la Educación Intercultural Bilingüe, de cara al siglo XXI*. Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena. Antigua, Guatemala, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela*. Discurso de abertura. In: II CONGRESO LATINO-AMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (1997). Santa Cruz de la Sierra, Bolívia: Dinapel, 1997.
- GROS, Christian. *Etnicidad, violencia y ciudadanía: algunos comentarios sobre el caso latinoamericano*. IHEAL-Universidade de Paris IM, Cátedra Patrimonial Ciesas-Conacyt. 2000.
- HALE, Ken. On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language*, v. 68, n. 1, p. 1-3, 1992.
- KELLY, Gail. Setting the boundaries of debate about education. In: ALTBACH, Philip; KELLY, G.; WEIS, Lois. *Excellence in education*. Buffalo, New York: Prometheus Books, 1985 p. 31-42.
- LADEFOGE, Peter. Another view of endangered languages. *Language*, v. 68, n. 4, p. 809-810, 1992.
- LESOURNE, Jacques. *Educación y sociedad*. Los desafíos de año 2000. Barcelona: Gedisa, 1993.
- MCLAREN, Peter. *La escuela como un performance ritual*. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI, 1995.
- MUNOZ, Héctor. Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid: Organización dos Estados Ibero-Americanos, 17:31-50, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*. Experiências e vocês por la educación en contextos interculturales nicaragüenses. México: Xalapa, 2001a. Coleção da Biblioteca da Universidade Veracruzana.
- \_\_\_\_\_. *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México*. Palestra proferida no workshop Perspectivas de la Educación Bilingüe en Contextos Interculturales de México. México: Unesco, out. 2001b.
- MUNOZ, Héctor; LEWIN, Pedro (Eds.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. Investigaciones Lingüísticas 2. Oaxaca, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Instituto Nacional de Antropología e Historia - Centro INAH, 1996.
- SARTORI, Giovanni. *La sociedad multiétnica*. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Editora Madrid :Taurus, 2001. p. 31-48.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *México en el foro mundial de educación Dakar 2000*. México: Dirección General de Relaciones Internacionales SEP-Unesco, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *México Jomtien + 10. Evaluación nacional de "Educación para todos"*. México: Dirección General de Relaciones Internacionales SEP. 2000b.
- TOURAINÉ, A. Iguales y diferentes. In: Unesco. *Informe mundial sobre la cultura*. Cultura, creatividad y mercados. Madrid, 1999. p. 54-63.
- UNESCO. *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Versão resumida. Paris, 1997.

# POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

*Jean Paraizo Alves*

*Maria Helena Fialho*



# Novos atores e novas cidadanias: O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe/multilíngüe

Jean Paraizo Alves

SEF/MEC

Esse trabalho procurará demonstrar como os línguas maternas e dos processos próprios de entrelaçamentos entre novos atores - organizações indígenas e professores indígenas - e políticas públicas têm produzido no Brasil, nos últimos dez anos pelo menos, uma nova escola indígena e conseqüentemente uma concepção de cidadania que, sem abrir mão de valores caros a esta, abre espaço para a diferença, possibilitando uma efetiva interculturalidade.

A Educação Escolar Indígena vem se consolidando na América Latina em estreita relação com a reforma do aparelho de Estado, bem como com as reformas educativas nacionais. Em anos recentes, adquiriu uma dimensão política e institucional significativa para as diversas etnias que podem ser percebidas em novas bases jurídicas e em discussões voltadas para a organização de currículos das escolas indígenas e de formação de seus professores.

Estamos assistimos, portanto, ao aumento da visibilidade da Educação Escolar Indígena, seja por meio da sua inscrição em constituições, leis, declarações e convenções de organismos internacionais, seja incorporada ao discurso reivindicativo de movimentos indígenas (cf. Munoz, 1998). Entre inúmeros direitos assegurados aos povos originários previstos em documentos de organismos internacionais, os Estados passaram a prever, tácita ou expressamente, o direito ao uso das

línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito, a valorização e a preservação de suas culturas. Dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada. Os povos indígenas, de acordo com esses princípios, devem ter acesso, por meio da leitura e da escrita, tanto nas línguas nativas quanto nas línguas oficiais, aos conhecimentos produzidos pelo seu próprio grupo, por outros povos originários e pela sociedade envolvente (cf. Leitão, 1999).

De acordo com Monte, a educação intercultural bilíngüe possui uma importante base em países cuja população indígena apresenta peso demográfico significativo, como é o caso da Bolívia, do Peru, do Equador, da Guatemala e do México. Em países como o Brasil, a Costa Rica, o Panamá e a Venezuela, a educação intercultural bilíngüe passou também a marcar presença. Todos esses países, de uma forma ou de outra, asseguram em seus discursos institucionais e legais o direito a uma modalidade específica de educação para as sociedades indígenas que estão dentro de suas fronteiras (Monte, 2000).

A educação intercultural bilíngüe passa a ter reflexos políticos e legais, principalmente a partir dos anos 1980, quando inúmeros países americanos, reconhecendo o caráter pluriétnico e multicultural de suas popula-

ções, introduziram alterações em seus ordenamentos constitucionais e legais.<sup>1</sup>

Além disso, pudemos assistir a uma intensificação das interações entre sociedades indígenas e não-indígenas, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, que acirrou o processo de construção de novas estratégias de negociação de direitos e intermediação de conflitos, contribuindo para a criação de novos atores para atuar nessas instâncias e situações.<sup>2</sup>

Nas últimas três décadas, houve uma visível explosão no número de organizações indígenas em toda América Latina. Só nos estados da Amazônia brasileira, Albert menciona a existência de 183 organizações indígenas. Para ele, esse é um fenômeno que tem início, no Brasil, principalmente a partir de fins dos anos 1980 e ganha maior intensidade nos anos 1990. Fatores internos e externos têm progressivamente impulsionado o surgimento dessas organizações indígenas. No âmbito interno, são apontadas facilidades na constituição dessas associações como pessoas jurídicas, a partir de alterações no sistema constitucional do país após 1988. Externamente, são mencionadas a extensão das questões relativas ao meio ambiente e aos direitos das minorias étnicas para o âmbito global, a reorientação da cooperação internacional para a sociedade civil e para o desenvolvimento sustentável e a proposição e a implementação de microprojetos locais (Albert, 2001:195-217).

Além das organizações indígenas, um novo e relevante ator social tem se firmado e renovado sua importância: o professor indígena. Esse professor tem desempenhado os seguintes papéis: promover o registro de sua cultura, atuando como intermediário cultural entre as con-

cepções nativas e as dos não-índios; pressionar o Estado no sentido de reconhecer de fato a especificidade das escolas indígenas, regulamentando as prerrogativas de que estas deverão gozar. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores estão constituindo uma nova forma de liderança no interior dessas comunidades.<sup>1</sup>

No Brasil, a Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. O artigo 231 da Carta Magna afirma que "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".

O artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda, a prática do ensino bilíngüe em suas escolas. O artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando, com isso, uma efetiva interculturalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº9.394/96) determina, em seu artigo 78, que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências fe-

<sup>1</sup> Nesse particular, duas convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foram de suma importância: a Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes (Convenção OIT nº107, de 1957), que contém 37 artigos estabelecendo a proteção de instituições, pessoas, bens e trabalho dos povos indígenas, inclusive com direito à alfabetização em línguas indígenas, e a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (Convenção OIT nº 169, de 1989), que reconhece que cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento.

<sup>2</sup> Leitão aponta, além da criação de organizações indígenas, a participação no processo eleitoral e o surgimento das primeiras lideranças encarregadas de intermediar o contato com os não-índios, como é o caso do "cacique", por exemplo (cf. Leitão, 2001). No que se refere a esse assunto, Wolf menciona a noção de *brokers* como de fundamental importância para a compreensão das relações estabelecidas entre grupos específicos e sociedades nacionais, por meio de agentes que atuam como mediadores culturais que poderão passar despercebidos, caso cada tipo de grupo ou sociedade seja analisado de forma isolada (cf. Wolf, 2001: 124-38).

<sup>3</sup> O Ministério da Educação criou a Comissão Nacional de Professores Indígenas, que tem por finalidade subsidiar a formulação de políticas, programas e ações na área de Educação Escolar Indígena.

derais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
- garantir aos índios, suas comunidades e seus povos, O acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 dessa mesma lei, ao afirmar que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para O provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com a anuência das comunidades indígenas. A Resolução nº 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB/CNE nº 14/99) do Egrégio Conselho Nacional de Educação normatizaram os princípios constitucionais e legais acima citados criando a categoria da "escola indígena", a carreira específica do magistério indígena, bem como elaboraram referenciais específicos para essa modalidade de educação.

As escolas indígenas, de acordo com O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada (MEC, 1998). No Brasil, a Educação Escolar Indígena proposta tanto por organizações da sociedade civil quanto pelo Estado passa a se ori-

entar por novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, O que resulta em concepções pedagógicas específicas e novos referenciais curriculares.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (MEC, 1993: 12).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/01, apresenta, na área de Educação Escolar Indígena, 21 objetivos e metas que deverão ser perseguidos no próximo decênio. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações de Educação Escolar Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos estados e municípios<sup>4</sup> a sua execução.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

Assim sendo, para cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos pela legislação e pôr em prática uma política nacional de educação escolar indígena, O Ministério da Educação (MEC) tem se empenhado em desenvolver ações e programas caracterizados pela descentralização, pelo respeito ao processo de lutas e

<sup>4</sup>O parágrafo 1º do artigo 9º da Resolução CEB/CNE nº 03/99 dispõe que "os municípios poderão oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas".

conquistas dos povos indígenas e pelo atendimento de demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngüe e que visem primordialmente investir na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Indígena, estimular a produção e a publicação de material didático específico e divulgar para a sociedade nacional a existência da diversidade étnica, lingüística e cultural no país.

Como vimos acima, a Constituição Federal e a atual LDBEN asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito às formas próprias de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. O artigo 8º, *caput*, da Resolução CEB/CNE nº 03/99 afirma o princípio de que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Isso exige a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores. Essa formação deve fornecer aos professores índios as habilidades necessárias para a elaboração de currículos e programas específicos para as suas escolas para o ensino bilíngüe, para a condução de pesquisas, 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, bem como o uso dos conhecimentos universais. A escola é percebida por vários povos como o espaço privilegiado em que as novas gerações são preparadas para enfrentar os desafios do futu-

ro, tornando-se aptas a transitar com segurança "em dois mundos e em duas culturas".<sup>5</sup>

Assim sendo, torna-se necessário que, nos próximos anos, para cumprir o determinado no artigo 62 da LDBEN, sejam feitos investimentos que possibilitem a formação, em nível médio e superior, dos professores índios.<sup>6</sup> Nesse sentido, é de fundamental importância a articulação entre o Ministério da Educação, universidades, Secretarias de Educação, organizações não-governamentais, associação de professores indígenas e as próprias comunidades, pois essa formação exige, além de uma metodologia específica, profissionais altamente qualificados.<sup>7</sup>

Resta ainda salientar a importância da produção de livros didáticos para uso nas escolas indígenas do país, produzidos pelos professores indígenas e seus assessores. Uma formação de qualidade deve estar associada à produção e à publicação de material didático que reflita e respeite a visão de mundo de cada povo indígena envolvido no processo de escolarização. Na elaboração desses materiais, os docentes estarão expressando e registrando as diferentes formas de linguagem, partindo de seus conhecimentos étnicos e contando com a colaboração de especialistas com experiência nesta atividade.

O programa de apoio à produção de material didático realiza-se com a publicação dos materiais didático-pedagógicos elaborados pelos professores índios, durante os cursos de formação, apoiados pelo MEC ou por outros órgãos

<sup>5</sup> De acordo com Leitão, "a aprendizagem da escrita da língua materna e dos conteúdos das tradições, na escola indígena, é uma necessidade. pois ela pode contribuir para reforçar os vínculos dos jovens com a cultura tradicional e formar uma identidade étnica comprometida com os interesses da comunidade. Por outro lado, a escola também deve proporcionar o conhecimento da língua oficial e dos conteúdos que servirão como base para a aprendizagem dos padrões de funcionamento da sociedade envolvente e de conhecimentos técnicos e científicos especializados [...]" (Leitão, 1999).

<sup>6</sup> O artigo 4º da Resolução CEB/CNE nº 03/97 define que "O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima: I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. [...] § 2º A União, os Estados e os Municípios colaborarão para que, no prazo de cinco anos, seja universalizada a observância das exigências mínimas de formação para os docentes já em exercício na carreira do magistério".

<sup>7</sup> No que diz respeito à formação continuada, o Ministério da Educação brasileiro está oferecendo o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Esse programa busca criar uma cultura de formação continuada no interior das escolas e sistemas de ensino, bem como fomentar o estudo em grupo, a leitura compartilhada de textos e a reflexão, por parte dos profissionais da educação, acerca de sua prática docente.

e entidades. Esses materiais passam por uma análise quanto à qualidade pedagógica, lingüística e antropológica, realizada pela Comissão de Análise de Projetos de Educação Escolar Indígena/MEC.

O Ministério da Educação tem fomentado ainda a divulgação da temática indígena para a sociedade nacional, buscando, com isso, combater a discriminação e o preconceito, ainda vigentes, em relação às sociedades indígenas, e procurando valorizar a diversidade sociocultural do país. A temática indígena, nessa perspectiva, deve ser abordada de maneira que crie condições para a reflexão sobre a riqueza que a diversidade étnica possibilita, aproveitando a comporta de troca e aprendizado recíproco entre os diversos segmentos que constituem o país.

Assim sendo, estamos assistindo a um processo em que as organizações indígenas, juntamente com a recém-criada categoria dos professores indígenas, em articulação com instâncias estatais, têm participado da formulação de políticas públicas que, vinculadas com as reformas educativas, possibilitam a construção de uma nova escola indígena e, portanto, de uma nova concepção de cidadania.

## Bibliografia

- ALBERT, Bruce. Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia Brasileira. *Povos indígenas no Brasil: 1996/2000*. São Paulo/Brasília: Instituto Socioambiental, 2001. p. 195-217.
- LEITÃO, R. M. Estudantes indígenas em escolas de branco: expectativas e dificuldades. In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al. *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados*. Brasília/Goiânia: MNDH/Cegraf, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O papel da educação escolar na formação de lideranças indígenas*. 21<sup>a</sup> Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, setembro 2000, Brasília: DAN/UnB. 2001 (Mimeo).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena*. Brasília: MEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- MONTE, N. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, set./out./nov./dez. 2000.
- MUNOZ, H. Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Educación, Lenguas, Cultura. Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 17, 1998.
- WOLF, Eric. Aspects of group relations in a complex society: México. *Pathways of power: building an anthropology of the modern world*. Berkeley: University of California Press, 2001.

# A Funai e O novo contexto de políticas públicas em Educação Escolar Indígena: uma questão de direito e cidadania

Maria Helena Fialho\*

Considerando O contexto atual, orientado pela nova legislação da qual destacamos O Decreto nº26/91, a Resolução nº 03/CNE/99 e a Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001, a Funai, por meio do Departamento de Educação, redefine seu papel como órgão indigenista federal, O qual, além de zelar pelos direitos e interesses das comunidades indígenas, estabelece parceria com as Secretarias Estaduais/Municipais de Educação, organizações indígenas, ONGs e universidades na maioria das regiões, desenvolve ações complementares onde as agências ainda estão em fase de implementação da política de Educação Escolar Indígena, executando O recurso orçamentário contemplado com a aprovação das ações da Educação Escolar Indígena por meio do programa *Etnode-senvolvimento das Sociedades Indígenas*, no Plano Plurianual 2000/2003. Essas ações estão organizadas da seguinte forma:

A Funai é parceira de pelo menos treze projetos de cursos de formação para professores indígenas e vem apoiando técnica e financeiramente a realização de encontros, reuniões, seminários, Colóquios, congressos e outros, visando à formação de professores indígenas. Além desses eventos, a Funai firmou convênio com a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), visando formar os 200 professores cursistas indígenas que foram aprovados no vestibular do Projeto de Cursos de Licenciaturas Específicos para Profes-

sores Indígenas em Mato Grosso, nas áreas de Ciências Sociais, Ciências da Matemática e da Natureza e Línguas, Literatura e Artes, inicialmente por um período de cinco anos. A Funai está também participando da discussão do 3º Grau Indígena em Roraima.

## *ncia a estudantes indígenas*

Atualmente, são mais de 12 mil estudantes fora das aldeias, cursando os níveis Fundamental, Médio e Superior, esse com mais de 400 universitários. Apesar da melhoria do ensino nas aldeias, em decorrência da formação/capacitação de professores, há um grande número de estudantes indígenas que se deslocam para centros urbanos para continuarem seus estudos, uma vez que a maioria das escolas nas aldeias só atende à 1ª fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Esse apoio técnico e financeiro é concernente ao custeio de despesas com os estudos, sendo que, em geral, refere-se a transporte, aquisição de material escolar, uniforme, alimentação, hospedagem e, em sua maioria, ao pagamento de mensalidades em universidades particulares.

## *tudantesin-*

Em diversas regiões do país, a Funai mantém um total de 34 casas para indígenas que estudam em locais distantes de suas aldeias, e essa manutenção corresponde ao pagamento de aluguel, energia, água, equipamentos, gêneros alimentícios, material de higiene e limpeza e material escolar. Incluem-se nessa ação O

\* Especialista em Línguas Indígenas Brasileiras, mestranda em Lingüística na UnB e chefe do Departamento de Educação da Funai.

acompanhamento e O desenvolvimento de projetos específicos, os quais já estão sendo viabilizados em alguns locais. Uma grande preocupação do Departamento de Educação é com O ingresso desses estudantes em escolas não-indígenas, levando em consideração os seguintes fatores: esses alunos se submetem a programas escolares que não estão associados à realidade sociocultural e econômica vivenciada em suas comunidades; muitos não concluem O ano letivo, desmotivados pela falta de assistência pedagógica e financeira enquanto permanecem na cidade e pela dificuldade de adaptação à escola; por ficarem distantes de seus familiares e não participarem das atividades diárias da aldeia, ou seja, das festas, dos rituais e de tantos outros importantes momentos sociais de seu grupo étnico. E, por fim, grande parte dos que se formam não tem chance de trabalho no mercado nacional, em face do preconceito e da discriminação por parte da sociedade envolvente; e, ao retornarem para suas comunidades nem sempre têm oportunidade de colocar em prática os novos conhecimentos adquiridos. Por esses e outros problemas decorrentes dessa nova convivência, torna-se emergencial a implementação de ações que garantam a oferta de cursos, de propostas profissionalizantes a partir do contexto indígena no interior de suas terras, conforme prevê a legislação referente aos direitos indígenas, e que também propiciem acesso às informações e aos conhecimentos universais para que O estudante indígena possa interagir com O mundo que O cerca.

#### *Funcionamento das escolas nas comunidades indígenas*

Existem mais de 1.600 escolas e boa parte delas encontra-se com infra-estrutura inapropriada e precaríssima, sem equipamentos e sem material escolar. Necessitam de urgentes reformas ou novas edificações. Muitas dessas escolas ainda contam com O professor não-indígena atuando em sala de aula, O qual em muitos casos, por falta de formação lingüística, antropológica ou em outras áreas relativas ao contexto, acaba por reproduzir uma prática adquirida e vivida na escola onde foi formado. Na maioria das ve-

zes, O acompanhamento pedagógico nessas escolas ainda é precário. Falta pessoal qualificado para assessorar os professores na construção de uma metodologia de ensino coerente com as discussões realizadas nos cursos de formação e que reconheça a escola como um espaço de afirmação, revitalização e fortalecimento da cultura e da língua da etnia em questão e não somente como O lugar onde se "ensina" ou se "aprende" a ler e escrever.

E, partindo do fato de que as secretarias vivem situações diferenciadas, algumas já estando mais envolvidas com a nova tarefa e outras em fase de estruturação, O Departamento de Educação desenvolve ações complementares nas regiões que ora apresentam as maiores demandas, buscando atender da melhor forma possível às reivindicações das respectivas comunidades.

Há um aumento expressivo do número de alunos nas escolas nas aldeias e, considerando a especificidade de cada etnia, bem como os aspectos constitucionais, a Funai (em parceria com algumas secretarias) está viabilizando a implantação da segunda fase do Ensino Fundamental nas aldeias que já possuem professores indígenas com formação em Magistério específico, assessorando as escolas na elaboração de propostas que respeitem os princípios da Educação Escolar Indígena, cujo instrumento teórico são os preceitos e os avanços da legislação e das diretrizes vigentes. Por meio de convênios com O Fundescola, a Funai vem garantindo a construção de algumas escolas, por exemplo, em Sergipe, Alagoas e, brevemente, na Bahia.

#### *dição e distribuição de material didático específico*

Em parceria com outras agências, a Funai tem publicado diversos materiais didáticos específicos em línguas portuguesa e indígena, produzidos por professores, assessores e alunos indígenas, para uso nas próprias escolas e/ou na comunidade. Tem incentivado os professores e alunos indígenas a produzirem material para a publicação periódica de jornais e revistas dos quais constam relatos, experiências, dificuldades, artigos e outros assuntos didático-pedagógicos relaciona-

dos à arte e à cultura, para circulação entre as escolas nas aldeias.

Com O objetivo de otimizar a aplicação dos recursos dessa ação e reordenar a grande demanda de materiais apresentados para publicação, O Departamento definiu alguns critérios essenciais à publicação, encaminhando as devidas orientações aos organismos interessados para que sejam apresentados os dados necessários à aprovação do material pelo Conselho Editorial, organizado na própria instituição, com técnicos e especialistas experientes nessa área.

Os critérios estabelecidos, entretanto, buscam garantir uma publicação de maior qualidade, com a participação direta da comunidade indígena, seja pela via escolar, seja por outros autores também indígenas, desde que O material sirva para utilização pela escola e/ou pela comunidade leitora.

A Funai conta hoje com uma equipe de profissionais que se vem especializando por meio de cursos em universidades e outras instituições e por meio de experiências indigenistas acumuladas ao longo dos anos de convívio com as sociedades indígenas. Esse quadro é formado por doutores, mestres, mestrandos nas áreas de Educação, Lingüística, Antropologia e História. Conta, ainda, de forma efetiva, com O apoio técnico especializado, em Arquitetura Indígena, de um arquiteto e um engenheiro civil da Funai, que se especializaram nesse tipo de construção, O que muito tem valorizado e reconhecido os padrões e/ou as soluções arquitetônicas de cada etnia.

São esses especialistas que atuam na assessoria e na docência de cursos de formação para professores, assessoram organizações indígenas e estão contribuindo de forma competente para a melhoria desse processo.

Além disso, esse quadro especializado está promovendo a capacitação/formação dos demais técnicos em educação intercultural que atuam nos setores e/ou seções de educação das unidades regionais da Funai e, no segundo semestre de 2000, realizou encontros regionais, contemplando todas as regiões que possuem escolas indígenas. Na ocasião, foram trabalha-

dos temas pontuais, como: aspectos da legalidade desde a Constituição de 1988; os princípios da Educação Escolar Indígena (bilingüismo, interculturalidade, diferença e especificidade) dentro das diretrizes da política pública da Educação Escolar Indígena; demandas locais; PPA - Plano Plurianual 2000/2003; fatores relevantes apresentados no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI); currículos; temas transversais; e, dessa forma, desencadeou uma avaliação coletiva da atuação da Funai no processo, tanto em nível central como regional. A continuidade da referida capacitação será por meio de minicursos em Antropologia, Lingüística, Sociolingüística, Política Indigenista e Fundamentos Pedagógicos, áreas importantes para O trabalho de Educação Escolar Indígena, inclusive com propostas de cursos de graduação e/ou especialização a distância, em parceria com universidades, no momento já em fase de articulação.

Fazem parte da linha de pesquisa da Funai: a *Documentação e Descrição de Línguas Indígenas*; e as *Políticas Educacionais de Revitalização de Línguas Indígenas*. Assim, a Funai desenvolve há cinco anos um Projeto de Revitalização de Língua Indígena que visa O resgate cultural relacionado a atividades de auto-sustentação, meio ambiente e auto-estima do cidadão indígena.

No que se refere à formação continuada do professor indígena, existem questões urgentes que precisam ser repensadas e mais bem discutidas, especialmente O contexto de diversidade sociocultural, O multiculturalismo, os princípios da interculturalidade, a diferenciação, O bilingüismo e a especificidade, os quais são importantíssimos e necessários ao processo, e cujo valor semântico, todavia, muitas vezes não passa de palavras-chave para os agentes que as utilizam. Existem casos em que as propostas desenvolvidas nessa formação são descontextualizadas e, conseqüentemente, refletem uma prática em que O período de formação não tem uma interface com a realidade escolar e a demanda das comunidades indígenas envolvidas. Não se pode correr O risco de viabilizar a formação do professor apenas para atender às exigências legais e, sim, possibilitar que esse pro-

fissional seja pesquisador e autor de sua própria história, um interlocutor da comunidade, se considerarmos que escola e comunidade não são separadas e estanques, porém constituídas numa única base socioeconômica e cultural, como uma luta pela auto-afirmação étnica e pela conquista da autonomia indígena.

Vale ressaltar que a Funai, especificamente O Departamento de Educação, não tem intenção de atropelar ações de nenhuma outra instituição, muito pelo contrário, seu desejo é sempre O de desenvolver um trabalho em parceria e O de atender às reivindicações e necessidades das organizações indígenas, dos professores, dos estudantes e das lideranças indígenas por uma educação de qualidade.

A Funai continua sendo, para os indígenas, um centro de referência, apoio, consulta e articulação, dada a sua longa trajetória indigenista. As demandas são levadas tanto às regionais como ao próprio departamento. São constantes as solicitações de organizações indígenas, professores, estudantes e lideranças por melhor

atendimento à educação em suas terras. A todo momento, informamos sobre as mudanças de papéis institucionais; apresentamos a legislação vigente, principalmente as diretrizes e metas, que são claramente atribuídas aos estados. Ademais, intercedemos junto das Secretarias, sugerindo encaminhamento para os problemas identificados ou propondo parceria.

Portanto, entendemos que a implementação da política educacional para os povos indígenas é um processo longo e demorado, e que, no entanto, as esferas competentes devem assumir realmente O que regulamenta a lei. Cabe destacar que a Funai, no seu papel institucional de zelar pelos direitos e interesses das comunidades indígenas, e comprometida com as sociedades indígenas, vem exercendo junto dessas outras esferas a parceira, O apoio financeiro, a assessoria técnica em cursos para professores e técnicos, disponibilizando os conhecimentos adquiridos nessa prática de pesquisa e na reelaboração de conceitos construídos com O saber indígena.

## **SIMPÓSIO 3**

# **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA: OS POVOS INDÍGENAS E A ESCOLA**

*Inge Sichra*

# Educação, diversidade cultural e cidadania

## Considerações sobre a educação na Bolívia

Inge Sichra\*

### Resumo

As relações entre povos indígenas e O Estado na Bolívia nos permitem entender a interculturalidade como um espaço de permanente conflito em torno de temas como identidade étnica, direito e diferença, afirmação cultural, território e nação. Esse conflito cristaliza-se principalmente na educação porque, "mais que uma esfera pedagógica, ela é uma instituição política, social e cultural, um espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado" (Walsh, 2000: 165).

Esta dissertação examina os marcos históricos

do processo de subordinação e "cidadania" dos povos indígenas andinos, oferece uma visão atual do plurilingüismo e da multiculturalidade da sociedade andina boliviana e indica certos riscos da educação intercultural bilíngüe oferecida pelo Estado. Concluimos que só um enfoque de *educação intercultural de transformação* poderá fazer frente ao desafio da igualdade na diferença. Num plano mais concreto, resgatamos, também, algumas experiências desenvolvidas na área da formação de formadores, no nível do Ensino Superior, que poderão ser levadas em consideração em processos de formação de professores.

### Os povos nativos: desenvolvimento histórico de sua singularidade lingüística e cultural

#### 0 espoliamento de terras das comunidades indígenas

A luta pela escolarização indígena nos tempos republicanos da Bolívia tem estado associada à luta pelo direito à terra, à necessidade de munir-se de ferramentas para recuperar terras cujos títulos pertenciam a comunidades indígenas ou à obtenção de títulos de propriedade para terras que ocupavam.

A erosão do direito à terra antecede em mui-

to O problema da erosão de terras que assola a Bolívia. Embora no momento da Proclamação da independência três quartos de todas as terras do país pertencessem a comunidades indígenas, já em 1847, metade de suas terras férteis estava em mãos privadas (Pando, 1972: 913). Naquele ano, a expansão da propriedade sob O amparo de uma ideologia liberal de fortalecimento oligárquico estava em seu auge. Era imperativo proteger-se e lutar pela propriedade tradicional e aprender a ler e escrever em castelhano parecia ser um requisito fundamental.

A escola indigenista "castelhanizante" que os índios do século XIX reivindicavam representava um meio de se deter O espoliamento de terras ancestrais e promover a justiça social. "É importante assinalar que, no período de 1825 a 1870, as populações indígenas do

Assessora, coordenadora de cursos de mestrado e docente na área da linguagem do Proeib Andes. As opiniões expressadas neste documento são de inteira responsabilidade da autora e não representam, necessariamente, as opiniões da GTZ ou da Universidade Maior de San Simon, contrapartidas do Proeib Andes.

altiplano e do vale exigiram educação para eliminar O analfabetismo, que representava sua meta mais urgente. A idéia era que a unificação da sociedade pela leitura e escrita em castelhano promoveria a igualdade entre as diferentes raças e grupos sociais" (Mesa et al., 1999: 423).

Surge, a partir daí, a identificação da escola com a aprendizagem do castelhano e a equivalência da aprendizagem do castelhano com O aprender a ler e escrever. Essa dupla equação imprimiria uma característica inconfundível à escola boliviana em toda a sua história. Até hoje, a escola "para todos" é vista como símbolo de igualdade na sociedade e difusora da leitura-escrita em castelhano como instrumento de defesa.

### A mestiçagem desafia a separação de raças

No século XX, surge na Bolívia uma corrente mestiça que luta para escolarizar O índio com O intuito de "civilizá-lo" por meio da "castelha-nização" e alfabetização, para que ele possa integrar-se à sociedade nacional. Ela defende a idéia de que a educação deveria preparar todos os cidadãos, inclusive os índios, para se "encaixar" na nova nação. A intenção era transformar O índio (que ainda era chamado por esse nome), incorporá-lo ao mercado e "libertá-lo" de sua condição inferior. A Warisat'a, a escola *ayllu* em La Paz (1931-1939), com todo seu esforço para ser um instrumento político de transformação estatal e de legitimação do movimento indígena, das autoridades tradicionais e do direito à terra (Zalles, 2000: 142), foi criada a partir dessa corrente mestiça de "salvação" (Howard-Malverde e Canessa, 1995: 232). Essa escola indigenista desafiava a rígida divisão de raças com O objetivo de promover a assimilação pela "castelhanização":

Naqueles tempos, os latifundiários, os patrões e seus lacaios não permitiam que nossos antepassados aprendessem O que quer que fosse. Eles afirmavam que "um índio letrado era um índio rebelado". Por isso havia muita repressão, prisões e agressões contra lideranças que tentavam estabelecer escolas secretamente. Os pa-

trões diziam que O "único índio bom era O índio morto" (CSUTCB, 1991: 2).

### Nacionalismo para civilizar O índio

Com a revolução de 1952, rebelião indígena contra os latifundiários que inseriu O Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR) no cenário político, propôs-se a criação de uma só nação com uma só identidade. A história oficial fala da opressão colonial do boliviano pela coroa espanhola, mas não do índio. O indígena devia ser absorvido por todos os bolivianos em nome de um Estado homogêneo. Assim, a escolarização universal e gratuita devia ter a meta de "bolivinar" os índios, ou seja, ensiná-los a ler e escrever O idioma oficial do Estado, ensinar-lhes coisas sobre seu país e fazê-los ter orgulho dele. O código educacional de 1955 estabeleceu os sistemas de educação rural e urbana com O claro objetivo de dar atenção especializada à população indígena, visando à sua transformação e "civilização". O objetivo de mestiçagem era O mesmo da escola indígena de origem mestiça, mas nesse caso como uma obrigação assumida pelo Estado.

### Transformações em curso

Diante da ausência de espaço para O pluralismo interno na agenda do discurso modernista, da ampliação da economia de mercado e da afirmação da idéia de nação como algo comum e unificador dentro de um espaço territorial específico, as organizações indígenas começam a tomar consciência de sua cultura como elemento de luta política, "contestando um desenvolvimento que não beneficiou os indígenas e uma sociedade que os discriminou em decorrência de sua diversidade cultural" (Amadio, 1989: 430).

A ação contestatória é mais evidente no âmbito político, em que as instâncias indígenas organizadas exigem um projeto contra a assimilação estatal. Em setembro de 1990, uma Marcha pelo Território e pela Dignidade, organizada por povos indígenas dos departamentos amazônicos de Pando e Beni - as chamadas terras baixas (*tierras bajas*) da Bolívia -, percorreu O país das planícies até O altiplano e forçou O

governo de Jaime Paz Zamora (1989-1993) e a população andina do país a se conscientizarem da existência desses povos indígenas e de suas exigências territoriais. O Estado ratificou, em 1991, O Convênio nº169 da OIT sobre povos indígenas e promulgou a respectiva lei. Além disso, reexaminou sua política, concedeu direitos territoriais a algumas etnias amazônicas e começou a falar em unidade na diversidade, igualdade na diferença e integração com respeito. Esse processo culminou, em 1994, com a introdução de mudanças na Constituição Política do Estado, que passou a reconhecer a Bolívia como um país multiétnico e pluricultural. No artigo 171 da atual Constituição, lê-se O seguinte:

Serão reconhecidos, respeitados e protegidos, no âmbito da legislação, os direitos sociais, econômicos e culturais dos povos indígenas que vivem no território nacional, especialmente O direito às suas terras comunitárias de origem, garantindo-se O uso e O aproveitamento sustentáveis dos recursos naturais nelas existentes e sua identidade, valores, línguas, costumes e instituições.

Nesse período, foram promulgadas outras leis enquadradas no postulado do respeito à diversidade e à participação cidadã, como a Lei da Participação Popular (1994), a Lei Florestal e a Lei INRA (ambas de 1996).

No âmbito educacional, a Confederação Única dos Trabalhadores Rurais da Bolívia (CSUTCB), a maior organização sindical do país, apresentou, em 1989, sua proposta educacional, baseada na constatação de que "não podemos mais permitir que a escola continue tirando nossos filhos e filhas do campo, mostre-lhes O espelho da cidade e os faça sentir vergonha de sua própria história, língua e cultura" (CSUTCB, 1991: 4).

Com base num amplo diagnóstico da situação da educação escolar básica, a Confederação propôs a educação intercultural bilíngüe como um modelo educacional adequado para promover melhorias na qualidade de vida dos povos indígenas. Quanto à característica *bilíngüe* da educação, ela se posicionou da seguinte maneira: "O tratamento dado a essas línguas (línguas nativas e castelhano) em todo O pro-

cesso educacional deverá garantir a igualdade de oportunidades e uso, e nenhuma delas terá um tratamento preferencial, de modo que as línguas maternas gozem do mesmo *status* que O castelhano" (CSUTCB, 1991: 20).

No que se refere à característica intercultural da educação, a proposta estabelece que:

O currículo será intercultural e, portanto, aberto e voltado à afirmação da identidade cultural e social dos educandos e à consolidação da cultura nativa das crianças [...]. Essa afirmação cultural permitirá que a criança valorize sua cultura, desenvolva um maior respeito próprio e afirme sua identidade, tornando-se um indivíduo que respeita e tolera as diferenças culturais e lingüísticas existentes no país (CSUTCB, 1991: 21).

Após quatro anos de trabalho prévio e com base no Projeto de Educação Intercultural Bilíngüe, copatrocinado pelo Unicef e pelo Ministério de Educação, O Estado boliviano embarcou na Reforma Educacional, na Lei nº 1.565, promulgada no governo de Gonzalo Sanchez de Lozada em 1994 e atualmente em vigor. Essa reforma unificou O sistema educacional nacional e promoveu uma educação intercultural em todo O país e bilíngüe nas zonas nas quais predomina uma língua indígena. Ela se baseou numa ampla participação social, envolvendo desde O nível local até O nacional, por meio de juntas escolares e conselhos, e promoveu a flexibilização dos calendários escolares de acordo com as diferentes condições regionais. Além disso, assumiu a heterogeneidade sociocultural do país num ambiente de respeito e tolerância, visando a "fortalecer a identidade nacional, exaltando os valores históricos e culturais da Nação boliviana em sua enorme e diversificada riqueza multicultural e multirregional" (Ministério de Educación, Cultura y Deportes, 1998: 11).

## Transformações em curso?

A minoria dominante percebe O trabalhador rural como improdutivo e atrasado, como um obstáculo à modernização. Os trabalhadores rurais e seu modo de vida representam tudo O que O discurso dominante procura superar. O

Estado impulsiona a transferência tecnológica para transformar O meio rural e cria uma nova lei de terras que permite a comercialização do chamado bem inerte (*bien inerte*, nas palavras do presidente Gonzalo Sanchez de Lozada, 1993-1997) na Bolívia. O consumismo é estimulado pelos meios de comunicação, seguindo a máxima de Galeano: "quem não compra não existe e quem não tem não é".

A identificação da singularidade é estabelecida por dois conjuntos de sistemas, um sistema de remanescentes culturais obsoletos e um sistema de carências (Varese, apud López, 1996: 64). Por um lado, a economia de subsistência, baseada num sistema de reciprocidade com forte controle social, O agrocentrismo, a personificação e deificação da natureza, a concepção cíclica do tempo e as demais características culturais andinas não podem gerar a mesma modernidade gerada pelo mundo ocidental; por outro lado, as províncias com maior população indígena são tipificadas numa escala graduada, enquadrada na categoria de "pobreza", rótulo imposto com O objetivo óbvio de justificar ações desenvolvimentistas por parte dos financiadores que dirigem os destinos do Estado.

Em vez de se conceitualizar a cultura dos povos indígenas como um recurso, estabelecem-se, em primeira instância, suas deficiências, que resultam justamente da alienação à qual ela foi exposta. É contraproducente essa identificação com a carência que os próprios povos indígenas chegam a assumir: afirmar O existente é, como os psicólogos e pedagogos já descobriram há muito tempo, O ponto de partida para qualquer intenção séria e efetiva de aprendizagem, desenvolvimento, mobilização, por mais subjugada e alterada que a cultura de um povo possa estar.

Darcy Ribeiro nos fala de povos indígenas como testemunhas, povos que dão testemunho do que conservaram deles próprios, das altas civilizações que prenunciam como será O futuro: "Uma vez libertos da opressão representada pela expectativa de assimilação dos Estados nacionais e por todas as formas de repressão utilizadas contra eles, emergirão para as tarefas de auto-reconstrução como povos que, fi-

nalmente, existirão para eles próprios" (Ribeiro, 1989: 56).

As culturas indígenas representam O orgulho da Bolívia. Elas têm conquistado espaço nas capitais e nos teatros e tornam-se produto de exportação quando estão devidamente "folclorizadas" na forma de música e dança. Já os indígenas são... um problema.

Desde O ano passado, a direção da CSUTCB, liderada por Felipe Quispe Huanca, vem promovendo, por meio de ações políticas, uma revisão do conceito de "indígena" na sociedade boliviana, exigindo que O Estado assegure igualdade de condições econômicas e sociais ao povo aimara. Sem entrar no mérito de suas polêmicas ações e intervenções, O senhor Huanca promoveu, em todo O país, uma discussão em torno do espaço a ser ocupado pelos povos nativos. Sem dúvida alguma, ele trouxe à baila... um problema.

### Por trás da reforma educacional

As reformas da década de 1990 poderiam implicar uma transformação radical de atitudes e uma afirmação do indígena, mas, acima de tudo, poderiam promover uma mudança efetiva no sistema nacional de educação. A reforma educacional boliviana teve reconhecimento como modelo regional. No país como um todo, gerou ceticismo nos mesmos grupos que reivindicavam uma educação inclusiva, que respeitasse a heterogeneidade. Qual é O interesse do Estado em considerar O significado histórico, social, econômico e político da diferença cultural e em construir a interculturalidade - não apenas entre indivíduos, mas também entre suas estruturas e instituições sociais, políticas e jurídicas? Não haveria uma contradição constante entre a demanda reivindicativa dos povos que enfrentam discriminação, racismo e desigualdade e O léxico oficial da interculturalidade como algo que O Estado se compromete a fomentar em âmbito nacional?

Uma reforma educacional como a boliviana poderia também implicar uma maior incidência e funcionalidade do esquema de dominação, em vez de sua transformação. As organizações indígenas percebem O caráter instru-

mental e mediador dos planos e programas; as bases indígenas de algumas organizações identificam seu objetivo oculto de minar a cultura dos povos indígenas e dominá-los lingüísticamente, usando inicialmente sua língua materna, já que, tradicionalmente, a escolarização era um cenário privilegiado para O glotocídio (Green, 1996).

Inicialmente uma vitória, O caráter de política estatal da educação intercultural bilíngüe (EIB) torna-se um "problema sério e permanente com efeitos práticos em propostas organizacionais, porque as comunidades resistem, por mais que a proposta seja boa, a qualquer programa do Estado" (Green, 1996: 1-2). Esse alerta das lideranças indígenas colombianas, expresso no II Congresso Latino-Americano de Educação Intercultural Bilíngüe de Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, em 1996, resume O problema: a desconfiança inerente em relação a qualquer ação do Estado, gerada pelo temor de que seus propósitos não correspondam às intenções e às demandas dos povos indígenas, considerando que historicamente isso nunca aconteceu nesse lado do mundo. "Quando se pensa no Estado", afirma Bourdieu, "suspeitar até demais é sempre pouco [...]" (Zambrano, 2000: 158).

Surgem, então, vozes de alerta sobre um novo modelo de dominação pós-moderna estrategicamente promovida por meio do reconhecimento da diversidade de múltiplos povos indígenas à custa da unidade política de organizações de trabalhadores rurais como a CSUTCB, de caráter nacional (Green, 1996; Zizek, 1998; Walsh, 2000), e sobre a divisão e a desmobilização geradas pela nova participação política partidária (Walsh, 2000). Inicialmente, no entanto, a suspeita surge no contexto neoliberal, no qual predomina a lógica do mercado globalizado que "prepara as pessoas para um mercado de trabalho destinado a um grupo privilegiado - ao qual a maioria não terá acesso - enquanto esvazia O restante da oferta de trabalho" (Zambrano, 2000: 158).

## Além do ideal constitucional de uma Bolívia multilíngüe e multicultural<sup>1</sup>

### A camisa-de-força da educação intercultural bilíngüe

A educação bilíngüe, considerada como um modelo educacional adequado à diversidade lingüística, fica enriquecida em seu enfoque mediante a inclusão do aspecto intercultural que leva em consideração a pluralidade de conhecimentos e manifestações culturais e coloca "um educando concreto, de carne e osso, e não um construto teórico, no centro da reflexão pedagógica" (López, 1994:9).

Advoga-se um modelo educacional baseado na demanda dos povos indígenas, das comunidades de base (a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990) e não, como havia ocorrido até então, baseado em propostas elaboradas em escritórios ministeriais, tendo como pano de fundo a política estatal predominante. A diversidade cultural e lingüística começa a ser vista como uma riqueza e não como um problema, uma possibilidade em potencial de que O aluno, enraizado em seu meio ecológico, social, cultural e lingüístico imediato, possa ser confrontado com outras realidades e manifestações e enriquecer-se com esse conhecimento.

No entanto, muitos grupos questionam se a tolerância e O respeito que deveriam sustentar esse modelo de educação e O diálogo intercultural e interétnico que ele poderia propiciar seriam possíveis na Bolívia. Hornberger e López (1998: 208) formulam esse questionamento da seguinte maneira:

Specifically, there are tensions and contradictions inherent in transforming what has been and continues to be a tool for standardisation and national unification into, simultaneously, a vehicle for diversification and emancipation.

<sup>1</sup> Em uma população de aproximadamente 6,4 milhões de pessoas, correções aplicadas ao censo de 1992 por Xavier Albó (1995. v.1, p. 19) indicam que 38% delas usam O idioma quéchua. 26% usam O idioma aimara e 41% só usam O castelhano.

O próprio caráter da escola concebida como instituição fechada, como instrumento do Estado e da ordem mundial a serviço da hegemonia, suscita dúvidas.

Como a educação intercultural bilíngüe manteve as características da escola, a cultura indígena foi submetida a uma camisa-de-força que tende a desvirtuá-la e até desintegrá-la. Green (1996) fala da "fatalidade" da EIB em decorrência de suas características semelhantes às da escola de sempre:

- professor formado ao longo de anos de reclusão em instituições centralizadas e acadêmicas com a missão de transmitir conhecimentos;
- aula que reúne as crianças durante determinadas horas em espaços fechados entre quatro paredes;
- currículo estruturado, sistemático e compartimentalizado, estabelecido com O intuito de promover uma aprendizagem dirigida a um fim específico ou *purposeful learning behaviour*;
- horários e cronogramas fixos;
- ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas;
- intermediação da escrita e da abstração.

Se levarmos a sério a proposta da interculturalidade discutida em todos os âmbitos, e se a educação intercultural pretende estender uma ponte entre diferentes culturas, precisamos aceitar, também, O fato de que a educação intercultural é qualitativamente diferente.

Podemos concordar apenas parcialmente que a Educação Intercultural Bilíngüe tornou-se um instrumento de libertação, de afirmação étnica e de facilitação de relações interculturais, porque, embora tenha isolado outras propostas abertamente integracionistas, ela persistiu em cortar e deixar de lado laços com as raízes, com a sabedoria dos velhos e com a cosmovisão dos povos... Podemos afirmar nesta ocasião que, a menos que nasça da raiz, a educação - e qualquer projeto político-cultural - não serve (Green, 1996: 1).

Green denuncia a falta de senso crítico da EIB em relação à escola, aos currículos, às pe-

dagogias e aos professores estabelecidos pelo sistema estatal e questiona O avanço em direção à construção de um novo currículo amplo, com base no eixo central da escola e da leitura-escrita, por tratar-se de um discurso circular: a flexibilidade dos currículos só é concebida no contexto de uma escola, com espaço e tempo segmentados.

No caso da Bolívia, muitos professores que trabalham em escolas públicas lidam, em primeira instância, com jovens que aspiram à ascensão social e a deixar para trás sua origem rural e linhagem indígena. Ainda que mal remunerados e sem prestígio na sociedade dominante, os inspetores educacionais ocupam um espaço de poder como organismo sindical em constante processo de reivindicação trabalhista junto ao Estado. Por outro lado, no que se refere ao seu posicionamento individual, O professor tipicamente não faz parte da comunidade. Ele se "estabelece" nela temporariamente, enquanto aguarda sua transferência para escolas situadas num vilarejo mais imponente, para a capital da província e, finalmente, para a capital do departamento. Talvez como resquício de sua formação nos Institutos Normais regidos pelo código educacional de 1955, e considerando sua motivação para optar por essa profissão, O ressurgimento étnico da década de 1990 não "vingou" entre os professores.

Por outro lado, a reforma educacional estabelece um currículo de vigência nacional (ou "tronco comum") e um currículo local (ou "ramos complementares") elaborado regionalmente com O aval de juntas escolares dirigidas pelo diretor de cada núcleo educacional e que deve ser aprovado pelas instâncias educacionais estatais. Em alguns casos, esse currículo regional começa a ser elaborado por autoridades educacionais a partir de levantamentos de *necessidades básicas de aprendizagem* desenvolvidos pelos mesmos professores sobre os quais falamos antes! Com exceção de alguns conteúdos mínimos, é provável que um currículo gerado dessa maneira tenha muito pouco de conteúdo *próprio*.

Mais uma vez, O Estado é que define O que, como, onde, quando e com quem ensinar, sem permitir O desenvolvimento de outras opções

ou programas educacionais contestatórios no nível básico ou da formação de docentes.

Apoiando O caráter universal que a educação deve ter, é inquietante observarmos que embora aceitemos O fato de que existem outras cosmologias, outras éticas de saber, outros sistemas axiológicos, quando chega a hora de construir os projetos educacionais, deixamos esse fato de lado (Green, 1996: 3).

## O enfoque da assimilação entre os protagonistas da educação

Entre os professores formados no espírito do código educacional de 1955 persiste a idéia fixa de "fazer dos índios bons bolivianos". Falamos sobre a utilidade da escola para as crianças com professores dos núcleos Raqaypampa e Tukma Baja, situados na Província Mizque, Departamento de Cochabamba, num *workshop* sobre interculturalidade realizado em outubro de 1995. Seus comentários a respeito do tema foram os seguintes:

Não queremos que elas sejam iguais aos seus pais... Não queremos que elas abandonem a escola após a quinta série do Primeiro Grau e se casem como seus pais... Há pais de família que não vêm a escola como O futuro de seus filhos, afirmando que ela os torna frouxos e os faz parar de plantar e pastorear... Queremos que sejam algo na vida, que não fiquem aqui como seus pais, que tenham uma profissão.

O menosprezo do camponês, de seu modo de vida, de seu apego à terra e à sua cultura, é uma constante facilmente perceptível na Bolívia. A emigração, O abandono de áreas rurais -mesmo que isso signifique romper com sua família - é uma condição para civilizar-se, para aproximar-se da periferia, do subcentro urbano ou do centro urbano (Aronowitz, 1987). O professor, juntamente com as demais autoridades educacionais, personifica e representa O centro, O avalista e O transmissor de valores e da cultura da metrópole. Ele percorreu pessoalmente esse caminho até se tornar um professor. Em seu trabalho diário, "constrói a consci-

ência comum da nação (Dave, apud Bourdieu, 1991: 49). Assim, leva a cabo uma missão civilizadora, na qual a escola é a "capela da modernização" (Howard-Malverde e Canessa, 1995: 234).

A escola é um elemento a mais do sistema de mobilidade social moldado pelos processos políticos e sociais e pelas condições de formação da nova economia e do mercado após 1952, cuja orientação se resume a "deixar de ser índio". Essa situação persiste, como bem escrevem Homberger e López (1998: 208).

Although, in fact, only a small percentage of the population attains social advancement through formal education, schooling, and the Spanish language with which it is identified, are nevertheless perceived as the route to social mobility.

Ao estabelecer um sistema igualitário universal de sociedade com a educação como elemento-chave para O êxito e a civilização, O fracasso dos povos indígenas em seu afã de progredir não é visto apenas como uma desvantagem social, mas também como uma falta de adaptação pessoal. Uma vez que os valores modernos da metrópole cheguem à periferia em suficiente medida, uma vez que os grupos marginais reconheçam O valor de um sistema educacional e a língua e cultura que ele representa, eles também começarão a "colaborar para a destruição de seus instrumentos de expressão" (Bourdieu, 1991: 49).

Os pais desestimularão seus filhos a usar sua língua materna - alguns deles já os socializam num castelhano incipiente. Uma mãe analfabeta de Cayacayani, Província de Esseban Arce, Departamento de Cochabamba, ao explicar por que fazia questão de falar com seus filhos num castelhano fora de contexto, que dominava mal, afirmou: "O que posso ensinar a meus filhos? Sou ignorante, não sei ler nem escrever". Um professor com ampla experiência docente no meio rural escreve numa carta de apresentação para um programa de mestrado em educação intercultural bilíngüe: "Meus pais eram analfabetos... *mas* souberam me ensinar os valores do respeito..."

Quanto à diversidade lingüística, seu potencial não é reconhecido pelo professor. Pelo contrário, eles acham que línguas indígenas na sala de aula e no território nacional provocam atraso.

Os idiomas subjagam, porque, se eu sou um quéchua ou aimara e quero ir à universidade, não vou encontrar nenhum livro escrito em aimara ou quéchua. Portanto, minha vida vai ficar frustrada e vou ser forçado a trabalhar no campo. O que precisaram fazer com os gaúchos na Argentina? Precisaram eliminá-los e, assim, a Argentina começou a surgir como uma nação que se entende, que fala um só idioma. Aqui é como a torre de Babel: todos falam idiomas diferentes e ninguém se entende e, por isso, a Bolívia é tão desunida, não é mesmo? E parece que é isso que O governo quer fazer: desunir os bolivianos (professor de Ensino Médio José Manuel Pando, Apoio, Departamento de La Paz).

As observações acima, que foram feitas por um profissional em educação entrevistado em 1999, denotam uma postura pouco contemplativa em relação aos povos nativos e parecem ter sido feitas há séculos.

Esse cenário "real", que contrasta com O ideal promovido nas leis, também surge com força nas observações de dirigentes da principal responsável pela reforma educacional, que deveria procurar potencializar os efeitos das mudanças educacionais: a Central Regional dos Trabalhadores Rurais de Raqaypampa, Província de Mizque. Quando se perguntou ao seu diretor até quando seriam mantidos assentamentos dispersos em sua região (11 mil pessoas), por que a Central não impulsionava a concentração da população em torno dos núcleos educacionais e por que, seis anos após a promulgação da lei, a reforma educacional não "chegava" ao norte da Província de Ayopaya, no Departamento de Cochabamba, considerando que sua população inclui indivíduos de origem quéchua e também aimara, sua resposta foi a seguinte: fica longe demais, a cinco horas da capital da província!

Situações desse tipo nos levam a presumir que O enfoque subjacente à reforma é O da assimilação. Garcia Castano e outros (1999a: 50-

51) caracterizam esse enfoque como a pretensão de igualar oportunidades educacionais para alunos culturalmente diferentes, O que se traduz na intenção de suplantar diferenças impondo formas culturais dominantes. A base desse enfoque é a substituição do termo "deficiência" por "diferença", mantendo-se a convicção de que a pobreza se explica pelo fato de os diferentes grupos culturais não contarem com as mesmas oportunidades para adquirir os conhecimentos e habilidades necessários.

O objetivo da educação será O de assegurar compatibilidade entre a dinâmica da sala de aula e a dinâmica cultural dos grupos de indivíduos "diferentes" do grupo cultural dominante/majoritário que serve de referência na escola. A idéia, em última análise, é desenvolver sistemas de compensação educacional por meio dos quais O "diferente" possa desenvolver, com uma certa rapidez, competência na cultura dominante, sendo a escola O veículo que facilita O "trânsito" de uma cultura à outra (idem, ibidem).

A ironia da educação boliviana é que ela *não* está, efetivamente, preocupada em melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas, e sim em provocar mudanças culturais e sociais estabelecidas conforme os ditames da sociedade dominante.

## Conclusão

Quem determinará que conteúdos culturais serão válidos ou adequados para inclusão no currículo dos "ramos complementares"? Como diferenciaremos O culturalmente aceitável do que as políticas de desenvolvimento estabelecem como norma (pobreza, diferenciação de gênero etc.)? Quem tomará as medidas necessárias para que O cultural na educação intercultural não se reduza à expressão artística e "folclorizada" ou à manifestação lingüística da cultura? Quem ensina e como?

O reconhecimento territorial, a determinação cultural e a justiça social dos povos indígenas fazem parte de um complexo conjunto de demandas que inclui uma educação adequada às suas necessidades de participação na sociedade nacional e internacional, de acordo com

sua própria concepção e a partir do fortalecimento de sua identidade. Isso pressupõe uma educação cuja natureza deve ser determinada pelos próprios indígenas, especialistas em sua forma singular de vida. São eles, é cada povo indígena, que devem definir como continuarão educando suas crianças e jovens e os mecanismos de seleção e formação de seus professores, livres das garras da escolaridade e do currículo ocidental. É respeitando e valorizando O sistema de reprodução de cada povo, de cada comunidade, que a educação escolarizada pode assumir seu papel de facilitadora no processo de sua inserção na sociedade nacional e internacional, percebendo-se como agente de socialização e não de expulsão.

A partir da perspectiva oficial, os programas de EIB, como parte dos projetos de reivindicação idiomática e cultural, são concebidos como uma espécie de licença ou concessão a favor dos grupos vernáculo-falantes, e não como parte medular e integral de seus projetos educacionais, como programas que efetivamente assumem O problema das minorias. Persiste a falta de uma concepção clara do alcance de uma autêntica EIB e de seus métodos e procedimentos didáticos por parte dos professores, endividados com os valores e preconceitos da educação oficial secular.

Embora O objetivo declarado da educação seja libertar os povos andinos da discriminação, os valores culturais desses mesmos povos são solapados e denegridos ativamente na escola. Qualquer ação de transmissão de cultura implica, necessariamente, uma afirmação dos valores da cultura transmitida; em outras palavras, qualquer tipo de ensino deve gerar uma necessidade de seu próprio produto e, portanto, construir a cultura que deseja transmitir como um valor, O que é logrado por meio do próprio ato de ensinar (Bourdieu, 1967).

O enfoque de uma educação intercultural bilíngüe adequada a uma posição como a esboçada é O da educação como transformação (Garcia Castano et al., 1999a: 59-60), com base na teoria do conflito e na teoria da resistência. Segundo essas propostas, os grupos oprimidos (no nosso caso, os povos indígenas) não se acomodam passivamente ao controle exercido pe-

los grupos dominantes que estruturam instituições sociais para manter ou aumentar esse controle. O que os grupos oprimidos, no nosso caso os povos nativos, fazem é opor-se e lutar pelo controle dos recursos do poder, da riqueza e do prestígio que existem na sociedade.

Concordamos plenamente com Garcia Castano e outros (1999b) quando afirmam que impor culturas deficitárias sobre culturas não-deficitárias é uma prática de desigualdade, não de diferença. A forma singular de adaptação de cada povo a contextos diferentes faz justamente a diferença entre os povos. A interculturalidade de modo geral e a educação intercultural bilíngüe em particular devem fundamentar-se nessa diferença, e não na desigualdade.

Reconhecer O déficit de uma cultura minoritária em relação a uma outra presumidamente majoritária como dominante equívale a não admitir a capacidade de qualquer cultura de gerar novas estratégias de adaptação em novos contextos e negar O plano de igualdade em que se encontram todas as culturas e os grupos humanos que as criaram (Garcia Castano et al., 1999b: 205).

É de se esperar que O Estado, com seu aparato centralizado de funcionários especializados em encontrar soluções para os problemas "dos outros", relute em ceder espaços de decisão que propiciem a transmissão da cultura e da ideologia dos povos indígenas. No entanto, O caminho para uma verdadeira educação intercultural bilíngüe implica a superação de sua perspectiva limitada e seu estabelecimento no âmbito das comunidades indígenas, aceitando as distintas "educações" que nelas existem. Por outro lado, como exposto acima, as organizações indígenas também relutam em participar de possíveis instâncias ou espaços estatais.

Não há dúvida de que O professor tem um papel fundamental a desempenhar numa educação transformadora. E estamos convencidos de que a visão geral aqui apresentada não invalida os esforços que devem ser envidados no campo da formação dos professores para transformar a educação. Nossa experiência na

formação de formadores no curso de Mestrado do Programa de Formação em Educação Intercultural Bilíngüe para os países andinos (Proeib Andes) tem como fio condutor a identidade questionada, resgatada e afirmada do estudante de origem indígena. Acreditamos que O caminho para O fortalecimento das potencialidades dos povos indígenas é a recuperação de sua autoestima e identidade e também da de seus professores. A educação intercultural oferece possibilidades para esse complexo processo de conscientização étnica e lingüística. Essa educação intercultural deve ser adotada nos Centros de Formação de Professores, sejam eles Institutos Normais Superiores ou Instituições de Ensino Superior. No entanto, não é um caminho fácil e tampouco plano. Caracteriza-se pela sinuosidade de sua natureza conflituosa. Como proposta pedagógica e política, a interculturalidade não pode se esquivar dessa característica. A noção do conflito é inerente ao ser intercultural, que precisa reconhecer e conviver com O conflito, seja ele intrapessoal, interpessoal, intragrupal ou intergrupalo.

No Proeib Andes, identificamos a pesquisa como um campo muito fértil para O desencadeamento de processos de afirmação da identidade e também para gerar novas perspectivas em relação ao que consideramos conhecido e que está instalado em nossa mente na forma de preconceitos.

Finalmente, e como lição mais evidente, O professor deve lançar-se plena e resolutamente nesse empreendimento intercultural, deixando-se levar por todos os questionamentos que surjam na confrontação de culturas, esquemas mentais, valores e formas de ver O mundo. O desafio é promover um intercâmbio no plano horizontal, deixando para trás O afã "assimilacionista" da educação tradicional. Como destaca López (2001), O caráter social da aprendizagem, base da corrente pedagógica do cons-trutivismo e da educação intercultural, implica a necessidade de se focar a comunicação docente -estudantes e dos estudantes entre eles, aceitar O fato de que O estudante traz consigo conhecimentos e experiências - social e culturalmente determinadas - e, além disso, relacio-

nar constantemente conhecimentos prévios e novos. O desafio é imbuir-se, como professor, do que possa significar um modo de fazer educação num mundo que articula as diferenças e não as combate.

Não podemos concluir esse documento sem afirmar que enquanto perdure O desequilíbrio sociopolítico e econômico dos grupos étnicos em relação a setores sociais dominantes, e enquanto esses concebam e executem programas educacionais e se sintam no direito de responder às necessidades de aprendizagem dos povos indígenas a partir da sua própria visão e interesses, a interculturalidade será, na melhor das hipóteses, um diálogo de surdos e, na pior, um novo e sutil mecanismo de dominação, uma passagem de uma só via.

## Bibliografia

- ALBÓ, Xavier. *Bolívia plurilingüe*. Guia para planificadores. La Paz: Unicef, Cipca, 1995. v. 1-3.
- Iguales aunque diferentes: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolívia*. La Paz: Cipca, 1999. Cuadernos de Investigación, 52.
- AMADIO, Massimo. La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina. In: LÓPEZ; MOYA (Eds.). *Pueblos indios, estados y educación*. Lima/Quito: PEED-P/ERA/EBI. 1989. p. 425-440.
- ARONOWITZ, Stanley. Postmodernism and politics. *Social Text*, 18:94-114, 1987.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata*. México. Año II, n. 3, p. 23-43, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. Systems of education and systems of thought. *International Social Science Journal*, 19: 338-358. 1967.
- *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press. 1991.
- CSUTCB. *Hacia una educación intercultural bilingüe*. Raymi 15. La Paz: Centro Cultural Jayma, 1991.
- GARCÍA CASTANO, Javier; PULIDO MOYANO, Rafael; MONTES DEL CASTILLO, Angel. La educación multicultural y el concepto de cultura. In: GARCÍA CASTANO, J.; GRANADOS MARTÍNEZ, A. (Eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta. 1999a. p. 47-80.
- GARCÍA CASTANO, Javier; GRANADOS MARTÍNEZ, Antolín; GARCÍA-CANO TORRICO, Maria. Racialismo en el curriculum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el curriculum oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza y en los libros de

- texto de la educación primaria. In: GARCIA CASTANO: GRANADOS MARTÍNEZ (Eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 1999b. p. 169-207.
- GREEN. Abadio. *Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas*. In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EIB, 11-15 nov. 1996. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 1996. (Mimeo) 8 p.
- HORNBERGER, Nancy; LÓPEZ, Luis Enrique. Policy. possibility and paradox: indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. In: CENOZ: GENESEE (Eds.). *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Multilingual Matters 110. Clevedon, 1998. p. 206-242.
- HOWARD-MALVERDE. Rosalyn; CANESSA, Andrew. The school in the Quechua and Aymara communities of Highland Bolivia. *International Journal of Educational Development*. Liverpool, v. 15, n. 3, p. 231-243, 1995.
- JORDÁN PANDO, Roberto. Participación y movilización campesina en el proceso revolucionario boliviano. *América Indígena XXXII*. México, p. 907-934, 1972.
- LÓPEZ. Luis Enrique. *Educación, pluralidad y tolerância: apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana*. Documento de trabalho apresentado na Reunião Regional BIE/Orealc-Unesco sobre Educação para a Compreensão Internacional. Balanço e perspectivas para a América Latina e O Caribe. Santiago do Chile, 12-14 abril 1994. (Mimeo) 16 p.
- \_\_\_\_\_. No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. In: GODENZZI, Juan Carlos (Ed.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazônia*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andino Bartolomé de las Casas, 1996. p. 23-82.
- \_\_\_\_\_. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In: *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco-Orealc, 2001. p. 382-406.
- MESA. José; GISBERT. Teresa; MESA, Carlos. *Historia de Bolivia*. La Paz: Editora Gisbert, 1999.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, CULTURA Y DEPORTES. *Compêndio de legislação sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. Etnicidad, indigenismo y campesinado. Futuras guerras étnicas en América Latina. In: DEVALLE, S. B. C. (Ed.), *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder del Estado*. México: El Colegio de México. 1989. p. 43-60.
- SICHTA, Inge. Huellas de intraculturalidad en un programa intercultural en el ámbito de educación superior. In: HEISE, Maria (Comp.). *Interculturalidad*. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Programa FORTE-PE, 2001. p. 193-202.
- VARESE, Stefano. La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. In: ZÚNIGA et al. (Eds.). *Educación en poblaciones indígenas*. Políticas y estrategias en América Latina. 1987. p. 169-192.
- WALSH, Catherine. Políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*. Caracas, 165: 121-133, 2000.
- ZALLES. Alberto. Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana. *Nueva Sociedad*. Caracas, 165: 134-147. 2000.
- ZAMBRANO. Carlos. Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. *Nueva Sociedad*. Caracas, 165: 148-159, 2000.
- ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo O la lógica cultural del capitalismo multinacional. *Estudios Culturales*. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós, 1998.

**SIMPÓSIO 4**

# **EXPERIÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA**

*Edivanda Mugarbi*

*Elias Renato da Silva Januário*

*Maria Inês de Almeida*

*Marilda C Cavalcanti*



# O Ensino Superior Indígena no Espírito Janto e O papel da universidade

Edivanda Mugarbi\*

## Resumo

O presente texto visa, a um só tempo, sistematizar a experiência de construção do Ensino Superior Indígena no Espírito Santo e discutir os limites e as possibilidades dessa construção. Em um primeiro momento, apresentaremos sucintamente uma retrospectiva da luta dos povos Tupinikim e Guarani em prol de uma educação escolar diferenciada. Sem perder O fio da histó-

ria, em seguida trataremos de focar O papel da Universidade Federal do Espírito Santo nesse processo. Num terceiro momento, centramo-nos nas idéias essenciais que estão sendo discutidas em torno do formato das Licenciaturas que pretendemos criar. À guisa de conclusão, apresentamos alguns dilemas e dificuldades que atravessam O processo.

## Os Tupinikim e os Guarani e a educação escolar diferenciada

No estado do Espírito Santo, no município de Aracruz, vivem atualmente 1.793 índios aldeados, dos quais 1.615 são do povo Tupinikim e 178 pertencem ao povo Guarani.

Tabela 1

Aldeias	População	
	Nºde famílias	Nº de habitantes
Caieira Velha	150	708
Comboios	60	342
Irajá	62	262
Pau Brasil	64	303
<b>Subtotal</b>	<b>336</b>	<b>1.615</b>
Boa Esperança	24	96
Três Palmeiras	14	82
<b>Subtotal</b>	<b>38</b>	<b>178</b>
<b>Total</b>	<b>374</b>	<b>1.793</b>

A preocupação desses povos com a educação escolar é antiga, mas ela se traduz em fatos a partir dos anos 1990. No bojo dessa preocupação, aparece em destaque a formação de educadores para atuar nas escolas das aldeias. Em 1994, foi estabelecida uma parceria entre os índios, O Instituto para O Desenvolvimento e Educação de Adultos (Idea) e a Pastoral Indigenista para a criação de um projeto de formação de índios para atuarem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Cota (2000: 110), essa formação representa um momento de ruptura importante para O povo Tupinikim, na medida em que, de um lado, os próprios índios começam a assumir a educação nas aldeias, e de outro, as questões culturais começam a ser introduzidas no processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Em 1996, estrategicamente amplia-se a parceria, incluindo O poder público, representado pela Secretaria Municipal de Educação de Aracruz e pela Secretaria de Estado da Educação, para pensar a formação de professores para O Ensino Fundamental. Em dezembro de 1996, dá-se início ao Curso de Habili-

\* Doutora em Educação pela Universidade de Genebra, professora do Departamento de Fundamentos e Orientação Educacional e do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

tação Profissional para O Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau - Formação Específica em Educação Indígena. Esse curso foi fundado nos princípios da interdisciplinaridade, da interculturalidade e da participação dos educadores e das comunidades indígenas em todas as decisões das diferentes atividades programadas. Foram habilitados, em outubro de 2000, 37 índios (32 Tupinikim e 5 Guarani), ampliando-se significativamente os quadros para atuar na educação escolar, que até aquele momento encontrava-se irremediavelmente nas mãos de professores não-índios (do total de 19 professores apenas 4 eram índios).

Com a formação de professores índios a partir de 2000, há uma inversão significativa na proporção entre professores índios e professores não-índios: dos 23 professores que passaram a atuar nas escolas das aldeias, 20 são índios. Essa apropriação nas mãos da educação escolar pelos índios foi marcada pela realização de um concurso público - O primeiro no Brasil! -, inaugurando-se assim oficialmente a carreira de Magistério diferenciada no município de Aracruz, com isonomia salarial.

O atendimento escolar às crianças das aldeias é realizado pela Prefeitura Municipal de Aracruz, por meio da Secretaria Municipal de Educação. As escolas existentes (uma em cada aldeia) atendem a crianças da Educação Infantil (187 crianças) e do 1º ciclo do Ensino Fundamental (309 crianças). Os alunos que concluem O 1º ciclo do Ensino Fundamental e desejam dar continuidade a seus estudos têm de se deslocar das aldeias para a zona urbana, havendo, dessa forma, uma ruptura no atendimento à educação diferenciada e específica prevista em lei. Os dados abaixo, refe-

Tabela 2  
rentes à demanda escolar de Ensino Fundamental, oferecem indicações incontestes quanto à urgência da continuidade do processo de formação dos docentes indígenas.

Número de índios que estudam	
<b>Nas aldeias</b>	
Educação Infantil	187
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	309
<b>Fora das aldeias</b>	
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	208
Ensino Médio	66
<b>Total</b>	<b>770</b>

Mais da metade dos alunos que concluem O 1º ciclo do Ensino Fundamental não prosseguem seus estudos. A taxa de índios que ascendem ao Ensino Médio é também extremamente baixa. Agregue-se a esses dados O número de 25 alunos que freqüentam O Ensino Superior em faculdades particulares cuja qualidade é duvidosa e que não estão preocupadas com O projeto político das comunidades indígenas.



## **O papel da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)**

Na década de 1990, a universidade não se envolveu com a questão da Educação Escolar Indígena. A fala de um índio Guarani, pronunciada recentemente nas dependências dessa instituição, revela bem O seu descaso para com os povos indígenas do Espírito Santo:

Quando entramos na Universidade pela primeira vez, diziam que não havia indígenas no Espírito Santo. A Universidade não vive em outro mundo, em outra lua, vivemos todos num mundo só. Por que um índio não pode estudar na Universidade? (Antônio Carvalho, vice-cacique da aldeia de Boa Esperança, 18/6/2001).

Com efeito, nenhuma das iniciativas em prol da educação diferenciada dos povos indígenas do Espírito Santo contou com a participação de professores representando a Ufes. Os únicos dois professores universitários que atuaram no curso de formação de professores em nível médio deram a sua contribuição por outras vias institucionais.

No início de 1999, por iniciativa dos próprios índios e dos diferentes parceiros de instituições não-governamentais - notadamente O Idea -, um grupo foi-se ! constituindo para discutir acer-| ca da necessidade de a universidade assumir a continuação da formação dos educadores índios. Mas, naquele momento, somente alguns poucos professores se sentiram interpelados por essa

questão. As reuniões que se realizaram nas dependências da própria universidade contavam com participação pouco expressiva dos quadros universitários.

Nesse contexto institucional, ocorreu, em outubro de 1999, a primeira formulação do projeto de formação universitária de educadores índios Tupinikim e Guarani, em resposta a um edital da Capes, que reivindicava projetos inovadores para a melhoria da graduação. Infelizmente, O projeto não seduziu a equipe que fez a triagem das diferentes iniciativas apresentadas. Em 2000, novos esforços foram feitos para que esse documento fosse discutido e aprovado pelas instâncias universitárias. Num primeiro momento, foi necessário encontrar um centro/departamento que O encaminhasse formalmente às demais instâncias universitárias. Por pressão das lideranças indígenas, no final de 2000 O Centro Pedagógico aprovou O projeto e O encaminhou novamente à Pró-Reitoria de Graduação.

A partir de março de 2001, na qualidade de coordenadora do projeto junto à Universidade, articulamos a retomada das discussões, convocando encontros sistemáticos para detalhar a proposta curricular das licenciaturas. Desses encontros, têm participado representantes dos alunos indígenas que frequentarão os cursos, lideranças indígenas e os diferentes parceiros de instituições governamentais e não-governamentais. Progressivamente, estamos tentando encontrar novos aliados nos distintos departamentos da universidade para compor a equipe que viabilizará a proposta.

Em junho do mesmo ano, promovemos estrategicamente um seminário, com O objetivo de apresentar a proposta em construção à comunidade acadêmica e à sociedade em geral. A idéia era a de que O seminário pudesse constituir fato que chamasse a atenção da sociedade capixaba, implicasse as autoridades públicas e atraísse novas parcerias e novos professores universitários. A imprensa local parece ter considerado a temática do seminário como relevante, pois, durante dois dias sucessivos, O evento assumiu destaque na mídia.

O projeto ainda não foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, uma vez que O detalhamento do currículo ainda não foi con-

cluído. Nossa expectativa é de que os cursos venham a ser criados até O final deste ano e que possam ser iniciados em março de 2002.

## O formato das licenciaturas em grandes linhas

As licenciaturas que estamos tentando criar na Universidade Federal do Espírito Santo priorizam uma formação diferenciada que atenda à especificidade da cultura Tupinikim e da cultura Guarani, sem renegar O conhecimento das ciências tal como se constituíram em suas áreas especializadas. Nosso grande desafio é construir um espaço de formação que não se restrinja a reproduzir a divisão das ciências (formando "pedagogos", "matemáticos" etc), mas que considere a especialização a partir de uma nova abordagem do saber fundamentada no diálogo intercultural.

No estágio atual em que O projeto se encontra, estão sendo pensadas as idéias que apresentaremos a seguir.

Não haverá vestibular para O ingresso dos alunos; as comunidades indicarão os índios interessados pautando-se por dois critérios essenciais: tenham concluído O ensino médio e estejam comprometidos com O projeto político das aldeias.

As licenciaturas visam à formação em nível de terceiro grau - Licenciatura Plena - de professores indígenas que atuam e/ou venham a atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Os alunos terão a possibilidade de concluir duas licenciaturas plenas no período de seis anos: nos três primeiros anos, todos farão a licenciatura plena de Pedagogia; nos três últimos anos, eles se especializarão em uma área específica do conhecimento (Licenciatura Plena em Línguas e Linguagens, Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Ciências Naturais, Licenciatura Plena em Ciências Sociais).

As áreas de conhecimento que estarão norteando as diferentes licenciaturas terão os enfoques a seguir.

*Fundamentos*, A formação de um professor indígena exige características específicas para responder de maneira adequada

às necessidades de uma educação diferenciada bilíngüe e intercultural. A abordagem deverá levar em conta essas características, aprofundando conhecimentos que permitam uma compreensão mais abrangente do fenômeno educativo em geral e em especial dos povos indígenas. O objetivo essencial dessa área é desenvolver conhecimentos e capacidades para compreender e participar de maneira qualitativa e crítica no processo de educação em geral e da Educação Indígena em particular. Os conteúdos das diferentes disciplinas serão tratados confrontando-se O universal com O particular das culturas Tupinikim e Guarani. As disciplinas de Fundamentos que serão estudadas deverão considerar a Filosofia (teorias do conhecimento), a Sociologia da Educação, a Etnologia, a Psicologia e a História da Educação.

*/ línguas e Linguagens.* Essa área enfocará O estudo do Português como língua majoritária do país, O Tupi como língua dos ancestrais Tupinikim e O Guarani como língua materna dos Guarani. Não será perdida de vista a história do contato das línguas indígenas entre si e com a língua portuguesa. Neste último caso, será de fundamental importância O estudo da influência das línguas indígenas de origem Tupi na constituição de um saber sobre a língua portuguesa do Brasil e na própria construção de uma língua nacional, como imaginário de unidade na constituição da nação denominada "brasileira". O espanhol também será estudado, com O fim de ampliar O diálogo intercultural. O estudo dessas diferentes línguas será norteado pela constituição dos diferentes gêneros orais e escritos (gêneros literários e não-literários), sem perder de vista a questão da oralidade e da escrita em sociedades de tradição ágrafa. A linguagem não-verbal, circunscrevendo O mundo das artes e outros campos discursivos (mídia impressa, Internet, tevê etc), em diálogo com O verbal no processo de produção de sentidos, complementar os conhecimentos abordados nesta área, englobando-se assim as diferentes formas de expressão do ser humano.

*Ciências Sociais.* Essa área terá como um dos pontos de partida a realidade do educador em

formação em suas múltiplas relações socio-culturais. Serão estudadas as diversas formas de conceber O espaço e O tempo a partir de uma perspectiva crítica, tentando apreender as relações complexas entre a estrutura política, ideológica e econômica de povos diversos, assim como suas relações com O espaço (ambiente natural) em que vivem. As Ciências Sociais pretendem dar conhecimentos e instrumentos para compreender O social como um todo a partir de suas diversas dimensões (história, geografia, etnologia, sociologia, política etc). Uma ênfase essencial será compreender e questionar a história dos povos indígenas em relação à história de outros povos. Serão analisadas as características dos tempos históricos e de diferentes fontes históricas (memória oral, história escrita, arqueologia, mitos etc), tentando compreender as contradições, complementaridades e limitações dessas fontes.

Essa área do conhecimento propõe uma abordagem sistêmica que contemple os níveis de organização e de complexidade de conhecimentos relativos às Ciências Naturais. As problemáticas a serem levantadas junto com as comunidades indígenas serão agrupadas em grandes eixos temáticos, tais como, O ensino de Ciências: tendências e concepções; Terra e Universo; Seres Vivos e Ambiente; Sociedade e Tecnologia. Os estudos serão desenvolvidos de maneira integrada, considerando as demandas dos alunos indígenas, suas vivências e informações na área, garantindo, assim, sua articulação com as outras áreas do conhecimento. As situações de aprendizagem proporcionarão confrontos entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos culturais acumulados pelos povos Tupinikim e Guarani. A tecnologia, os modelos de desenvolvimento, a dimensão ambiental e os paradigmas dominantes serão considerados como fatores de influência na formação da racionalidade científica e do conhecimento científico. As práticas educativas desenvolvidas durante O curso devem incorporar os princípios teóricos e metodológicos do ensino de Ciências Naturais e sua afinidade com a Educação Ambiental.

Todas as disciplinas dessa área terão como ponto de partida O contexto espacial, histórico e cultural das comunidades indígenas. O ensino da Matemática visará ao desenvolvimento do pensamento numérico, algébrico, geométrico; da competência métrica; do raciocínio que envolva a proporcionalidade; do raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico. Será garantido O acesso ao conhecimento matemático, igual àquele fornecido às comunidades não-indígenas, mas com uma abordagem centrada na Etnomatemática. A matematização dos problemas privilegiará as questões de moradia, alimentação, saneamento, trabalho, saúde, vestuário, comércio e espaço vivenciadas pelas comunidades, visando à elaboração de projetos interdisciplinares e interculturais. A proposta incluirá conteúdos de três grandes blocos do saber: Matemática, Epistemologia e Educação Matemática, permitindo a articulação entre os diferentes saberes e propiciando atividades de prática de ensino nas escolas das comunidades indígenas ao longo de todo O curso.

Cada licenciatura terá a carga horária de 3.210 horas, prevendo-se, no entanto, aproveitamento de cerca de 1.260 horas da primeira licenciatura na segunda licenciatura (720 horas de Fundamentos da Educação e 540 horas de uma área específica).

A Licenciatura de Pedagogia habilitará para

O ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A área de Línguas e Linguagens habilitará O cursista ao trabalho com as línguas Tupi ou Guarani, mas os cursistas terão uma formação complementar em língua espanhola (como língua estrangeira) e em diferentes linguagens (literária, artística, imagética etc).

A área de Matemática visa à formação de professores de Matemática.

A área de Ciências Naturais visa à habilitação de professores de Ciências para O Ensino Fundamental, e de Biologia para O Ensino Médio; uma formação complementar será dada em Física e Química.

A área de Ciências Sociais terá como focos privilegiados os campos da História e da Geografia e habilitará os cursistas para O trabalho com essas duas disciplinas, mas haverá estudos complementares em Antropologia, Política, Sociologia e Economia.

Os cursos de Licenciatura seguirão um calendário específico, composto por duas modalidades letivas:

- aulas presenciais ministradas nas dependências da universidade e aulas presenciais ministradas nas aldeias, as quais ocorrerão ao longo do ano, prevendo-se uma carga-horária intensiva no período de férias e recessos escolares dos cursistas;
- atividades cooperadas, possibilitando aos cursistas conciliar suas atividades docentes

Tabela 3

Carga horária de todos os cursos							
	Fundamentos	Matemática	Línguas	Ciências Naturais	Ciências Sociais	Estágio	Carga horária total
Pedagogia 1ª a 4ª série	720	550	550	550	550	300	3.220
Habilitação Matemática	240	1.400				300	3.210
Habilitação Línguas			1.400			300	3.210
Habilitação Ciências Naturais				1.400		300	3.210
Habilitação Ciências Sociais					1.400	300	3.210

nas escolas com as atividades do curso de formação (preparo de seminários, leituras, pesquisas solicitadas etc).

Será prevista uma bolsa de estudos para os cursistas e uma bolsa de pesquisa para os professores que atuarem no curso.

### **Dificuldades e dilemas no processo de criação das licenciaturas**

À guisa de conclusão, gostaríamos de levantar algumas dificuldades e dilemas que deveriam ser superados para facilitar O processo de formação dos educadores Tupinikim e Guarani. Sem pretensão à universalização, pensamos que algumas de nossas reflexões são válidas para outras experiências em nível nacional.

O estado do Espírito Santo tem sido omissos na definição de políticas para a educação. Até hoje, não tem havido nenhum esforço para a regulamentação no âmbito do CEE da Resolução nº3 do CNE, assim como não têm sido formuladas leis e portarias que possam assegurar aos povos indígenas do estado um Ensino Fundamental diferenciado, tal como prescreve a Constituição Federal. Isso gera problemas de diferentes ordens. Um dos mais sérios, que pode comprometer a viabilização do projeto de criação de cursos, é a alocação de recursos financeiros. Os recursos destinados à Educação Escolar Indígena não estão sendo bem administrados pelo Estado. A prova disso é que até hoje a Secretaria de Estado da Educação não pagou cerca de R\$ 16.509,00 aos formadores que atuaram no curso de Magistério nos anos 1999 e 2000. Ora, isso compromete a formação superior, uma vez que ela necessitará de recursos financeiros oriundos de parcerias, convênios e acordos negociados com agências estaduais, nacionais e internacionais.

As universidades brasileiras têm autonomia para criar novos cursos, mas es-

ses deverão passar por um processo de reconhecimento e de avaliação na esfera do MEC. Ora, pelo que se sabe até a presente data, a Secretaria de Educação Superior (Sesu) não dispõe de pessoal competente para lidar com a educação diferenciada. O reconhecimento dos cursos levará em conta variáveis interculturais? Que parâmetros serão considerados para avaliar os conteúdos mínimos de cada licenciatura? Somente as diretrizes curriculares dos cursos convencionais, tais como estão sendo definidas atualmente? Os conteúdos mínimos definidos para O Exame Nacional dos Cursos? O "Provão", a que certamente os alunos da educação superior diferenciada serão submetidos, será *diferenciado*? Pensamos que a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas deveria articular-se com a Sesu para a facilitar O processo de reconhecimento dos cursos.

#### *O perfil do professor que se formar*

Todos - índios e não-índios - querem um profissional que possa competir no mercado de trabalho da educação formal, independentemente de ter tido uma formação diferenciada ou não. Isso gera dificuldades na determinação dos conteúdos e da carga horária necessária para tratá-los convenientemente. Tomemos O caso da Licenciatura de Línguas e Linguagens. Convencionalmente, os cursos de Letras, nas universidades brasileiras, habilitam para O ensino da Literatura, de uma Língua Estrangeira e da Língua Portuguesa, mas no caso de nosso curso aparece como prioridade a habilitação em Língua Indígena. Como então conciliar tantas habilitações com uma carga horária não muito extensa?

#### Interculturalidade

O respeito à diversidade étnica e cultural preconizado pela Constituição de 1988 trouxe à baila uma questão controvertida: como deve ser O relacionamento dos povos indígenas com a sociedade brasileira e vice-versa? Há intelectuais que defendem uma "inversão necessária": se antes eram os índios que tinham como prerrogativa conhecer a sociedade envolvente, depois de 1988 "O esforço para a compreensão e convivência com os povos indígenas passou a ser da sociedade brasileira" (Silva, 1999:12). Essa

posição nega, no entanto, o princípio da interculturalidade e não contribui para a superação do etnocentrismo. O curso universitário será um palco extraordinário para índios e não-índios operacionalizarem o conceito de interculturalidade, que aparece nos documentos oficiais, mas que tem sido fonte de confusão nos planos teórico e prático.

#### **Perspectiva bilíngüe versus currículo intercultural.**

Um currículo verdadeiramente intercultural implicaria a adoção de um ensino bilíngüe, ou seja, a estruturação do processo ensino-aprendizagem baseada na estratégia da alternância de línguas, o que não é possível nas condições concretas atuais. A língua de ensino de todos os conteúdos curriculares será o Português, e a língua indígena terá a função de disciplina curricular. Para os Tupinikim, as disciplinas envolvendo a língua indígena terão um *status* particular, na medida em que o Tupi constitui para eles um objeto de conhecimento inteiramente novo. Eles terão de aprender o Tupi como uma língua estrangeira. A valorização da língua Guarani e a recuperação da língua Tupi colocam desafios novos para a questão do bilingüismo no ensino das escolas nas aldeias.

#### **Formação dos professores universitário para atuar nas licenciaturas.**

Em matéria de quadros nacionais para atuar nos cursos superiores indígenas, nos deparamos com um dilema sério: de um lado, temos professores que ignoram completamente as culturas e as problemáticas em torno das culturas indígenas e, de outro, temos profissionais que estão comprometidos com a causa indígena, mas não conhecem as questões relativas ao ensino ou não valorizam o ensino formal de conteúdos da cultura ocidental para os índios. No caso concreto dos professores da Ufes, eles não têm a prática do diálogo intercultural com os povos indígenas. Em outras palavras, eles são especialistas em suas áreas de conhecimentos, mas nunca tiveram a necessidade de tratar esses conhecimentos na perspectiva de outros povos. Metodologicamente, seria necessário abordar o geral a partir do específico, e isso, à primeira vista, aparece como um desafio para todos. Para enfrentar essa situa-

ção, estamos prevendo seminários de formação da equipe que vai atuar no projeto, nos quais tentaremos discutir a questão da interculturalidade, do bilingüismo, da interdisciplinaridade etc. Alguns desses seminários serão realizados nas dependências da Ufes e outros serão realizados nas próprias aldeias indígenas, para facilitar a imersão dos professores nas questões propriamente culturais.

#### **A pesquisa norteando o processo ensino-aprendizagem.**

Em nosso projeto, a pesquisa é considerada como uma modalidade privilegiada na formação dos professores e dos alunos índios. Ela visa uma melhor compreensão das comunidades e dos problemas socioculturais, históricos, lingüísticos e ambientais que as circundam. Os resultados desses trabalhos de investigação deverão constituir um material educativo importante a ser utilizado por todos os atores implicados na proposta. Resta, no entanto, saber se os professores universitários estarão dispostos a re-aprender seus objetos de ensino.

Pensamos que estas e outras questões deverão ser respondidas com uma certa urgência, a fim de que sejam criadas condições mais favoráveis às diferentes experiências de Ensino Superior Indígena que seguramente emergirão em diferentes estados do país.

## **Bibliografia**

- COTA, M.-G. *Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim do Espírito Santo*. Vitória, 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.
- FAUNDEZ, A. Diálogo intercultural e educação na sociedade brasileira. *Debate en Educación de Adultos*. Medellín, n. 10, p. 14-19, 1999.
- MUGRABI, E. Bilingüismo O multilingüismo: uma prerrogativa de minorias lingüísticas? *Debate en Educación de Adultos*. Medellín, n. 12, p. 14-19, 2000.
- SILVA, R. H. D. *Balanço dos movimentos dos povos indígenas no Brasil e a questão educativa*. Caxambu: Anped, 1999.

# Terceiro grau indígena: cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas\*

*Elias Renato da Silva Januário\*\**

## Preliminares

O processo de educação escolar entre os ameríndios do Brasil, iniciado com a chegada dos colonizadores portugueses, estabeleceu uma ação educacional fundamentada nos valores do mundo ocidental e da doutrina cristã, tendo os missionários jesuítas como os responsáveis pela implementação da prática educacional por meio da catequese. Essa ação educacional tinha, entre outros propósitos, a submissão dos povos indígenas, revelando claramente O seu caráter etnocêntrico, integracionista e civilizatório.

A Educação Escolar Indígena, sistematizada nos moldes tradicionais da catequese e da civilização, perpetuou-se do período colonial ao republicano, contando também com a atuação de instituições governamentais de forte cunho positivista em seus ideais educacionais. Em outras palavras, a ação educacional voltada para as sociedades indígenas brasileiras, do século XVI até meados do século XX, foi marcada por uma prática que desconsiderava a diversidade étnica e cultural existente no território brasileiro, em favor de uma política pública de homogeneização social.

Somente a partir da segunda metade do século XX é que se vislumbra a possibilidade de pensar a Educação Escolar Indígena distante das doutrinas religiosas e positivistas que haviam embasado a prática educacional até então. A promulgação da Constituição Federal de

1988 abre um novo contexto na educação escolar voltada para os povos indígenas, fazendo surgir propostas que passaram a considerar a diversidade étnica e cultural dos índios brasileiros, respeitando a cultura, a língua, as tradições e os processos próprios de aprendizagem de cada etnia.

Essa mudança de paradigma na relação entre O Estado brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe das doutrinas positivistas, civilizatórias e evangelizadoras que até então se faziam presentes na educação ofertada às populações indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) veio reforçar a legislação educacional disposta na Constituição Federal, acentuando a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema de ensino brasileiro, incentivando uma educação bilíngüe, intercultural, com calendários adequados às particularidades locais e aos projetos societários de cada comunidade.

Mato Grosso tem apresentado conquistas significativas no que diz respeito à Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Em 1995, teve início a implementação de um amplo programa de formação de professores indígenas, por meio do Projeto Tucum e do Projeto Urucum/Pedra Brilhante, que possibilitou qualificar uma considerável parcela dos índios de Mato Grosso que atuam nas aldeias, mi-

\* Texto-síntese do Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para a Formação de Professores Indígenas. Governo do Estado de Mato Grosso. Cuiabá. 2000.

\*\* Coordenador do Terceiro Grau Indígena - Unemat.



nistrando aula para mais de 5 mil crianças indígenas.

Não é tarefa fácil implementar um programa de Educação Escolar Indígena específico e diferenciado, pautado pelos princípios da pluralidade cultural. Requer ousadia e determinação por parte dos dirigentes do poder público para que se consolide uma educação inter-cultural, bilíngüe e de qualidade, fundamentada na percepção de outras lógicas, numa prática pedagógica de valorização de calendários e conteúdos curriculares de caráter indígena, afastando-se, assim, da ação civilizatória e integracionista presentes durante todos esses anos na prática da educação escolar brasileira voltada aos povos indígenas.

Apesar de tantas evidências quanto à necessidade de formação docente, as iniciativas desenvolvidas no Brasil encontram-se ainda em fase embrionária, quando não, trata-se de "cursos" desconexos e descontínuos. Urge, portanto, implementar programas extensivos a todas as sociedades indígenas que contemplem conteúdos curriculares, metodologias de ensino, materiais didáticos etc, adequados aos seus interesses. O Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso foi concebido e está sendo implementado a partir desse entendimento. Busca atender a todas as demandas educacionais, por meio de projetos específicos e diferenciados, elaborados, implementados e avaliados por todos os segmentos envolvidos com a Educação Escolar Indígena.

O programa caracteriza-se, portanto, pela oferta de *cursos de formação em serviço*, isto é, os professores cursistas desenvolvem atividades docentes nas escolas das aldeias e os conteúdos curriculares dos cursos são organizados de forma que acompanhem o progressivo desenvolvimento de seus alunos.

Dando continuidade ao processo de formação, impõe-se agora a organização de cursos superiores voltados para as séries/ciclos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino de Nível Médio, que se vêm implantando em diversas escolas indígenas. Tal demanda representará um contingente de aproximadamente duzentos novos professores indígenas

que atenderão a mais de 5,5 mil alunos oriundos das escolas das aldeias ou de outras, localizadas em vilas e cidades circunvizinhas.

A oferta de cursos superiores específicos para professores indígenas representa a possibilidade de atendimento adequado a essa clientela, como também a continuidade do processo de formação dos atuais e dos novos professores que compõem o corpo docente indígena em Mato Grosso.

Apesar de tratar-se de uma antiga reivindicação de povos indígenas, o acesso a uma escola diferenciada e de qualidade foi abordado por políticos e educadores como uma demanda de caráter individual, localizado e transitório.

Com o advento da oferta de Ensino Médio regular em escolas das missões ou em projetos específicos (nos moldes do Tucum), a demanda pelo Ensino Superior deixa de ser expectativa de alguns poucos, para tornar-se uma prioridade de dezenas, centenas de estudantes, professores, agentes de saúde etc.

Os cursos de Licenciatura aqui propostos e os demais reivindicados poderão constituir um marco estratégico para que, a médio prazo, seja estruturado um espaço autônomo de ensino e pesquisa voltado para os interesses e necessidades das comunidades indígenas, a exemplo de outras instituições de Ensino Superior existentes em outros países.

## **0 perfil do professor a ser formado**

Nessa perspectiva, o professor idealizado deve apresentar o seguinte perfil tipológico: ser um profissional competente, comprometido, com postura ética, com reconhecimento social e com engajamento político.

De forma sintética, podemos dizer que o professor a ser formado nos cursos de Licenciatura deverá desenvolver capacidades e competências que o habilitem a: a) elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em sua área de formação específica; b) elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas esco-

las; c) definir, organizar e implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das suas comunidades (Grupioni, 1999).

## Justificativa do projeto e dos cursos

O Programa de Formação de Professores indígenas de Mato Grosso está calcado numa *práxis* pedagógica que respeita as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos ameríndios e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos. Portanto, fundamenta-se na inter-culturalidade, trilha pelos caminhos da inter-subjetividade e da percepção de outras lógicas, e instiga O educador a interpretar os conteúdos a as práticas a partir da sua própria concepção de mundo (Bandeira, 1997).

Trata-se de cursos que vêm ao encontro das expectativas dos povos indígenas, têm como ponto de partida e de chegada O que pensam e O que esperam tais povos da educação escolar, e proporcionam O diálogo entre as culturas.

Longe de serem instrumentos de alienação "reprodutivista, etnocentrista ou integra-cionista", os cursos buscam reelaborar os processos históricos e atuais dos contatos inter-culturais e fortalecer a consciência de índios-cidadãos que mantêm as suas culturas, línguas e projetos societários.

Como implementação de políticas públicas no campo da educação diferenciada, os cursos superiores para a formação de professores indígenas representam uma necessidade inadiável.

Além do enorme contingente de alunos matriculados nas escolas das aldeias, existe uma crescente demanda hoje atendida em escolas regulares nas cidades. Nos últimos anos, tal fluxo tem assumido dimensões alarmantes, quer pela restrição da oferta de educação escolar nas aldeias, quer pelo adiamento de uma reflexão mais apurada sobre O papel da educação escolar na perspectiva de cada sociedade. Um levantamento preliminar, realizado pelo

Setor de Educação da Administração Regional da Funai de Cuiabá no ano de 1999, constatou a existência de 53 estudantes indígenas cursando diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio apenas na cidade de Cuiabá e adjacências. Se considerados os que estudam em outras cidades mato-grossenses (além de Goiânia e Brasília), esse número chega a centenas de alunos.

Portanto, O modelo de atendimento individualizado utilizado até aqui para acomodar a demanda de Educação Escolar Indígena deve ser imediatamente substituído por novas estratégias que assegurem a oferta de ensino regular nas próprias aldeias e garanta às sociedades indígenas O direito a uma educação específica, diferenciada e em todos os níveis. É preciso democratizar O acesso e garantir O percurso escolar a todos os interessados.

## Perfil dos cursos

De forma sintética, podemos caracterizar O perfil do professor indígena egresso dos cursos de Licenciatura como um educador capacitado técnica, científica, étnica e culturalmente para desenvolver processos de reflexão, pesquisa, produção e reprodução cultural no âmbito da escola, do povo indígena e da sociedade em geral.

Portanto, os cursos de formação deverão expressar esse perfil e garantir uma *práxis* fundada nos seguintes pressupostos:

- afirmação da identidade étnica e da valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo;
- articulação entre conhecimentos e conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais entre cursistas, alunos e comunidades indígenas;
- busca de respostas para os problemas e expectativas das comunidades;
- compreensão do processo histórico de desenvolvido pelas comunidades indígenas entre si e com a sociedade envolvente, bem como do processo de incorporação da instituição escolar no cotidiano indígena;

- estudo e utilização das línguas indígenas no trabalho docente nas escolas das aldeias;
- debate acerca dos projetos de vida e de futuro de cada povo.

Do ponto de vista organizacional, os cursos terão a seguinte configuração:

- são concebidos como mais uma etapa do Programa de Formação de Professores Indígenas que se desenvolve em Mato Grosso e serão implementados com a participação das universidades públicas, do poder público estadual e federal, de organizações não-governamentais e de representantes indígenas;
- visam à formação em nível de terceiro grau - Licenciatura Plena - de professores indígenas que atuam e/ou venham a atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio;
- estão organizados de forma a contemplar um ciclo básico de caráter geral e uma terminalidade específica. O ciclo básico terá a duração de quatro anos e objetiva a formação geral do professor indígena no Ensino Fundamental; a terminalidade específica, por sua vez, terá a duração de um ano e visa à conclusão do curso mediante O aprofundamento de estudos em uma das áreas das ciências que compõem aquele nível de ensino.

Os cursos terão uma carga horária total de 3.570 horas, assim distribuídas:

- estudos presenciais (10 etapas intensivas): 1.900 horas;
- estudos cooperados de ensino e pesquisa: 1.250 horas;
- estágios supervisionados: 420 horas.

Uma vez concluídos, os cursos conferirão ao cursista O título de Licenciado numa das três áreas de terminalidade, a saber:

- Licenciatura Plena em Ciências Matemáticas e da Natureza;
- Licenciatura Plena em Ciências Sociais;
- Licenciatura Plena em Línguas, Artes e Literaturas.

## Objetivos dos cursos

Os cursos de Licenciatura têm por *objetivo geral* a formação e a habilitação de professores indígenas para O exercício docente no Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio, conforme a área de terminalidade em que fizeram opção.

Os *objetivos específicos* dos cursos expressam uma dinâmica de formação de qualidade crescente, ancorada na permanente relação teoria-prática, manifesta em três níveis de competência:

- compreensão do processo de educação escolar, dos seus limites e possibilidades, como uma nova prática social e cultural, que se expressa em novas relações econômicas, políticas, administrativas, psicossociais, linguísticas e pedagógicas;
- domínio de conhecimentos autóctones e das ciências que integram O currículo dos cursos de Licenciatura e de sua adequada utilização na realidade sociocultural específica em que atua como professor;
- capacidade de organização e dinamização do currículo escolar e de implementação de estratégias didático-pedagógicas consonantes com as demais práticas culturais utilizadas por uma sociedade ou por uma determinada comunidade.

Esses objetivos serão traduzidos no currículo dos cursos como núcleos de estudos ou eixos temáticos e desenvolvidos nas disciplinas que os compõem. Tal prática fará com que O licenciando indígena articule a formação teórica de cada núcleo de estudo com outros conhecimentos, valores e habilidades disponíveis em sua realidade sociocultural.

## Princípios curriculares

O currículo dos cursos, entendido aqui como O projeto que preside as atividades educativas, explicita suas intenções e proporciona orientações para O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Seduc, 1995), expressa-se pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que serão selecionados, organizados, debatidos e

apreendidos pelos participantes dessa comunidade educativa especial (cursistas licenciandos, docentes, assessores, coordenadores).

Por tratar-se de uma construção social e culturalmente situada, e por envolver sujeitos históricos com diferentes pedagogias e formas de organização, a práxis curricular deverá revelar O seu compromisso com esses sujeitos e com as suas histórias, sociedades e culturas (SMED, 1996). Portanto, os cursos de Licenciatura, como ademais todo O processo educacional escolar, não são entendidos como um espaço homogêneo de mera reprodução ou de plena liberdade e criação humana. Como parte de um processo aberto e flexível, traz em seu interior tensões e conflitos de ordem étnica, política, lingüística, entre outras, que expressam a dinâmica da interculturalidade (Monte, 1996).

### Estruturas curriculares dos cursos

A estruturação de um currículo diferenciado para os cursos de Licenciatura é fundamental no processo de construção e reconstrução das escolas indígenas. Deve ser estabelecida a partir do "repertório nacional" (EBI/Equador, 1997) e dos "processos pedagógicos próprios" (Diretrizes/MEC, 1993) dos cursistas e das suas comunidades educativas, abrindo-se progressivamente para O aprofundamento de outros conhecimentos de caráter geral e de caráter específico, assim como de habilidades e atitudes próprias do exercício docente.

A incorporação nos cursos dos "conhecimentos étnicos" e das "pedagogias próprias" garantirá a vivência da interculturalidade e permitirá reordenar e reinterpretar as metodologias e os conhecimentos de cada curso à luz do contexto em que este se situa (RCNEI/ MEC, 1998).

Portanto, as opções curriculares devem expressar um "acordo intercultural" que define quais serão os conhecimentos de caráter geral e específico de cada núcleo de estudo e as estratégias mais adequadas para obter os melhores resultados na aprendizagem. Tal acordo será construído e reconstruído em cada uma das etapas de planejamento, execução e avaliação curriculares.

Assim concebidos, os cursos serão estruturados em duas etapas: uma de formação geral, com duração de quatro anos, e uma de formação específica, com duração de um ano.

A etapa de *formação geral* compõe-se de dois núcleos curriculares que se articulam com O objetivo de proporcionar aos cursistas a compreensão dos elementos construtivos da Educação Escolar Indígena e os conhecimentos necessários para a prática docente no Ensino Fundamental.

- O primeiro terá como objeto a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar e os projetos societários que a orientam.
- O segundo enfocará O tratamento dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento que integram O currículo escolar indígena do Ensino Fundamental.

Nessa etapa, portanto, serão aprofundados os conceitos e os conteúdos necessários para a formação desse novo agente de produção e reprodução cultural denominado "professor indígena".

A etapa *de formação específica* será desenvolvida no último ano do curso e terá como enfoque principal O desenvolvimento de uma pesquisa teórica e/ou de campo numa das áreas das ciências que compõem O currículo do Ensino Fundamental. Para tanto, os cursistas farão a opção por uma das três terminologias: Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais; ou Línguas, Artes e Literatura, e nela desenvolverão O estudo monográfico que será apresentado como *trabalho de conclusão de curso*.

A exemplo do que ocorre nos demais projetos de formação de professores em Mato Grosso, os cursos de Licenciatura seguirão um calendário específico, composto por duas modalidades letivas. A primeira, de caráter presencial e trabalho intensivo, ocorrerá semestralmente, coincidindo com O período de férias e recessos escolares dos cursistas. A segunda, de atividades cooperadas, nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, possibilitando aos cursistas conciliar suas atividades docentes nas escolas com as atividades do curso de formação (preparo de seminários, leituras, pes-

quisas solicitadas etc). Desse modo, a *práxis* docente e O processo de formação ocorrerão simultaneamente, num contínuo exercício de comunicação dialógica.

### **Temáticas centrais do primeiro ciclo**

O primeiro ciclo de estudos constará de oito etapas letivas de caráter intensivo e de oito etapas de estudos cooperados, pesquisa e atividades docentes dos cursistas, desenvolvidas entre uma etapa intensiva e outra.

Cada semestre letivo é composto por uma das etapas letivas intensivas e uma de estudos cooperados, e terá uma temática central sobre a qual serão desenvolvidos os conteúdos curriculares das três áreas de estudo.

### **Temáticas centrais do segundo ciclo**

O currículo do segundo ciclo de estudos estará centrado na definição, desenvolvimento e apresentação de um trabalho monográfico de final de curso.

Para tanto, no final da oitava etapa letiva intensiva, os cursistas, acompanhados pelos docentes daquela etapa, definirão a área de terminalidade (Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais; ou Línguas, Artes e Literaturas) a partir da qual cada um desenvolverá a sua pesquisa e O seu trabalho final. No início do nono semestre letivo, os cursistas, agora agrupados por áreas de concentração, terão O acompanhamento dos docentes que os orientarão ao longo do desenvolvimento de todo O trabalho monográfico.

Cada uma das áreas de terminalidade decidirá sobre a sua estratégia de trabalho, definirá seus temas e problemas de estudo, os objetivos a serem alcançados, a metodologia de trabalho e todos os demais itens que compõem a produção de uma monografia.

Ao término da nona etapa letiva intensiva, O cursista deverá estar em condições de retornar à sua comunidade e desenvolver as atividades programadas, incluídas, aí, uma versão preliminar do trabalho de conclusão de curso.

A décima etapa intensiva será dedicada prioritariamente à redação final da monografia, à sua apresentação e apreciação e à avaliação final do programa, dos cursos e dos cursistas.

## **Os estágios supervisionados**

Os estágios supervisionados compõem O currículo dos cursos e serão desenvolvidos nas unidades escolares em que os cursistas atuam como professores. Integram as atividades das etapas de estudos cooperados e contam com O acompanhamento regular das equipes de supervisão dos cursos. Tais equipes atuarão regionalmente, conferindo unidade e sistematização aos trabalhos teórico-práticos desenvolvidos nas escolas, de tal forma que a atividade docente dos cursistas e O seu estágio supervisionado expressem-se em práxis pedagógica.

Buscando maior integração entre as atividades vinculadas aos cursos de Licenciatura e as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades, as equipes de acompanhamento de estágio serão apoiadas por docentes e pesquisadores que, em seus processos de qualificação, optarem por desenvolver estudos relacionados com a temática indígenas.

Nessa perspectiva, beneficiam-se os professores indígenas e as suas comunidades, uma vez que em seus estágios supervisionados poderão contar com O acompanhamento regular e sistemático de docentes das universidades em processo de qualificação; beneficiam-se também as instituições, seus mestrados e doutorandos, por disponibilizarem excelentes campos de pesquisa e extensão universitária, associando as suas atividades de campo com um amplo e inédito programa de formação de professores indígenas em serviço.

Para efeitos da integralização dos cursos, O desempenho de cada cursista e os produtos exigidos ao final do estágio supervisionado serão avaliados com base no processo adiante descrito. De forma sintética podemos apresentar O programa curricular dos cursos conforme quadro a seguir.

Tabela 4

Quadro-síntese do programa curricular e respectivas cargas horárias

Semestre	Temática	Estudos presenciais (horas)	Estudos cooperados (horas)	Estágio supervisionado (horas)	Total (horas)
1º	Gênese	190	125	-	315
2º	Tempo	190	125	60	375
3º	Espaço	190	125	60	375
4º	Cotidiano	190	125	60	375
5º	Sociedade	190	125	60	375
6º	Água	190	125	60	375
V	Território	190	125	60	375
8'	Autonomia	190	125	60	375
9º	Monografia	190	125	—	315
10º	Monografia	190	125	-	315
<b>TOTAL</b>		<b>1.900</b>	<b>1.250</b>	<b>420</b>	<b>3.570</b>

### Processo de avaliação

A avaliação do Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso e dos seus respectivos projetos e cursos é vista como uma ação fundamental da atual política de educação escolar. Trata-se da oportunidade de tomar decisões sobre o encaminhamento dos trabalhos, tendo em vista a construção do projeto político e pedagógico de cada comunidade indígena.

No que diz respeito aos cursos de Licenciatura, tal estratégia não é diferente. A avaliação permanente e continuada é condição fundamental para a tomada de decisões ao longo do processo de desenvolvimento curricular e constitui parte integrante dessa atividade.

A avaliação não deverá ser entendida como um objeto de tensões e de inseguranças, mas como um processo contínuo, em que todos os envolvidos, em todas as atividades, são avaliados (não apenas os cursistas e o resultado de seus trabalhos, mas também os docentes dos cursos, as etapas dos cursos, o projeto de formação etc). A avaliação constitui-se a oportunidade de observar e avaliar os avanços e os empecilhos no decorrer do curso, possibilitando, assim, definir as ações mais adequadas para alcançar os objetivos propostos.

### Formação dos docentes que atuarão nos cursos

Um projeto com a amplitude e as características aqui apresentadas, além de recursos financeiros e esforços coletivos para a sua formulação, demanda uma ampla rede de profissionais especializados para a sua implementação. Em virtude da especificidade dos cursos, é preciso também que esses profissionais estejam dispostos a compartilhar suas experiências, reorientar suas práticas, enfim, adequar o seu fazer pedagógico para atender a uma "clientela" especial, qual seja, 200 professores indígenas de 20 diferentes etnias.

A formação dos profissionais que atuam como docentes nos cursos de Licenciatura ocorre sempre antes do início de cada período de atividades presenciais e intensivas e é denominada "etapa de formação e planejamento". Dela participam, além da equipe coordenadora dos cursos, todos os docentes e assessores que atuarão naquele semestre letivo. Têm duração média de uma semana (40 horas) e visam a debater e a planejar os conteúdos (previamente definidos) e as estratégias a serem adotadas naquele período letivo.

A coordenação do projeto acompanhará permanentemente as atividades programadas para as etapas intensivas, os estágios supervisionados e os estudos cooperados, garantindo, assim, O cumprimento das diretrizes gerais do projeto. Portanto, a etapa de formação e planejamento é parte fundamental do projeto de formação, quer por responder às demandas inerentes a cada período letivo, quer por formar e disponibilizar em nossas instituições um quadro de docentes e assessores especializados em Educação Escolar Indígena.

## Considerações finais

A criação de cursos superiores específicos e diferenciados para a formação de professores indígenas significa a oportunidade de empreender um diálogo da interculturalidade. Representa a construção de novos marcos conceituais mediante a compreensão da alteridade. Será um novo espaço onde frutificará a investigação científica e a preparação técnica.

A presença de 200 professores indígenas de 35 etnias na universidade significa O reconhecimento público da existência de outras identidades e de outras formas de saber que não apenas a do "homem branco". Significa a oportunidade de empreender O fortalecimento e a valorização da auto-estima dos povos indígenas do Brasil, fustigado pelo processo colonizador empreendido nos últimos séculos aos ameríndios.

Será na perspectiva da problematização e da investigação, com uma postura dialógica de entendimento e compreensão dos modos de inteligibilidade dos professores índios, que estaremos estabelecendo um novo paradigma na forma de pensar a diferença, particularmente no campo da educação escolar.

Serão os próprios professores indígenas formados pelos cursos de Licenciatura novos ato-

res sociais com habilidades de redefinir as relações sociais de poder existentes, que estarão tornando a universidade indígena uma realidade. O que se está garantindo hoje é a base para esse percurso, ao se criarem os instrumentos teóricos e analíticos que permitam a compreensão dos conhecimentos do mundo ocidental, sem violentar a cosmovisão e os valores etnoculturais das diferentes etnias.

A criação, num futuro próximo, de um centro de excelência indígena é fundamental, na medida em que será um espaço de luta e de estabelecimento de relações recíprocas de valores, onde as culturas estarão se fortalecendo mutuamente e, principalmente, os povos indígenas estarão traçando, eles próprios, os seus projetos societários de vida.

## Bibliografia

- BANDEIRA, Maria de Lourdes. Educação e diversidade cultural: interculturalidade como episteme. *Cadernos de Educação*. Cuiabá: UNIC, 1997.
- GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para a Formação de Professores Indígenas*. Cuiabá, Mato Grosso, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília, 1993.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.
- MONTE, Nieta L. *Escolas da floresta: entre O passado oral e O presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletras, 1996.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC). *Projeto Tucum: Programa de Formação de Professores Indígenas*. Cuiabá, 1995.
- SMED. Ciclo de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, n. 9. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1996.
- UNIVERSIDAD DE CUENCA. *Projeto EBI - Educação Bilingüe e intercultural*. Quito/Equador: EBI/GTZ/DINEIB/ENICEF/UNESCO, 1997.

# A formação universitária para os povos indígenas na UFMG

*Maria Inês de Almeida'*

A partir da necessidade de uma formação universitária, explicitada pelos professores indígenas formados em Magistério pelo Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais, propomos à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a elaboração conjunta de um projeto para criação de um curso experimental, específico e diferenciado, cujo eixo temático será a Educação Intercultural e Bilíngüe.

O objetivo da proposta é viabilizar, por meio do apoio dos órgãos competentes da UFMG, a elaboração de um projeto de criação de um curso de graduação específico e diferenciado, com ensino presencial e a distância, para habilitação do educador intercultural indígena.

Em dezembro de 1999, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais concedeu O diploma de Magistério (considerado Nível Médio de Ensino) a 66 professores Xacriabá, Maxakali, Pataxó e Krenak, que, desde 1997, nas suas aldeias, já atuam em classes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>c</sup> séries do Ensino Fundamental.

Esses professores foram formados por um programa da Secretaria de Educação, em convênio com a UFMG, O IEF, a Funai, e com O apoio do MEC, que teve por princípio básico a construção teórica e conceitual conjunta entre formadores, formandos e respectivas comunidades, a partir da experimentação e da pesquisa, sempre com um sentido de processo em direção à criação coletiva da chamada Educação Escolar Indígena.

Um dos aspectos mais significativos dessa construção simbólica coletiva tem sido a autoria indígena: O esforço para se imprimirem as marcas das diferentes tradições étnicas nos produtos dessa escola. Os programas curriculares, os projetos pedagógicos centrados nos elemen-

tos Língua Indígena e Terra, as diferentes formas de organização escolar (em que tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), O material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, CD-ROMs, feitos pelos próprios professores) e outros instrumentos pedagógicos (constantes reuniões com as respectivas comunidades, professores de língua e cultura indígenas contratados para atuar na escola, devido a sua representação política/espiritual, e a sua sabedoria lingüística ou medicinal), tudo isso exemplifica uma prática que, na realidade, aponta um caminho para uma forma mais eficiente de conjugar tradições até agora conflitantes no cenário escolar brasileiro.

As ciências e as artes, campos que se delinearam na chamada civilização ocidental por meio da escrita alfabética, e os saberes que, no seio mesmo dessa civilização, continuam a se desenvolver e a se transmitir oralmente, podem se colocar em diálogo, desde que se criem instâncias adequadas e produtivas.

Ao longo dos cinco anos de duração do curso de Magistério indígena, uma metodologia radicalmente baseada na pesquisa e na experiência, a cada momento era repensada e reestruturada a partir de informações da prática autoral dos professores. Suas técnicas de ensino, suas conversas com as lideranças e com os velhos da aldeia, suas práticas escriturais, seus contatos interculturais (com os formadores, na maioria docentes da UFMG; com técnicos de órgãos públicos; com os colegas de outras etnias; com editores e jornalistas etc.) são algumas das práticas novas que a criação da escola indígena transformou em laboratório do conhecimento sobre a interculturalidade e O plurilingüismo.

São, portanto, esses 66 professores indígenas que reivindicam agora O direito de continuar essa experiência em direção à criação de um novo campo de estudos, qual seja a educação intercultural bilíngüe, tão necessário, na nossa opinião, para a consolidação de um paradigma mais inclusivo para O desenvolvimento de uma forma brasileira de produzir pensamentos válidos, diante, por exemplo, da comunidade científica internacional. É um sonho que, para ser realizado, necessariamente, deverá ser incorporado pela universidade. Isso explica O enorme interesse dos índios em se introduzirem nesse espaço privilegiado da pesquisa científica.

Pretendemos que essa elaboração se dê como um processo que, ao mesmo tempo, defina O formato do curso, atividades, cronogramas e parcerias e seja em si mesmo parte da formação dos professores. Isso se efetivará com a ajuda e a parceria do Programa de Implantação das Escolas Indígenas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, aproveitando parte de sua programação e de recursos já previstos para a educação continuada dos professores formados.

As aldeias ficam distantes de Belo Horizonte e os índios são os professores das escolas, portanto, não podem se ausentar de suas atividades. A experiência piloto é a própria elaboração do projeto, em que os índios serão seus principais agentes. Prioritariamente, será necessária a aquisição de equipamentos de gravação de vídeo e áudio para que eles procedam ao diagnóstico em cada uma das aldeias, visando a definir os temas a serem abordados durante a formação universitária. O diagnóstico será uma atividade de educação continuada, parte fundamental da formação dos professores, tanto no que diz respeito ao domínio metodológico da pesquisa, como dos instrumentos técnicos de registro. Há uma grande necessidade e, portanto, uma ênfase, na produção coletiva e original de material didático para as escolas indígenas, O que justifica O investimento nessa área.

Uma questão política fundamental é a instalação de telefones em todas as áreas, já que esse será O instrumento principal dos módulos de ensino a distância, viabilizando O contato dos professores com a equipe da UFMG, no mínimo semanalmente. Essa articulação deverá se dar

nos diversos níveis de poder público municipal, estadual e federal.

Em março de 2001, houve um encontro de representantes dos professores indígenas com representantes da Secretaria de Educação e da UFMG, e, por um dia inteiro, pensamos juntos sobre como iniciar O debate em torno desse projeto. Consideramos de fundamental importância a construção processual dessa proposta, para não correremos O risco de perder a oportunidade de criar algo novo: uma educação que seja fruto das parcerias estabelecidas com os sujeitos interessados e os professores da UFMG. Devemos considerar a enorme dívida social que O Estado brasileiro tem com essas populações e a demanda e busca de uma saída com verdadeira autonomia por parte das nações indígenas, como bem expressam as palavras de Marcos Krenak:

A comunidade não quer ver O branco, um enfermeiro sem conhecer a nossa realidade. A gente quer que os próprios índios assumam O controle, não só da saúde, mas da agricultura, para fazer projetos com a Emater. Eu sou professor, mas existem outras funções que eu deveria exercer, ou um outro. Mas é preciso ter algum curso superior. Meu irmão sempre fala, um dia eu quero ser advogado. ele quer fazer um curso, e quem sabe ele vai ser mesmo um advogado e defender os direitos nossos? Existem outras pessoas com diferentes vontades também. Quantas vezes eu já cheguei perto de um parente lá e fiquei ouvindo ele falar: nós precisamos de um que lute por nós, que corra atrás dos problemas que temos. A gente precisa do branco também, mas tem que ter alguém que tenha conhecimento lá fora. Como é que eu vou chegar num ministro da Cultura? Eu não tenho força, então, através de outros colegas brancos, é que eu vou chegar lá.

Nós fizemos um projeto com O Ministério da Agricultura que não foi adiante. Eles compraram uns tratores que, quando quebra uma peça, tem que buscar a tal peça lá num sei onde. Isso é porque não tem entre nós alguém que entenda, que vai lá, mexe, conserta.

O branco chega lá e diz, vocês têm aqui um projeto de tantos mil reais, O que vocês vão fazer com O projeto? Nós vamos fazer plantio, eles vão lá para comprar adubo, não sei mais O quê, coisa que nem sequer precisa. Nós mesmos temos de

conhecer, de tomar conta, de fazer da nossa maneira. Um técnico agrícola, um índio mesmo, pode ser um agrônomo, isto é que é importante para nós.

## Ensino bilíngüe

A língua apresenta a oportunidade de um jogo na vida social. Sua representação, como mais um bem simbólico, entre outros possíveis, não quer exatamente comunicar. Serviria antes para acrescentar mais uma regra no jogo da comunicação. Mesmo a ressonância de um dado, uma cifra, como "180 línguas faladas, no Brasil, além do Português", veiculada pela mídia, modifica o contexto literário e cultural do país. Cria no leitor da informação a expectativa de que novas formas aparecerão. Daí a possibilidade da presença de outras vozes, outros corpos, outros textos. Esse foi um dos sentidos que norteou o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, ao investir na produção de livros em Krenak, Pataxó ou Maxakali, por exemplo, dirigidos não só às escolas indígenas em criação, mas também ao público brasileiro. Esses textos, ícones, prefiguram a presença corporal de um novo interlocutor, que, no entanto, sempre esteve ali. Uma nova reaproximação é tentada. E somente o desenvolvimento dos diferentes estilos garantiria a relação intercultural, em vez do englobamento ou da sobreposição de uma forma por outra.

O que, para nós, garante a relação intercultural, porque se encontra na sua base, é o diálogo entre as diferentes vozes. Um projeto de curso cuja metodologia de ensino se baseie na produção textual e audiovisual, na autoria coletiva, no domínio das técnicas escriturais, eletrônicas e digitais nas suas diversas bases e instrumentos, não se justifica apenas pela necessidade de se viabilizar o acesso dos povos indígenas à universidade, mas, antes, pela oportunidade de produzirmos, conjuntamente, novos conhecimentos e metodologias.

Augusto de Campos, poeta e tradutor, na conferência *Morte e vida da vanguarda: a questão do novo* (1998: 161), dá uma pista que nos ajuda a fundamentar o ponto de vista de nossa proposta de ensino a distância:

Para mim, o fato novo para a produção artística que, emergindo mais claramente na década de

80, vem reativando e potencializando as propostas de vanguarda é precisamente a tecnologia. [...] O que ocorre é a viabilização, num grau sem precedentes, das linguagens e procedimentos da modernidade - a montagem, a colagem, a interpenetração do verbal e do não-verbal, a sonorização de textos e imagens - em suma, a multiplicação do processo artístico. [...] Outro fator relevante é a maior autonomia que a informatização pode proporcionar aos artistas. À medida que estes possam ter a sua própria miniestação computadorizada, ou em que se associem a ilhas de produção e edição de outros artistas independentes para a realização de suas experiências, terão muito melhores condições para resistir à convencionalização dos meios de informação, cujos implementos técnicos até aqui lhes foram negados. E para insistir na descoberta de novas formas de o homem conhecer e se conhecer, livres quer dos constrangimentos da linguagem convencional quer das máquinas de produção massificada pela ideologia do lucro imediato.

Segundo esse autor, os textos produzidos a partir das novas formas escriturais escapam ou destoam de uma tradição milenar, do desenho histórico que vem dos embriões mesopotâmicos da escrita ou dos primeiros alfabetos consonantais e vogais da Fenícia e da Grécia. Uma outra tradição, além da escrita alfabética, se coloca no espaço não-linear das novas mídias, estimulando o espírito em outras direções, rumo ao espaço aberto de uma outra lógica, a do arracionalismo.

Por que essa discussão nos interessa, quando trabalhamos com a formação dos professores indígenas?

O que estamos propondo, de certa maneira, se integra a um esforço das próprias vanguardas artísticas, de transformar em vantagem as supostas limitações de uma cultura que só tardiamente ingressou no mundo da escrita. Acreditamos que as comunidades indígenas - pelas dificuldades de integração à sociedade brasileira, as quais lhes são impostas por todas as instituições que as cercam, inclusive escola e Estado (sistematicamente escriturais), e pela impressionante resistência com que souberam conservar formas (míticas, artísticas), linguagens, princípios mo-

rais e religiosos - possuem hoje um enorme arsenal de conhecimentos tradicionais praticamente intocados pelas relações interculturais, ainda que façam parte do enorme caldeirão em que se faz a mestiçagem no Brasil.

Nem ciência, nem arte, talvez uma rede de trocas simbólicas, em que, de posse dos meios de comunicação, os diferentes povos, com suas diferentes linguagens, poderão expressar seus desejos.

# A pesquisa na formação do professor como parte da educação continuada preparatória para O curso superior

*Marilda C. Cavalcanti*

Unicamp/SP

## Resumo

Focalizando a educação continuada, pós-magistério indígena, no contexto acreano, em curso desenvolvido e organizado pela Comissão Pró-Índio do Acre, este trabalho objetiva uma reflexão sobre a participação de treze professores de seis etnias (Asheninka, Katukina, Kaxinawá, Manchineri, Shawãdawa e Yawanawá) no desenvolvimento de um projeto coletivo de pesquisa sobre a sala de aula e suas extensões. Esse projeto é parte da disciplina de Iniciação à Pesquisa. Neste trabalho, examina-se O projeto coletivo por meio de uma metapesquisa, visando à derivação de implicações para O Ensino Superior indígena no cenário brasileiro.

A pesquisa, foco da metapesquisa, é uma etnografia escolar nas comunidades das diferentes etnias envolvidas e será examinada a partir dos olhares dos professores indígenas. São também parte do desenho da pesquisa os olhares das comunidades, dos alunos de escolas indígenas, de assessores não-índios em visita às aldeias e de técnicos da Secretaria da Educação. Como a pesquisa ainda está em andamento, não será possível focalizar todos esses pontos de vista.

É importante apontar que os comentários que faço são relativos somente ao contexto de pesquisa focalizado, preparatório para O Ensino Superior. A situação pode ser muito diferente com outros povos indígenas em outros lugares do país. Como acontece em trabalhos etnográficos, não se buscam generalizações. Busca-se, no máximo, uma

possibilidade de estabelecer convergências/divergências entre as etnias focalizadas.

Na apresentação da metapesquisa, ou seja, da pesquisa etnográfica em desenvolvimento pelos professores indígenas, aponto a importância da pesquisa do professor em sua formação, que, geralmente, ocorre em serviço durante O curso de Magistério. Se há aí um início de trabalho, relevante seria haver uma continuação no curso superior indígena. Em resumo, propõe-se que a educação do professor indígena vá além da educação do professor não-índio (que, geralmente, não contempla espaço para pesquisa). Por outro lado, há pelo menos duas questões para discussão: a) O perigo de se "naturalizar" O fazer pesquisa pelo professor indígena e a conseqüente obrigatoriedade da pesquisa na formação do professor; e b) a "naturalização" do Ensino Superior e O conseqüente peso colocado no professor indígena para que faça um curso de graduação. Em outras palavras, O que é importante, do ponto de vista da sociedade dominante, pode não O ser, do ponto de vista dos professores indígenas.

Na obrigatoriedade decorrente da naturalização de se fazer um curso superior, surgem duas perguntas: 1) Essa "obrigatoriedade" não corre O risco de apagar O pressuposto de que os professores indígenas passaram pela Educação Indígena, educação essa que prescinde da escola? 2) Qual é a relação dessa "obrigatoriedade" com O mito do letramento ocidental?

**SIMPÓSIO 5**

# **AS ORGANIZAÇÕES DE PROFESSORES NO BRASIL: RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS ESCOLAS INDÍGENAS**

*Jaime Costódio Manoel*

*Cristóvão Teixeira Abrantes*

# A luta dos

*Jaime Costódio Manoel\**

# s Ticuna

## Resumo

A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB) foi criada em 1986, com o objetivo de congregar os professores ticunas, lutar pela implantação de uma educação diferenciada nas escolas e promover ações que garantam o cumprimento dos direitos constitucionais assegurados aos povos indígenas. Por meio dos cursos promovidos pela OGPTB, 225 professores concluíram o Ensino Fundamental, dos quais 170 terminaram o Ensino Médio com habilitação para o Magistério em julho de 2001.

Apesar dos esforços do Ministério da Educação no sentido de implantar uma nova política de Educação Escolar Indígena, os princípios de uma educação diferenciada ainda não fazem parte das políticas públicas locais. Com isso, os professores ticunas ainda enfrentam uma série de dificuldades para conduzir suas escolas com maior autonomia pedagógica e administrativa, mesmo que a OGPTB tenha tomado várias providências no sentido de buscar maior articulação com as prefeituras municipais, às quais estão vinculadas as escolas indígenas.

Em 1983, um grupo de professores Ticuna reúne-se na aldeia de Santa Inês para discutir os problemas de suas escolas e de sua formação. Mais adiante, em 1986, um grupo maior de professores reúne-se novamente, dessa vez para fundar a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB). Em 1993, a OGPTB constrói na aldeia de Filadélfia, no município de Benjamin Constant, o Centro de Formação de Professores Ticuna-Torü Nguepata e, em 1994, cria seu próprio estatuto.

Hoje em dia, a OGPTB congrega cerca de 260 professores ticunas, que trabalham com 7.997 alunos de 1ª a 4ª séries, em 103 escolas distribuídas nos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá, no estado do Amazonas,

região onde se concentra a maior parte da população Ticuna que vive em território brasileiro.

A OGPTB tem por objetivos principais desenvolver projetos e programas destinados à formação dos professores Ticuna, à preparação de materiais didáticos específicos, organizar propostas curriculares, além de outras ações que possibilitem maior autonomia pedagógica e administrativa das escolas. A OGPTB vem lutando pela valorização da língua materna, da arte e dos conhecimentos tradicionais; por uma escola que participe da vida da comunidade, da defesa da terra e da saúde do povo Ticuna; pelo cumprimento dos direitos constitucionais assegurados aos povos indígenas.

Por meio dos cursos promovidos pela OGPTB, 225 professores já concluíram o Ensino Fundamental, dos quais 170 concluíram o Ensino Médio (2º Grau - Magistério) em julho de 2001. Em julho de 2002, mais 35 professores concluirão o Ensino Médio.

O Curso de Formação de Professores Ticuna foi criado por iniciativa dos professores membros da OGPTB, em face da inexistência, na região, de cursos que oferecessem uma formação em serviço.

Forçados pelo descaso e pelo abandono dos órgãos governamentais, que atuam direta ou indiretamente na região, e conscientes da necessidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e sua prática pedagógica, os professores reuniram-se em 1993 para iniciar um projeto específico que os levasse à conclusão do então 2º Grau, com habilitação para o exercício do Magistério. Nesse tempo, 97% dos professores não possuíam o 1º Grau completo, sendo que 30% do total exercia o Magistério há mais de dez anos e 32% encontrava-se na faixa de cinco a nove anos de serviço. Os professores estavam convencidos de que, para transformar a escola Ticuna, seria preciso investir na sua formação, de

São Paulo de Olivença/AM; membro da equipe de supervisão escolar.

\* Representante da OGPTB na Secretaria de Educação do Município

modo que eles próprios fossem os principais agentes dessa mudança.

Mas para levar adiante esse projeto, os professores enfrentaram uma série de dificuldades. A proposta do curso sofreu diversas modificações para se adequar ao modelo tradicional exigido pelo Conselho Estadual de Educação. O curso teve de ser dividido em dois níveis e, para cumprir a carga horária exigida, foram necessárias 15 etapas, realizadas no período das férias, ou seja, quase oito anos de curso. Enquanto a formação dos professores prosseguia, pois se tratava de uma situação emergencial, a OGPTB esperava a autorização do Conselho. O curso em nível de 1º Grau obteve essa autorização em 1996, e a do 2º Grau saiu somente no ano 2000. Foram anos de espera. Se de um lado havia um amplo movimento do Ministério da Educação para estabelecer uma nova política de Educação Escolar Indígena no país, de outro, havia um distanciamento de algumas instituições e sérias dificuldades na compreensão desse movimento e na adequação de suas estruturas internas.

Até hoje a mudança no quadro da Educação Escolar Indígena ainda constitui um processo difícil de ser assimilado, especialmente pelas prefeituras municipais, às quais estão vinculadas as escolas ticunas, com exceção de duas que são estaduais.

Desde o início do projeto, a OGPTB vem lutando para que as prefeituras reconheçam a importância do Curso de Formação de Professores Ticuna, a importância dos materiais didáticos produzidos pelos professores, a importância de um programa curricular diferenciado, a importância do Programa de Supervisão Escolar desenvolvido por uma equipe de professores, a importância da língua materna na escola, a importância da presença do professor índio na escola, a importância de um concurso diferenciado, a importância de um pagamento em dia para os professores, a importância de prédios escolares em condições, entre outras tantas coisas importantes que fazem parte da vida da escola indígena.

A OGPTB, durante esses anos todos, vem cumprindo as determinações da legislação brasileira com relação à Educação Escolar Indígena-

na. Seus esforços se deram também no sentido de buscar sempre uma articulação com as prefeituras e suas Secretarias de Educação, assim como com a Secretaria Estadual de Educação, promovendo reuniões, encontros regionais e outras ações.

Fica evidente, portanto, que a transformação dessa escola e a autonomia dos professores não correspondem aos interesses políticos locais; na maior parte dos casos, os princípios da Educação Indígena não foram incorporados às políticas públicas locais. Assim, a implantação de uma escola diferenciada, de qualidade, específica e pluricultural, como consta dos tantos documentos oficiais, dependerá não somente do esforço e da luta dos professores índios no sentido de melhorar sua formação, desenvolver métodos e conteúdos específicos ou produzir materiais didáticos diferenciados, mas de uma mudança mais rigorosa na postura das instituições às quais estão vinculadas as escolas indígenas.

Dessa forma, os professores Ticuna esperam que sua luta de tantos anos venha a ter o reconhecimento que merece, e que suas escolas possam existir como *Escolas Ticuna*.

## Premiações da OGPTB

### *O Livro das Árvores*

2º Prêmio no Concurso Experiência Viva, com a participação de 15 países da América Latina e Caribe, realizado em Iquitos, Peru, agosto de 2001. Promoção: Procasur, Fida, CAF, Praia, Progenero.

### *Projeto Educação Ticuna*

Prêmio Destaque do Programa Gestão Pública e Cidadania - 2000, conferido por Fundação Getúlio Vargas e Fundação Ford.

### *O Livro das Árvores*

Prêmio Melhor Livro Informativo e Prêmio Melhor Projeto Editorial - 1997, conferido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

# Organização dos professores indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso: relações com políticas públicas de educação e as escolas indígenas

*Cristóvão Teixeira Abrantes*

Opiron/RO

Durante a década de 1970, foram realizadas as primeiras assembléias e a estruturação de diferentes organizações indígenas no país, visando à defesa das terras e dos direitos dos povos indígenas. A partir da realização das reuniões da União das Nações Indígenas (UNI), em São Paulo, O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional. Essa organização conquistou e reuniu grande número de povos indígenas em defesa de seus direitos culturais e territoriais tradicionais. A partir da UNI-Norte, outras organizações indígenas de caráter regional ou dos povos indígenas começaram a surgir. É na mesma década de 1970 que despontam as primeiras tentativas de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses e as especificidades dos povos indígenas (Silva, 1998: 19).

No final da década de 1980, surgem as primeiras organizações de professores indígenas em diversas regiões do Brasil, com a intenção de discutir a implantação de uma política nacional específica para a Educação Escolar Indígena, visando à melhoria da qualidade da educação diferenciada para suas comunidades. Na ocasião, era perceptível a necessidade e a importância de uma mudança nos modelos de escola implantados pelos órgãos governamentais e não-governamentais (ONGs) em suas aldeias. Os currículos escolares não correspondiam à realidade local, ignoravam a vida cultural do povo e não levavam em consideração os seus conhecimentos e seus processos próprios de ensino e aprendizagem, construídos a partir da experiência milenar, inerentes às culturas ameríndias.

Em busca de alternativas viáveis que solucionassem os problemas, foram organizados os primeiros encontros regionais de professores, visando ao intercâmbio cultural, à troca de experiências e a uma sistematização da proposta que resolvesse a atual situação. Em várias regiões do Brasil, começaram a acontecer os Encontros de Professores Indígenas, ou Encontros de Educação Escolar Indígena, propiciando O debate com ênfase na implantação de uma escola ideal e adequada à realidade dos povos indígenas. Os professores não encontravam nas escolas implantadas em suas aldeias uma resposta às suas expectativas, portanto estavam dispostos a reagir diante do contexto acima citado.

A Coordenação da União dos Povos Indígenas de Rondônia, Noroeste de Mato Grosso e Sul do Amazonas (Cunpir), juntamente com outras instituições que compõem O Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (Neiro), criou todas as condições para a realização da I Assembléia de Professores Indígenas de Rondônia, em outubro de 1999. Esse evento resultou do não-cumprimento da realização da segunda etapa do Curso de Formação dos Professores - Magistério Indígena -Projeto Açaí, planejada para os meses de junho/julho daquele mesmo ano. Obviamente, isso gerou um clima de angústia e temor entre os professores, principalmente quanto à perspectiva de a Secretaria de Estado de Educação não realizar as etapas previstas ou quanto à possibilidade de interrupção do referido Projeto. Em vista disso, pode-se afirmar que as primeiras reflexões em torno da neces-

sidade de institucionalização do movimento de professores indígenas em Rondônia aconteceram nesse evento.

No estado de Rondônia, a organização dos professores se efetiva a partir do momento em que eles têm a oportunidade de se encontrar durante a realização dos cursos de formação inicial.

Em março de 1999, ocorreu O I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, deliberando a criação da Organização de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (Opiron), O que representa um marco importantíssimo na história da Educação Escolar Indígena no Estado. A partir da realização da primeira assembléia, adotaram a sistemática de realização dos encontros (duas vezes ao ano) conforme programação das etapas do Curso de Formação Inicial - Projeto Açaí, executado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com organizações governamentais e não-governamentais indígenas e indigenistas que fazem parte do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia.

Nesse cenário político, a trajetória que os professores indígenas de Rondônia percorrem desde O reconhecimento por parte da Secretaria de Educação, até a efetivação de seus contratos, é marcada pelo preconceito historicamente estabelecido nas relações da população nacional com os povos indígenas. Assim, tachados de incapazes por essas instâncias, estão provando O contrário do que deles dizem, mostrando que há formas diferentes de ensinar e aprender e que a seleção dos conteúdos não deve partir das Secretarias. Essa consciência é resultado de um processo de muito trabalho e luta dos professores, mediante a participação no movimento de professores.

O sucesso da escola indígena está intimamente ligado aos cursos de formação de professores, uma vez que, por meio deles, os professores terão instrumentos para promover uma política de educação diferenciada e de qualidade para as suas escolas. Em contrapartida, sabe-se que nunca foi interesse do Estado assegurar essa qualidade e muito menos O diferenciamento de modelo, já que

os cursos são promovidos pelo Estado, que não pretende, como representante de um grupo hegemônico no poder, fortalecer e instrumentalizar grupos "minoritários" capazes de construir uma contra-hegemonia. Por isso, a importância da participação dos professores na escolha e seleção dos quadros de profissionais que vão trabalhar nos cursos de formação de professores indígenas.

A política de educação implementada pelas Secretarias não tem considerado O fato de a escola representar um elemento novo na organização social dos povos indígenas de Rondônia, e os atuais modelos de atendimento têm interferido e modificado hábitos culturais do sistema tradicional de educação, obrigando-os, de certa forma, a viverem em função da escola, acarretando, portanto, uma inversão de papéis - em vez de a escola ser adaptada à vida do povo, é exatamente O contrário, O povo é que tem de se adaptar à vida da escola.

Todos esses fatores têm contribuído para que a escola se apresente como um corpo estranho no interior das aldeias. "A escola deveria ser, então, um espaço para a discussão pelos índios da sua situação presente e das experiências de vida às quais eles estariam expostos devido ao contato" (Capada, 1995: 58).

Diante da inoperância e da negligência histórica dos órgãos governamentais responsáveis pela implementação das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, foi necessário viabilizar mecanismos e instâncias legais que garantissem às sociedades indígenas a participação nas decisões relacionadas à educação escolar para O seu povo. Dessa forma, foi surgindo a necessidade objetiva de criar organizações de professores indígenas e, conseqüentemente, fluindo O processo de construção das políticas para suas escolas.

Acredita-se que a organização e a efetiva participação dos professores juntamente com suas comunidades vão, de certa maneira, decidir sobre as políticas públicas de educação. Por meio da mobilização dos professores e criação da Opiron, passaram a perceber que as decisões sobre Educação Escolar Indígena não são meramente técnicas, mas, sobretudo,

políticas. Por isso, faz-se necessário se organizar para participar e decidir.

Durante a realização das assembléias, os professores foram percebendo que seria possível a criação de mecanismos de participação, ainda que em sistemas tão fechados e cristalizados, nos quais as decisões mais importantes ficam nas mãos de tão poucas pessoas.

Mesmo com a criação da Opiron e O reconhecimento dos professores da necessidade de participar das discussões acerca da educação escolar, a presença e a participação indígenas (professores e lideranças) nas discussões em torno da educação ainda têm sido muito inexpressivas. Esse fato ocorre devido à dificuldade que os professores enfrentam para se deslocar de suas aldeias até a cidade, pelo difícil acesso, e às limitações financeiras e de apoio logístico. Por outro lado, essa situação vem sendo mantida pelas administrações como estratégia de exclusão das populações indígenas do processo de construção das políticas públicas. Não estou defendendo a construção e a pavimentação de estradas ligando as aldeias aos centros urbanos nem O paternalismo estatal no sentido de doar meios de transportes para que as lideranças e os professores possam participar do processo de construção das políticas públicas. Mas defendo uma política séria, de forma que os beneficiados possam participar das decisões inerentes à vida do seu povo ou comunidade. Finalmente, a estratégia de organização dos professores indígenas consiste no caminho para a autonomia, porque prima pela construção de uma nova relação dos povos indígenas com a sociedade envolvente, em que os professores e as comunidades têm uma função estratégica fundamental de agente de transformação e construção das políticas de Educação Escolar Indígena, na busca da melhoria da qualidade de vida de seus respectivos povos. O impacto gerado, embora gradativo, será a possibilidade da autogestão do trabalho de educação, reduzindo a dependência de intervenções externas e, por fim, sensibilizados com seus problemas e conscientes de suas necessidades e demandas sociais, atuarão sem perder de vista seus valores cul-

turais específicos. Essa autonomia é extensiva a qualquer comunidade, uma vez que não só os povos indígenas são violados com as políticas públicas.

Para se fazer uma educação verdadeiramente indígena, com características próprias de cada povo em Rondônia, é indispensável a participação efetiva de todos os segmentos envolvidos, sobretudo dos professores e de suas comunidades, para que se possa formular uma política estadual que venha contribuir para a construção de uma educação diferenciada e de qualidade para os povos indígenas.

Como as organizações dos professores indígenas podem intervir nos órgãos responsáveis pela execução das políticas de educação que interferem nas relações sociais do grupo e nos processos próprios de elaboração dos seus conhecimentos?

Mesmo reconhecendo O esforço e a seriedade nas intenções dos envolvidos direta e indiretamente na elaboração do documento Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (RCNEI), construído a partir de uma ampla discussão, com a participação de representantes indígenas e orientado por especialistas do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, ainda gostaria de questionar se há pistas que apontem para efetivas mudanças, de forma que os povos indígenas estejam participando da implementação e da construção de um modelo de educação que se aproxime dos valores indígenas, no sentido de estar se construindo uma educação verdadeiramente diferenciada, que leve em consideração os processos próprios de ensino e de aprendizagem e os conhecimentos dos povos indígenas?

As atuais propostas de formação inicial apresentadas pelas instituições de educação para os povos indígenas correspondem aos reais interesses das comunidades indígenas? Elas têm contribuído para O processo de construção da autodeterminação e resgate da identidade dos povos indígenas?

Do ponto de vista avaliativo, esses questionamentos devem fazer parte das reflexões de encontros e de todos os momentos em que professores e assessores estejam repensando

a Educação Escolar Indígena. De fato, com essa prática de reflexão e avaliação constantes, O risco de errar será, potencialmente, menor.

Pelo fato de a Educação Escolar Indígena, como modalidade de ensino, apresentar singularidades educativas, heterogeneidade étnica e, ainda, em função da problemática levantada, trabalha-se com a hipótese de que O modelo de Educação Escolar Indígena implantado pelos órgãos governamentais e não-governamentais para os povos indígenas não tem contemplado O universo socioeconômico, cultural e lingüístico desses grupos, anulando a construção de uma escola com um perfil indígena. Pelo contrário, vem desagregando progressivamente os processos próprios de ensinar e aprender desses povos.

Exatamente por tratar-se de uma instituição responsável pela socialização do saber formal, em que há seleção desses saberes, partimos do pressuposto que os impactos causados nos valores culturais desses povos se originaram, principalmente, da escola. Nesse sentido, cabe às organizações de professores indígenas estabelecer novas relações com essas instituições responsáveis pela norma-

tização e implementação das políticas públicas de Educação Escolar Indígena. Penso que ao estabelecerem essa relação com os seus parceiros diretos e indiretos - governamentais e não-governamentais - poderão discutir com autonomia e autoridade uma educação escolar pautada em suas diferenças e especificidades.



## Bibliografia

- ABRANTES, Cristovão Teixeira. *A educação escolar indígena em Rondônia e O processo educacional dos Cinta Larga: uma abordagem sociocultural*. Monografia apresentada em curso de especialização. Porto Velho: UNIR, 1998.
- CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros*. Brasília/São Paulo, MEC - Mari/USP, 1995.
- SECCHI, Darci (Org.). *Ameríndia: tecendo os caminhos da Educação Escolar*. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO. Cuiabá: Seduc/MT e CEEI/MT, 1998.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Abya - Yala, 1998.

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**PAINÉIS**

# A QUESTÃO INDÍGENA NA SALA DE AULA

*Ana Vera Macedo*

*Rosani Moreira Leitão*

*Betý Mindlin*

*José Ribamar Bessa Freire*



# Cursos de formação de professores índios em História experiências e considerações

Ana Vera Macedo

Mari/USP

A infatigável luta pelos direitos indígenas, marcadamente a partir da década de 1970, resultou na consagração dos direitos constitucionais indígenas, trazendo em seu bojo aqueles que se referem à Educação Indígena.<sup>1</sup> A Constituição Federal de 1988, a LDB, e a farta legislação que tem sido produzida estabelecendo parâmetros para que aqueles direitos assegurados se tornem realidade têm sido os norteadores de muitos dos cursos de formação de professores. Evidentemente, não podemos deixar de lembrar experiências bem-sucedidas, anteriores àquelas conquistas formais, como o trabalho realizado com os Tapirapé, como a formação de professores índios do alto Rio Negro e também a atuação da Comissão Pró-Índio do Acre, entre outras.

O respeito às diferenças, lema tão valorizado por muitas instâncias que se têm envolvido com a Educação Indígena, é, muitas vezes, difícil de ser atingido. Apesar das explicitações, legislação, RCNEI, divulgação de resultados de projetos ligados à educação, podem-se ainda encontrar em diferentes espaços interações entre índios e não-índios que não correspondem às diretrizes que, no papel, nos parecem tão acertadas.

Desde 1995, tenho sido convidada a minis-

trar cursos de formação para professores índios e também para professores não-índios que trabalham nas aldeias. Amapá, Maranhão e interior do estado de São Paulo têm sido os locais onde tenho atuado com maior frequência.

A busca na concretização de alguns princípios tem pautado minha atuação nos diferentes cursos ligados à História e à Alfabetização. Entre eles, os mais constantes, porque fundamentais, têm sido:

- O interesse em pesquisar e conhecer as etnias envolvidas com os cursos;
- a procura de fontes de difícil acesso para aqueles povos;
- O planejamento cuidadoso;
- a utilização de metodologias pedagógicas modernas;
- a preocupação em possibilitar comparações, criações, complementações e espaços para as mais diversas participações.

Para maior clareza na aplicação dos princípios anteriormente citados, exemplificarei, estabelecendo alguns recortes e apresentando dados extraídos de dois cursos de História para professores índios que ministrei nos anos de 1997 e 1999.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Para maiores informações sobre esse processo, ver Aracy Lopes da Silva, *Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil*, documento interno do Mari/USP, 4º Relatório Científico (1998-1999), volume II, Fapesp (Processo nº94/3.492-9).

<sup>2</sup> Curso Supletivo para professores indígenas do Estado do Maranhão, patrocinado pelo Grupo de Educação Indígena da Secretaria de Educação daquele estado (entre 14/4 e 2/5/1997), objetivando a capacitação em História do Brasil para a posterior realização de exames e certificados de conclusão do Ensino Fundamental. Participação de 85 professores Guajajara, Canela, Gavião, Timbira e Krikati. Locais: Imperatriz, Santa Inês e Barra do Corda. O convite foi efetuado pela Secretaria de Educação do Maranhão ao Mari/USP, por indicação da Coordenadoria Geral de Apoio às Escolas Indígenas do MEC.

Curso de Formação de Professores índios das etnias Kaingang, Terena e Krenak, realizado na Terra Indígena de Icatu, município de Braúna, interior do estado de São Paulo, em dezembro de 1999, patrocinado pelo MEC. Atendidos professores das Terras Indígenas de Icatu e Vanuire (município de Arco-iris).

## **0 interesse em pesquisar e conhecer as etnias envolvidas nos cursos**

Como os convites a que se referem os cursos de História representavam novas experiências e os primeiros contatos com etnias diferentes daquelas que eu já conhecia, a pesquisa tornava-se de fundamental importância, constituindo-se na primeira providência sobre a qual se construiria toda a elaboração futura. A possibilidade de recorrer à bibliografia e aos pesquisadores do Mari/USP representava uma certa facilidade. Algumas publicações, *como Aconteceu*, do Instituto Socioambiental, trazem referências bastante recentes e diversificadas sobre a situação de diferentes povos indígenas brasileiros. Acrescente-se, ainda a respeito dessa obra, O conjunto de notícias atuais recolhidas em diferentes jornais do país, fornecendo a base inicial sobre a qual as pesquisas eram construídas. Outras publicações, ainda gerais, ajudavam no início da pesquisa.

O prazer em pesquisar e, agindo como detetive, seguir as pistas deixadas por diferentes autores, favorece a construção de um conhecimento que proporciona certa segurança e facilita a escolha dos conteúdos que devem ser trabalhados. Tanto no curso realizado no Maranhão como no de São Paulo, tal procedimento facilitou a compreensão das realidades vividas pelos professores índios, que viriam a ser alunos daqueles cursos. A pesquisa referente à história Kaingang, entretanto, foi marcada por pesquisa mais abrangente, visto que havia, ao contrário do que acontecera no Maranhão, um recorte histórico mais preciso: os Kaingang e a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Aqui, além da formação dos professores índios, e diante da situação extremamente difícil das comunidades de Icatu e Vanuíre, convive-se com uma situação social que apresenta sérios agravantes. Discriminados, sofrendo cotidianamente as consequências da difícil vida de bóias-fria e dos preconceitos correntes nas mais diversas situações, pensou-se em utilizar a reescrita da história do início do século XX, como explicaremos adiante, para possibilitar

uma revisão do papel daqueles povos indígenas e sua participação na história regional. A possibilidade da utilização de um livro, resultado de textos históricos reescritos sob a ótica daqueles povos indígenas, poderia servir como instrumento para uma revisão e reavaliação da história estudada nas escolas estaduais do oeste paulista.

## **A procura de fontes de difícil acesso para os professores índios de diferentes etnias**

O rastreamento bibliográfico leva a novas fontes. A consulta a teses de Mestrado e Doutorado recentes proporciona material rico, com novos e modernos enfoques teóricos. Entretanto, como tornar acessíveis os resultados de longas pesquisas? Que conteúdos destacar, escolher, trabalhar? Como criar estratégias ou procedimentos de maneira a garantir a apropriação daqueles conteúdos pinçados em meio a tantos conhecimentos?

Evidentemente, O trabalho ficou muito enriquecido com a possibilidade de se utilizar teses de Doutorado cujos conteúdos estavam diretamente ligados aos públicos dos cursos do Maranhão e de São Paulo, como as de Perrone-Moisés (1997) e Andrade (1990); Souza Lima (1992) e Pinheiro (1992), respectivamente. Essas teses constituíram um desafio que mereceu atenção e muito preparo. A linguagem precisa e requintada dos autores requeria adaptações e "traduções" para que se tornassem acessíveis aos professores índios que têm na língua portuguesa sua segunda língua. Reescrever alguns trechos que nos pareciam os mais instigantes e representavam acréscimos ao conhecimento histórico que os alunos possuíam se tornou um dos grandes motivadores da preparação do curso. Frases curtas, diretas e claras, cujo entendimento se tornava imediato, não necessitando de explicações suplementares, caracterizaram O material elaborado para a utilização nos cursos. O entendimento e a compreensão do material evidenciaram O acerto da medida.

O mesmo trabalho foi realizado no curso de Icatu. Aqui, além das teses, visamos a ofe-

recer para reflexão textos escritos no início do século XX, época da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

Os objetivos que nos moviam e a demonstração da presença e da força Kaingang na história regional do oeste paulista constituíam a diretriz das escolhas. A opção por temas, recortes, enfoques mostra, mais uma vez, O papel e as motivações que nortearam a ação a ser desenvolvida nos cursos.

## O planejamento cuidadoso

À medida que as leituras e as escolhas de temas e textos caminhavam, O planejamento ia sendo traçado. Nele, os conteúdos e as estratégias caminham juntos, pois se pensava que a um passo, a uma ação deveria suceder outra que dependesse dos conhecimentos e das ações anteriores, resultando, assim, em processo coeso, lógico e coerente.

Se tomarmos uma das atividades aplicadas nos diferentes cursos, poderemos, por meio de um exemplo, concretizar a assertiva anterior. Uma das primeiras atividades consistiu na leitura de um pequeno texto, que foi realizada aos poucos, parágrafo por parágrafo. Lido um trecho, as idéias principais eram "traduzidas" oralmente, em poucas palavras. Como, geralmente, aqueles professores com os quais trabalhei seguem um modelo de escola tradicional, em que O professor é O centro do saber e as respostas esperadas, muitas vezes, devem ser elaboradas repetindo *ipsis litteris* O texto, a solicitação de que os alunos dos cursos não utilizassem as mesmas palavras do texto para "traduzi-lo" já se tornava um desafio. Ao final da leitura, foram levantados alguns problemas, pequenos e simples, porém não explicitados no texto. Os participantes percebiam, aos poucos, que suas sugestões, deduções e contribuições tinham de brotar da capacidade de reflexão. Sendo todas as contribuições muito valorizadas, anotadas, comentadas, estimuladas, foi surgindo uma interação respeitosa e muito criativa.

Uma nova estratégia foi proposta para que as idéias principais do texto, agora apropriado pelo grupo, fossem aplicadas em uma nova si-

tuação: os professores, individualmente ou em duplas, deveriam elaborar histórias em quadros com as idéias principais do texto que, ao ficarem prontas, seriam afixadas na classe. Lidas e comentadas, deram origem a brincadeiras, sugestões, comentários.

Ao dar continuidade ao trabalho, partia-se da experiência e do conhecimento anteriores para que novos desafios fossem colocados para a ação pedagógica.

É certo que, muitas vezes, se verificava que O planejamento, mesmo cuidadoso, precisava ser revisto e reorientado diante das respostas e das contribuições dos professores.

## A utilização de metodologias modernas

A simples leitura nem sempre possibilita um pensar criativo e reflexivo. É preciso encontrar caminhos para que os textos, uma vez entendidos, propiciem momentos de reflexão, acréscimos e trocas entre os participantes.

Durante os cursos do Maranhão e de São Paulo, os desafios colocados por diferentes estratégias seriam O caminho escolhido para que se tornasse possível a apropriação daqueles textos e dos conteúdos selecionados. Leituras infundáveis de textos ou mesmo aulas expositivas não provocam O entusiasmo, a alegria de descobrir e criar, a colaboração e os adendos que os conhecimentos dos professores podem proporcionar.

Dentre as inúmeras estratégias pedagógicas aplicadas naqueles cursos, algumas se destacam por se terem revelado ricas quanto a sua execução e a seus resultados, como, por exemplo, a comparação entre diferentes mapas. Tanto nos três pólos onde foram realizados os cursos no Maranhão como no interior de São Paulo, ao serem expostos, lado a lado, os mapas de Curt Nimuendaju (1987) e outro, atual, que retrata a situação das Terras Indígenas Brasileiras (ISA, 1997), O choque se tornou evidente.

A comparação entre mapas falava por si. As perdas, inúmeras, principalmente aquelas que se referiam às terras e aos povos, gritavam. O primeiro deles, que representava a ocupação do Brasil pelos povos indígenas desde sua descoberta

ta até 1944, as diferenças lingüísticas e, principalmente, as migrações e O desaparecimento de inúmeras etnias, mostrava dados claros, evidentes. Instados a revelar suas conclusões diante da observação, à medida que alguns expunham suas conclusões, outros descobriam outras, que eram acrescentadas, no quadro, às primeiras. Um grande número de deduções pôde ser escrito por todos. Começava-se assim um *modus operandi* que se tornaria a tônica das aulas. Aqui, mais um dos princípios que norteavam O trabalho era vivenciado: todas as conclusões, os raciocínios, as relações, as deduções tornar-se-iam *conteúdos* que todos deveriam anotar, por serem originais e únicos, produto de reflexões bem fundamentadas pelos alunos e pela professora.

Ainda trabalhando com mapas em Icatu, sugeri que os professores comparassem dois mapas da mesma região, porém com datas diferentes. À solicitação de que estabelecessem *semelhanças* e *diferenças* entre os mapas, logo ficou evidente O que ocorre costumeiramente com os mais diferentes alunos - índios ou não-índios. A formulação das semelhanças ou das diferenças pode ser rasteira, pobre. Ao aceitar respostas como, por exemplo, em tal mapa os Kaingang tinham muita terra e naquele outro *não*, O resultado do exercício exigia apenas O que estava evidente e não grandes elaborações. Ao serem instados a explicar O "não", os professores precisavam pensar, relacionar, elaborar, deduzir as causas da diminuição do território.

Por diversas razões, alguns textos eram necessariamente longos, e sua simples leitura desmotivaria os alunos. Uma das maneiras utilizadas para minorar O problema consistiu em dividir trechos do texto entre diferentes grupos. A cada grupo se encarregava de ler seu trecho, previamente estipulado, entendê-lo e desenhá-lo, em seqüência, transportando para O desenho os conhecimentos e as idéias do trecho sob sua responsabilidade. Acabados os trabalhos dos diversos grupos, os "filmes" foram apresentados, e O longo texto foi, dessa maneira, entendido e apreendido por muitos. Os desenhos, durante alguns dias, ficaram expostos, e era possível observar que, por diversas vezes, alu-

nos de diferentes grupos aproximavam-se e trocavam informações.

A observação de gravuras e fotos foi outro recurso utilizado para que professores observassem, inferissem, concluíssem e percebessem que a capacidade de refletir é a grande aliada nas descobertas e, conseqüentemente, na apreensão de conhecimentos históricos.

No curso ministrado em Icatu, São Paulo, a gravura de uma casa Kaingang foi apresentada. Diante dela, perguntas foram sendo feitas com O objetivo de dirigir O olhar e estimular as deduções.



Alfred Métraux. "The Caingang". In: Steward, Julian H. (Editor), *Handbook of South American Indians*. New York, 1963, p. 447.

Para melhor entendimento dessa ação, exemplifico com algumas perguntas que foram respondidas pelos professores: De que material seria essa construção? Como aquela construção se mantinha em pé? Por que estaria voltada para essa direção? Essa construção seria resistente? Seria a moradia permanente ou provisória?

As respostas precisariam ser fundamentadas e, no momento em que os porquês iam surgindo, muita história Kaingang também brotava. O registro nos cadernos, aos poucos, tornava-se evidente, era fonte de saber, de relembrar.

O passo seguinte consistiu na inversão dos papéis: os professores índios elaboravam as perguntas para que fossem respondidas por mim que, nem sempre, tinha O conhecimento tão

amplo que pudesse solucioná-las. Os professores, então, explicavam com os conhecimentos que os mais velhos, tantas vezes, lhes haviam relatado. Quanta oportunidade para aprender!

À medida que os trabalhos iam sendo propostos, a percepção de que o respeito aos modos de ser, agir e pensar e aos resultados que as diferentes atividades faziam surgir criaram uma interação positiva, alegre, aberta. Problemas criados a partir daqueles textos eram colocados e as respostas tinham de ser encontradas por meio do raciocínio. A elaboração de problemas apresentados aos colegas, a observação de fotos, as conclusões pessoais ou grupais que se transformavam em conteúdos anotados por todos, o relato de situações que determinados conteúdos traziam à luz, a descoberta de que se é capaz de pensar e que o próprio pensamento é assunto a ser considerado e refletido por todos criavam, aos poucos, uma participação ativa e interessada.

A difícil situação em que vivem Kaingang, Terena e Krenak, moradores de Icatu e Vanuie, muitos deles trabalhando como bóia-fria nas usinas de açúcar da região e recebendo salários irrisórios, trazem em sua esteira a desesperança, a discriminação e o preconceito dos não-índios dos municípios vizinhos. Como um simples curso de História poderia contribuir para a mudança possível da situação? Vistos com desdém, desrespeitados e cansados de esperar por mudanças que, muitas vezes prometidas, nunca chegam, os professores receberam o curso de formação como mais uma das atividades das quais participariam, mas que, como já acontecera anteriormente, não teria conseqüências ou resultados palpáveis.

Um dos objetivos do curso era a leitura de textos históricos do início do século XX e sua reescrita pelos professores índios, como fora estabelecido anteriormente em reuniões preparatórias na aldeia de Icatu. Como resultado prático, a publicação de um livro didático proveniente da produção do curso, que seria complementada pelos dados e fatos recolhidos entre os mais velhos, tudo isso constituindo o

material do livro que se propunha organizar.

É interessante salientar a atitude interessada, porém descrente, dos participantes durante as aulas. Trabalharam, reescreveram textos, observaram mapas e gravuras, dramatizaram, elaboraram atividades didáticas, criaram problemas cujas soluções exigiam raciocínios.

Ao acabar o curso, conforme fora combinado, um boneco do livro foi organizado e enviado para Icatu e Vanuíre para que circulasse entre professores e os mais velhos das comunidades envolvidas. A resposta foi inesperada: inúmeros acréscimos ocorreram, tornando a publicação, rica em aspectos, fatos e descrições que, presentes na memória dos professores e das pessoas mais velhas, não haviam sido lembrados por ocasião do curso.

## Alguns comentários finais

Neste momento em que se organiza um congresso voltado à educação, tendo a Educação Indígena um espaço definido, talvez seja um momento privilegiado para pensarmos nos recursos que têm sido despendidos com a formação de professores índios ou não-índios ligados à Educação Indígena, suas ações, resultados e mudanças.

Ao analisarmos os materiais didáticos voltados às escolas indígenas, na língua nativa ou em português, é possível notar que, nem sempre, eles se destacam por sua qualidade. Os avanços pedagógicos, as metodologias, a organização desses materiais demonstram, muitas vezes, uma visão tradicionalista da educação e dos métodos pedagógicos. Muitas vezes, os professores índios têm como modelo de atuação ações pedagógicas ultrapassadas, como, por exemplo, as cópias infundáveis de conteúdos do quadro, a postura do professor, depositário do saber, a desconsideração pelo conhecimento que os alunos trazem, a falta de desafios, a ausência de atividades didáticas envolventes e desafiadoras. A escola, muitas vezes, tem oferecido atividades repetitivas, pouco envolventes, monótonas, que, ao invés de

<sup>3</sup> MACEDO. Ana Vera (Org.). *Uma história Kaingang de São Paulo: trabalho a muitas mãos*. Brasília: MARI/MEC (no prelo).

atrair os alunos, tendem a afastá-los. Afinal, fora da escola há tanto a fazer, aprender, descobrir, se envolver.

Um outro agravante, que é necessário destacar neste momento, está ligado à continuidade dos cursos. Ao contrário do que ocorreu com a experiência ligada ao trabalho com os professores de Icatu e Vanuíre, cujos resultados constituíram retorno valorizado pelo grupo, quantas vezes pudemos deparar com projetos cujos planejamentos previam a continuidade em muitas etapas consecutivas, que não ocorreram. Fatores vários, nem sempre ligados aos professores índios ou capacitadores, impossibilitam a continuidade. O início da ação, a primeira etapa, ocorre bem organizada, O curso flui, as avaliações e os resultados imediatos são positivos, porém se perdem pela ausência de continuidade, de novas avaliações e ajustes/acertos do processo. Muitas vezes nos perguntamos: terá sido em vão O trabalho realizado? Que garantias os professores índios poderiam ter de que não ficarão sós ao enfrentar desafios em seu trabalho cotidiano, quando acolhem sugestões de mudanças em sua ação didática? Como mudar a ação pedagógica sem uma certa garantia de novos cursos que avaliem O que ocorreu nas salas de aula, nos caminhos trilhados por ele e seus alunos, sem a continuidade da troca com os assessores/capitadores responsáveis pelos projetos que sugerem mudanças?

Um outro aspecto, neste momento, merece nossa atenção. Em situações localizadas, a desconsideração da literatura que se tem produzido sobre Educação Indígena e, muitas vezes, sem conhecer as etnias de seu estado, pedagogos, assessores, professores, alguns núcleos ligados a diferentes governos estaduais, além de descumprirem as leis, oferecem caminhos e um ensino contrários aos interesses das etnias com as quais deveriam construir a escola indígena.

Em encontro recente<sup>4</sup> com pequeno grupo de professores Guarani, Sônia Barbosa de Sou-

za, Aramirim, professora da Aldeia Barragem, Morro da Saudade, Grande São Paulo, disse:

[...] fui professora na escola da Barragem por seis anos, direto. Sempre vim lutando pela educação indígena, pela escola diferenciada. A Secretaria de Educação praticamente retirou O espaço do meu trabalho [...] A cultura está se perdendo aos pouquinhos depois da entrada da Secretaria de Educação. Era uma coisa que a gente não queria. Quando não tinha professora do Estado, a gente sabia controlar, dava aula normal. Éramos nós que tomávamos conta da escola. Depois que chegou O Estado, eles tomaram conta, não deixaram espaço. [...] A ampliação [do prédio da escola], que era para dar aula em guarani, agora é para colocar 5ª a 8ª. Eles decidiram [...].

Poder-se-ia considerar, diante da quantidade e diversidade de escolas indígenas no Brasil, que esse é um caso isolado. Mas... será?

## Bibliografia

- ANDRADE, Maristela R *Terra de índio - terra de uso comum e resistência camponesa*. 1990. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Terras indígenas no Brasil - situação jurídico-administrativa em 25/2/1997*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1997.
- LIMA, Antônio O de S. *Um grande cerco de paz. Poder tutelar e indianidade no Brasil*. 1992. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Museu Nacional.
- NIMUENDAJU, Curt. *Mapa etno-histórico*. Rio de Janeiro: IBGE e Fundação Pró-Memória, 1987.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. *Relações preciosas: franceses e ameríndios no século XVII*. 1997. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PINHEIRO, Niminon S. *Os nômades*. Etno-história Caingang e seu contexto: São Paulo, 1850-1918. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 1992.

# Educação escolar e formação de lideranças indígenas

Rosani Moreira Leitão\*

Este trabalho pretende oferecer elementos para a compreensão dos mecanismos de poder hoje presentes entre as sociedades indígenas e as estratégias buscadas por essas sociedades para intermediar suas relações com os não-índios. A compreensão de tais estratégias de convivência, de negociação e de mediação de conflitos é de fundamental importância, uma vez que, atualmente, as sociedades indígenas estão submetidas a processos de interação cada vez mais intensos com as sociedades não-indígenas, e essas interações não se limitam às fronteiras das comunidades regionais ou dos Estados nacionais, mas se situam cada vez mais no âmbito de um mundo globalizado. Dessa forma, tanto as sociedades locais quanto as sociedades nacionais só podem ser adequadamente compreendidas se inseridas no âmbito da discussão acerca do relacionamento entre ambas e se consideradas as implicações decorrentes dessas interações para a própria definição e redefinição de seus espaços e instituições, como recomenda Wolf.<sup>1</sup> Esse autor ressalta que as instituições nacionais, além de instituições formais, são também espaços de interação entre diferentes grupos. Assim, O relacionamento entre comunidade local/comunidade nacional possibilita configurações de organização social e engendra a criação de sujeitos sociais específicos. Analisando a situação do México, Wolf recorre à noção de *brokers* para referir-se a importantes agentes mediadores nas relações de comunidades específicas com comunidades nacionais, que pode-

rão passar despercebidos caso cada tipo de sociedade seja analisado isoladamente.

Levando em conta essas considerações, O objetivo mais específico do trabalho é discutir mudanças ocorridas nos modos tradicionais de formação, escolha e atuação de lideranças indígenas bem como formas de apropriação da instituição escolar e do saber escolarizado por elas. Para tanto, foram analisados discursos de lideranças indígenas gravados em uma aldeia Karajá, da Ilha do Bananal, no rio Araguaia, em Tocantins.<sup>2</sup>

Depoimentos de velhos Karajá indicam que sempre existiram tipos distintos de lideranças voltadas para O desempenho de papéis e funções específicas em situações e espaços diferenciados, seja no âmbito da aldeia, intermediando as relações sociais e cerimoniais, seja nas atividades externas à aldeia, liderando operações militares ou atuando como espécies de diplomatas que dominavam várias línguas e saberes voltados para as relações exteriores e para as interações com outros grupos indígenas vizinhos, fossem essas relações baseadas em alianças ou em conflitos.

Entretanto, O encontro entre as culturas indígenas e O Ocidente, fundado na escrita e numa cultura letrada, passa a exigir das sociedades indígenas saberes, técnicas e domínios que alteram sensivelmente as formas de distribuição de status, poder e prestígio, bem como os mecanismos e as estratégias de formação e escolha de líderes no interior dessas comunidades. Expostas a um contato prolongado com O "mundo dos brancos", elas incorporam às suas estruturas tra-

\* Pesquisadora do Museu Antropológico da UFG, professora do Departamento Pedagógico da UEG, doutoranda em Antropologia pelo Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe da Universidade de Brasília.

<sup>1</sup> WOLF, Eric. Aspects of group relations in a complex society: México. In: *Pathways of power. building an anthropology of the modern world*. Berkeley: University of California Press. p. 124-138.

<sup>2</sup> Uma reflexão preliminar sobre esse tema - tendo com O título "O papel da educação escolar na formação de lideranças indígenas" - foi por mim apresentada em setembro de 2000 em Caxambu. na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O texto original foi reelaborado a partir de leituras e discussões sobre cultura e poder realizadas no curso Seminários Avançados em Teoria I. do curso de Doutorado em Antropologia Social da Universidade de Brasília, ministrado pelo professor Gustavo Lins Ribeiro.

dicionais de poder novos mecanismos de mediação dessas relações de poder. Dentre esses mecanismos, está a construção de novos tipos de lideranças que têm como objetivo intermediar o contato com a sociedade envolvente. As lideranças do contato índio/branco ocupam um lugar cada vez mais significativo tanto nas instâncias de negociação de espaços e direitos da sociedade majoritária como nas decisões políticas no interior da aldeia.

A atuação dessas lideranças dentro e fora da aldeia coloca-as na delicada situação de ter sempre de operar com códigos, símbolos e valores de universos culturais distintos e com racionalidades orientadas por interesses que, ainda que interdependentes, são muitas vezes contraditórios. Esses representantes vivem assim uma ambígua situação. Por um lado, devem ser porta-vozes coerentes com as aspirações, os desejos e as necessidades do seu povo - autênticos representantes do seu grupo étnico -, por outro lado, devem ter competência para fazer uma apropriação adequada dos mecanismos de funcionamento da sociedade não-indígena e, a partir daí, atuar com eficiência nas negociações externas à aldeia em defesa dos direitos indígenas. Conscientes da relação de assimetria historicamente estabelecida entre índios e brancos no Brasil e desejosos de uma relação menos desvantajosa para eles, os Karajá demandam de suas lideranças competências diversas no desempenho das suas atividades: elas devem conhecer as leis e os direitos indígenas; dominar o discurso na língua oficial; impressionar os seus interlocutores para conseguir destes uma posição favorável aos seus interesses; construir estratégias de negociação e, acima de tudo, atrair aliados para suas causas. Devem, enfim, influenciar positivamente nos

processos e nas tomadas de decisões nas instâncias de poder da sociedade envolvente que terão conseqüências diretas sobre suas vidas.

Do ponto de vista das lideranças indígenas mais velhas, o desejo de conhecer o modo de pensar do outro, neste caso do "branco civilizador", não é uma preocupação recente. Um velho Karajá relata a sua experiência quando, em sua juventude, na década de 1940, e após obter bolsa de estudos do governador de Goiás, é enviado por sua família para a cidade de Goiás, onde deveria iniciar um programa de estudos. Dificuldades advindas da separação da família, da adaptação ao individualismo de um modo de vida urbano e o medo do preconceito vindo de professores e colegas acabaram inviabilizando sua permanência no colégio interno, que não passou de um semestre letivo. Entretanto, vários motivos são apontados no seu discurso para justificar a decisão familiar. Diante de acontecimentos que trouxeram drásticas conseqüências para a sociedade Karajá, como alcoolismo, epidemias, invasão dos territórios tradicionais e outras arbitrariedades e violências, as quais eram atribuídas à presença progressiva do "branco", era necessário "conhecer o seu modo de pensar", aprender a sua língua, conhecer a lógica do seu pensamento e, a partir daí, compreender as suas ações.<sup>3</sup> Era necessário, enfim, formar novas gerações aptas a construir estratégias de resistência.<sup>4</sup> Esse interesse continua presente nos projetos dos atuais líderes Karajá, a despeito da rejeição por parte da maioria da população aos primeiros projetos de educação escolar implementados nas aldeias. Nos anos mais recentes, já no contexto das experiências com a educação bilíngüe<sup>5</sup> e, sobretudo, a partir da década de 1980, com a previsão legal do respeito às identidades culturais e com a possibi-

<sup>1</sup> Nesse período, os Karajá de Santa Isabel receberam visitas de importantes dirigentes políticos. As visitas fizeram parte de ações voltadas para o desenvolvimento da região central do Brasil. "A partir da década de 40 deste século, são empreendidos novos esforços de desenvolvimento da Ilha do Bananal e do Vale do Araguaia. Não são raros os propósitos de desenvolvimento econômico e de integração da região à economia do estado e do país [...]. A Fundação Brasil Central é criada em 1943, para dar continuidade à 'Marcha para O Oeste', que tem início com a 'Expedição Roncador Xingu'. A visita de Getúlio Vargas, na década de 40, e depois a de Juscelino Kubitschek, na década de 60, se inserem no âmbito destes esforços de integração e desenvolvimento da região" (Leitão, 1998:37).

<sup>4</sup> Não só as tentativas de escolarização fora das aldeias, mas também as experiências do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) no interior delas, nessa época foram frustradas (Leitão, 1998).

<sup>5</sup> Essas experiências inicialmente não romperam com os esforços de aculturação. Começaram oficialmente em 1970, quando foi assinado convênio entre a Funai e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), um instituto de estudos lingüísticos ligado a uma instituição religiosa protestante norte-americana, que visava à produção de materiais religiosos escritos em línguas indígenas. Possuía, pois, um caráter civilizatório e evangelizador (Leitão, 1998).

lidade do desenvolvimento de projetos educacionais concebidos com a participação das próprias comunidades indígenas ou totalmente por elas, alguns avanços vêm ocorrendo nesse sentido. Aumenta assim O número de pessoas alfabetizadas e O grau de escolarização de algumas delas. Também aumentam as expectativas com relação ao saber escolar, bem como O valor atribuído a esse tipo de saber.

Todas essas questões impulsionam no seio das sociedades indígenas contemporâneas uma grande demanda por educação escolar nos órgãos oficiais competentes. Conhecimentos técnicos, legais e burocráticos próprios das sociedades ocidentais - que fazem parte de um conjunto de saberes que só serão adquiridos pelo acesso ao conhecimento escolarizado - são percebidos como necessários para a formação das habilidades e das competências indispensáveis àqueles que são responsáveis pela mediação das relações com os não-índios. Entretanto, a emergência dessas novas lideranças não rompe com as formas tradicionais de poder, apesar de elas restringirem-se agora muito mais aos limites da aldeia. Bruce Albert, tomando como objeto de análise O discurso de um líder Yanomami, oferece importante contribuição nesse sentido. Ele demonstra que as novas lideranças indígenas constroem um discurso que realiza uma passagem da resistência especulativa, caracterizada por uma simbolização etnocêntrica do branco como subumano, para uma adaptação resistente, caracterizada por uma simbolização relativista e por um discurso sobre si para O outro. Este autor, recorrendo à história de vida do líder, identifica os conteúdos do seu discurso como compostos por uma junção de elementos da tradição Yanomami com os modelos "brancos" de indianidade, constrói um discurso político sobre a etnicidade para a sociedade envolvente e para O resto do mundo. Ele também lembra, entre os Yanomami, a coexistência de líderes tradicionais com as novas lideranças quando ressalta a influência do discurso xamânico de uma liderança religiosa interna sobre O discurso do novo líder, este último traduzido para uma forma inteligível fora do grupo. O líder Yanomami é apontado assim como um "mediador cultural por excelência" (Albert, 1995).

## **Velhas e novas lideranças: processos de formação e espaços de atuação**

Os discursos analisados ressaltam duas modalidades gerais de chefias e lideranças atualmente existentes entre os Karajá, as quais apresentam distinções claras no que se refere aos espaços de atuação e aos papéis a serem desempenhados por cada uma delas. Existem, por um lado, as chefias tradicionais que atuam nos espaços internos e tradicionais da aldeia e, por outro, lideranças que possuem um raio de atuação que extrapola os limites físicos da aldeia e está voltado para as negociações com as instâncias e os poderes da sociedade nacional. Essas últimas são mediadoras culturais que atuam entre dois universos, tra-dutoras de conteúdos culturais do mundo indígena para O mundo ocidental e deste para O universo indígena. Do ponto de vista da aldeia, são elaborados mecanismos que absorvem as mudanças em um processo de acomodação dessas novas lideranças no âmbito do sistema de chefia e poder já estabelecido. Assim, elas atuam paralelamente às instâncias tradicionais de poder existentes na aldeia.

Existe um discurso legitimador e organizador das mudanças que dá ordem à realidade e às representações nativas sobre O assunto, O que faz que as lideranças Karajá elaborem as suas próprias concepções acerca da forma como O poder, O status e O prestígio estão distribuídos entre as pessoas da aldeia e como essas questões interferem na delimitação dos espaços e nas tomadas de decisão.

Dessa forma, as chefias tradicionais são classificadas como "lideranças rituais e da cultura", enquanto as novas lideranças são identificadas em função dos seus papéis como intermediadores das relações nativas com O mundo dos brancos. A principal liderança tradicional é O *Ixydinodu*, palavra traduzida para "os brancos" como "cacique geral" ou "O chefe do povo". O "cacique geral" é O "líder da aldeia e dos rituais". Deve possuir atributos especiais e situa-se na faixa etária dos *matuari* (dos velhos). Existe também O

*Deridu* ou *loló*.<sup>6</sup> O *Deridu* deve ser uma criança. Ambos (cacique geral e *Deridu*) devem pertencer a famílias de grande prestígio na aldeia.

O *Ixydinodu*, "cacique geral" da aldeia de Santa Isabel do Morro, define suas atribuições e as do *Deridu* em oposição às atividades desempenhadas pelo *Tori Wedu*, afirmando que "O outro" é O "cacique de branco", enquanto ele próprio é "O cacique geral da aldeia".

Internamente, *Ixydinodu* (cacique geral) e *Deridu* "governam juntos" nos assuntos referentes não só aos rituais, mas também às relações sociais entre as famílias e O povo da aldeia em geral. Ao mesmo tempo em que desempenha O papel de líder ritual, O "cacique geral", nas suas próprias palavras, atua "como um juiz", ou "a lei", nos desentendimentos familiares. Para isso, ele procura a ajuda do *Deridu*, representado pelos seus familiares, uma vez que ele é uma criança. Especialmente em casos de agressões entre membros das famílias, as pessoas ameaçadas de perigo buscam a proteção do *Ixydinodu*, e, caso seja necessário, ficam temporariamente sob guarda da família do *Deridu*, enquanto esta última e O cacique geral procuram os agressores para solucionar O problema.

As lideranças emergentes do contato com a sociedade nacional podem ser divididas, no caso analisado, em:

- *Tori Wedu* ("cacique de branco") e seus auxiliares;
- aqueles que se legitimam como lideranças por meio da participação em processos eleitorais de municípios vizinhos às aldeias;
- representantes de associações indígenas.

O *Tori Wedu*, "chefe ou cacique 'de branco'", é apontado como O principal intermediador das relações entre aldeia e sociedade envolvente. O *Tori Wedu* da aldeia de Santa Isabel do Morro assim define os espaços de atuação das lideranças Karajá:

A divisão aqui é a seguinte: Tebukua [O cacique geral] é cacique, é chefe da aldeia, da cultura. Ele chefia negócio de dança [...] É ele quem organiza. Agora eu, sou cacique representando do lado do branco. Quando vem alguma autoridade aqui e quer conversar, aí me procura. [...] Tebukua é só da aldeia mesma, quando não tem festa ele fica livre. Quando chega na época de Hetohoky,<sup>7</sup> continua chefiando a aldeia [...] (Xiari Karajá).

As lideranças auxiliares do *Tori Wedu* nas relações externas da aldeia, como é O caso do vice-cacique, entre outros, também definem a divisão de papéis e podêres:

Cacique é aquele que tem poder, que toma conta. É como prefeito, por exemplo. [...] Idjahina é O cacique de Santa Isabel do Morro. O resto é liderança, os outros que trabalham. Eu, Lahuri, Koxieru [...], somos lideranças. Quando Idjahina viaja, a gente fica na responsabilidade [...]. Por exemplo, quando tori [branco] chega e Idjahina está viajando, a gente responde. [Somos] substitutos do cacique. A gente [...] trabalha assim (Koribete Karajá).

As outras duas modalidades de representantes acima mencionadas também desempenham papéis significativos nas decisões da aldeia e se configuram como lideranças principalmente a partir das duas últimas décadas.

A participação de indígenas como candidatos na política partidária ocorre não só entre os Karajá, mas pode ser situada no âmbito de um processo mais amplo, que tem início na década de 1980 com a eleição de Juruna, O primeiro indígena brasileiro a ser eleito para um mandato no Congresso Nacional. Nos últimos anos, as candidaturas indígenas aumentaram progressivamente, demonstrando uma disposição dos povos indígenas em ocupar espaços políticos institucionais e assumir suas próprias representações.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> As palavras *Ixytyby* e *Ixydinidu* são traduzidas por Toral (*op. cit.*, 78-91) como O "pai do povo" e O "líder do povo". O *Deridu* também é chamado de *loló*. Os Karajá não traduzem as palavras *loló* e *Deridu*. Às vezes, O *Deridu* é associado a entidades sagradas Karajá, ou comparado aos reis das antigas sociedades ocidentais, por ter um poder hereditário. Todas as questões internas da aldeia, de desavenças familiares até deliberações sobre rituais, são decididas em comum acordo entre *Ixydinodu* e a família do *Deridu*.

<sup>7</sup> O Hetohoky é um ritual Karajá de iniciação masculina. (Lima Filho, 1994).

Conforme Albert (2001), esse processo ganha progressiva importância a partir dessa década, e só no ano 2000 foram registradas mais de 350 candidaturas indígenas, sendo que 75 deles se elegeram. A maioria desses candidatos concorreu ao cargo de vereador, e um número menor, ao de vice-prefeito.

Entre os Karajá, candidaturas em processos eleitorais de cidades vizinhas ocorrem frequentemente, e alguns desses candidatos conseguem se eleger, como é O caso mencionado a seguir:

[...] E entrei no meio político. Primeiro, me candidatei e fui derrotado. Fiquei com 86 votos [enquanto O outro candidato, também da aldeia] ficou com quinze votos [...]. Uma diferença muito grande. Eu acredito que O povo aqui me queria como representante dele. Então, quando houve uma política, novamente, ganhei essa eleição<sup>9</sup> com 142 votos (Iwyraru Karajá).

Na concepção das lideranças Karajá, disputar cargos eleitorais nas esferas regionais e nacionais de poder significa que O "índio está ganhando espaço", conquistando direitos e, sobretudo, garantindo melhorias para a qualidade de vida do povo da aldeia.

Através de políticos, eu consegui um motor (gerador de energia elétrica) para O posto de saúde. E, graças a Deus, está funcionando. E a medição... consegui aumentar O número de consultas, através da prefeitura. E assim, eu ajudei um pouco [...]. E agora está aí, sem representante. Não tem ninguém na Câmara [...] Eu consegui cesta básica [...] Distribuía na aldeia [...] Porque eu estava como vereador (Iwyraru Karajá).

E assim, esse representante segue destacando estas e outras vantagens, como a abertura de estradas para facilitar O transporte de doentes em casos de emergência, como decorrência da sua participação no processo eleitoral do município vizinho.

Os representantes de associações indígenas também são mencionados nos discursos Karajá quando se referem à criação de uma Associação

Indígena Karajá como uma entidade que pode oferecer uma alternativa ao assistencialismo da Fundação Nacional do índio (Funai), que atravessa, no momento, uma crise por causa dos cortes de verbas no orçamento federal. Assim, é no âmbito da associação, recentemente criada, que as lideranças Karajá planejam desenvolver tais projetos.

[...] temos a Associação que está em andamento nesta aldeia, eles me elegeram para [...] assumir. E este trabalho terá condições de fazer alguma coisa. [...]. Através disso aqui poderemos trabalhar e desenvolver O ecoturismo. [...] Temos projeto aprovado pelo Ibama para piscicultura. Tem um projeto aprovado através do Prodeagro [...] para fazer roça de mandioca e fazer farinha. Vamos trabalhar em cima disso (Kuhãlue Karajá).

As organizações indígenas têm objetivos reivindicatórios. O surgimento delas na Amazônia é mencionado por Albert como uma mutação do movimento indígena "da etnicidade política: um movimento conflitivo de organizações e mobilizações etnopolíticas que tinham como objetivo reivindicações legalistas e territoriais e como principal interlocutor O Estado; para a etnicidade de resultados: composta por jovens quadros (interessados em administração e gestão de projetos), na qual a afirmação identitária é colocada como pano de fundo para a busca do acesso ao mercado, sobretudo de projetos, abertos nacional e internacionalmente, pelas novas políticas descentralizadas de desenvolvimento".<sup>10</sup> Dessa forma, a partir das dificuldades vivenciadas pelas comunidades e pelas novas possibilidades que se apresentam, vão se configurando outros e novos espaços de atuação que reivindicam a incorporação de novos saberes,

<sup>9</sup> Quando os relatos foram gravados, Iwyraru, pela terceira vez, disputava O cargo de vereador em São Félix do Araguaia, MT, com outros dois candidatos da aldeia. Essas disputas eleitorais nem sempre ocorrem de forma tranqüila. Em alguns momentos acirram rivalidades existentes entre grupos familiares e facções políticas tradicionais da aldeia (Notas de campo, set. 1997).

<sup>10</sup> Albert menciona a existência de 183 organizações indígenas atualmente, só nos estados da Amazônia. De acordo com ele, esse é um fenômeno que tem início no Brasil, a partir do final da década de 1980 e é intensificado nos anos 1990, sendo impulsionado, principalmente, por fatores internos e externos. No primeiro caso, ele menciona a possibilidade de criação dessas associações como pessoas jurídicas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do esvaziamento político orçamentário da Funai. No segundo caso, são mencionadas: a globalização das questões relativas ao meio ambiente e aos direitos das minorias, a descentralização da cooperação internacional (reorientada para a sociedade civil e para O desenvolvimento sustentável) e a implementação de microprojetos locais (Albert. 2001:195-217).

novas estratégias de sobrevivência e novos mecanismos de relacionamento com a sociedade majoritária. Em função dessa complexificação crescente, as formas tradicionais de chefia passam, cada vez mais, a conviver com modalidades alternativas de poder e liderança. Ao mesmo tempo, as sociedades indígenas passam a adotar critérios e mecanismos distintos para a escolha dos seus representantes e a recorrer a processos diferenciados de formação, de acordo com O cargo a ser ocupado, com as atividades a serem desempenhadas e com as modalidades de poder a ser exercido por cada um deles.

No que se refere à formação dessas lideranças e aos critérios adotados para sua escolha, a interpretação dos depoimentos aponta para duas questões principais: por um lado, parece existir uma associação entre padrões tradicionais de aprendizagem e formas tradicionais e internas de poder e, por outro lado, entre formação escolar e lideranças responsáveis pela mediação das relações índios/não-índios.

Quando O "cacique geral" fala da sua própria trajetória de vida, não menciona nenhuma experiência com a educação escolar. Ele relata um longo e complexo processo de formação que, baseado nos padrões tradicionais nativos de socialização, permitiu a ele, na vida adulta, assumir um cargo de chefia. Ele fala de sua infância e juventude quando, na companhia de outros meninos da sua geração, era "forçado" a ouvir, na casa de Aruanã, "durante horas a fio, todos os dias, durante anos, os ensinamentos sobre a cultura, os rituais e as tradições.

Fiquei na casa de Aruanã, não sei quantos anos. O velho Maluá, pai de Maluaré, mandava me chamar [...] Nós éramos eu, finado Kumahira e Lawakate. Chamava todo mundo: "Senta aqui, que eu vou contar muitas histórias pra vocês verem como é que é". E, então, a gente sentava. Todo dia, sentava [Dizia: ] "Não quero isso, já sei de tudo". E O velho Maluá falava: "Ah, meu filho, não é assim não. Eu tô velho, daqui a um tempo, eu vou embora, vou morrer. Vocês têm que aprender alguma coisa que eu conto pra vocês, pra vocês

contarem para os seus filhos". Todo mundo [os outros] saía brincando e eu ficava sempre com ele. E ele contava tudo [...], como é a festa de Hetohoky, a festa do mel, a festa da puba... (Tebukua Karajá).

E foi graças ao conhecimento cultural acumulado ao longo de anos somado às características da sua própria personalidade ("calmo", "educado", "generoso") e aos vínculos familiares com detentores de posições de status e prestígio, no presente e no passado, que Tebukua é, hoje, um dos principais líderes da sua aldeia. De acordo com ele, para que uma pessoa se torne cacique geral são dela exigidos ainda outros atributos baseados em critérios de idade e em relações de parentesco. O posto é tradicionalmente ocupado por velhos, pelos primeiros filhos de famílias respeitadas. O seu relato faz uma interessante descrição do processo de discussão travado por sua família e pela aldeia, que antecedeu à sua escolha para O cargo. Nesse processo, eram debatidos os impasses decorrentes do fato de ele ser O caçula e não O primeiro filho.

[...] Nesse tempo, O meu tio Maluaré adoeceu e não tinha ninguém para liderar O Hetohoky. Então, minha sogra falou com meu primo, conversou lá e falou pra mim ser cacique. Não! Não posso ser. Sou O caçula. Não sou O primeiro filho do meu pai. [...]. Então, minha sogra veio [...] ela me falou: "vai ser você mesmo. Você aprendeu. O velho Maluá contou muitas coisas pra você [...]" (Tebukua Karajá).

Este relato ressalta os critérios de escolha, baseados no parentesco, na hereditariedade do cargo, no conhecimento da cultura tradicional e em personalidade socialmente aprovada.<sup>12</sup> No caso de Tebukua, mesmo ele não sendo O primeiro filho, tratava-se do candidato mais apropriado dentro da sua linhagem e devia assumir O cargo, garantindo assim O status da sua família.

[...] Aí, chegou O meu outro tio. Wataú: "Tebukua, venha cá! Você vai ser cacique. [...] Por que toda a sua família foi cacique. Seu tio Belehiro

<sup>12</sup> Espaço público e ritual interdito a mulheres e a crianças, um dos espaços de socialização dos meninos Karajá.

<sup>13</sup> Os atributos mencionados por Tebukua como necessários ao líder se aproximam daqueles apontados por Clastres. (1978) e por Service (1993:112-134).

foi cacique, que faleceu. Depois, foi O finado dr. Kuryala, que também foi cacique geral até morrer. Depois disso, foi Arutana que morreu também. Então, você também serve. Nosso avô Maluá contou muitas coisas para você. Então, você vai ser". Ele me abraçou e aí não tinha mais jeito e eu fiquei. Foi mais ou menos há uns cinco anos atrás (Tebukua Karajá).

A escolha e a sucessão do *Deridu* obedecem, em linhas gerais, aos mesmos critérios anteriormente descritos. Baseiam-se no parentesco e na hereditariedade. O *Deridu* deve pertencer à última geração de uma família de prestígio, devendo ser também O primeiro Filho.

Por outro lado, as lideranças que atuarão nas relações políticas externas devem possuir outras qualidades de acordo com as atividades a serem desempenhadas por elas. Se vão intermediar O contato com "a sociedade dos brancos", devem principalmente possuir requisitos que permitam a compreensão das regras e dos padrões de funcionamento dessa sociedade ou O conhecimento dos códigos que as capacitem a transitar nos "dois mundos" (do índio Karajá e do não-índio). Portanto, nas suas trajetórias de vida, todos possuem, em maior ou menor grau, alguma experiência com a escolarização. Mesmo aqueles que não foram completamente alfabetizados frequentaram a escola por algum tempo e ressaltam nos seus discursos essa necessidade, bem como os obstáculos enfrentados por aqueles que não têm um domínio satisfatório da leitura e da escrita.<sup>13</sup>

Os mecanismos pelos quais se tornaram representantes, embora tenham alguma relação com as influências exercidas pelos grupos familiares tradicionais, são bem distintos dos critérios tradicionais, aproximando-se, em maior grau, das formas ocidentais de escolha de representantes. Assim, se O "cacique geral" e O *Deridu* possuem um poder hereditário, O cacique (de branco) ocupa um cargo temporário e é escolhi-

do por meio de eleições, nas quais "todo mundo vota", homens ou mulheres.

O próprio cacique (*Tori Wedu*), ou "cacique de branco", relata O seu caminho de acesso ao cargo de chefia no momento por ele ocupado:

Primeiro, [...] Na época, do Ixãriri, quando ele era cacique, ele me convidou pra ser liderança.<sup>14</sup> Depois O Idjahina, quando assumiu como cacique, ele me convidou como vice dele. [Quando fui escolhido], foi feita uma reunião. Então, eu assisti à reunião deles para escolher O cacique. A comunidade, os homens, os jovens, as mulheres. Fui escolhido assim (Xiari Karajá).

Um professor Karajá, que também atua como auxiliar das atividades do *Tori Wedu*, relata a forma pela qual explica aos seus alunos como surgiram as aldeias e como "hoje" os Karajá utilizam outras formas de poder, de acordo com ele "copiadas dos brancos".

Nosso cacique de antigamente, chamava loló e Deridu. Não existiam as lideranças, vice-cacique e cacique. [...] Mas, nesse tempo [hoje] mudou. Formou igual [na] sociedade branca. Por exemplo, antigamente, existia rei. Eu falei assim para eles [os alunos]. Nesse tempo, [hoje] mudou para presidente. Antigamente, passava [O poder] de família a família. Nós, também, a mesma coisa. Quando morria, passava para outro herdeiro. E nesse tempo, mudou [...]. Nós escolhemos O candidato de nossa confiança. Por exemplo, Idjahina enfrentou uma disputa com Iwyraru e O povo elegeram Idjahina. (Woubedu Karajá).

Quanto aos processos de formação, percebe-se que, enquanto O cacique geral foi educado nos moldes tradicionais Karajá, tornando-se um profundo conhecedor da sua cultura e não tendo que, para isso, passar pela escola, nem dentro e nem fora da aldeia, a maioria das novas lideranças passou por um processo de escolarização e, portanto, domina a leitura e a

<sup>13</sup> Outra característica que distingue essas lideranças, no caso dos Karajá, é O fato de todos eles serem relativamente jovens, tendo em média entre 25 e 35 anos de idade.

<sup>14</sup> Assim, após ser escolhido pela comunidade por meio do voto, O cacique escolhe outras pessoas para auxiliar na administração da aldeia, desempenhando até mesmo funções burocráticas; nas relações com a Funai e com outras instâncias governamentais, controle de gastos e prestação de contas no que se refere aos recursos da comunidade etc.

## PAINEL 1

### A questão indígena na sala de aula

escrita, tanto na língua nativa como na língua oficial. O grau de escolarização de alguns coincide com a etapa escolar oferecida pela escola da aldeia, que vai até a 4ª série do Ensino Fundamental. Outros, após passarem pela escola indígena, prosseguiram os estudos em cidades vizinhas:

Eu não tenho muito estudo. [...] Eu estudava naquela época [1972], naquele tempo. Mas, meu estudo é muito pouco. Parei na 4ª série. [...] Parei porque casei. Naquele tempo, índio quando casava, parava de estudar [...]. Aprendi a ler e escrever com Ijyraru, que é antigo professor [da aldeia]. [...] Depois, estudei com professora tori [branco] (Xiari Karajá).

Eu estudei aqui mesmo, na minha aldeia. Na escola que funciona aí. Quem me ensinou foi O professor Ijyraru. Ele é antigo professor da escola indígena. Quando terminei aqui O primário, fui para São Félix. Lá, assistia aula e voltava para a aldeia. Tô terminando a 8ª série (Koxieru Karajá).

Em casos menos freqüentes, prosseguem estudos em cidades grandes, às vezes não chegando a concluir a educação básica e atingindo, raramente, O Ensino Superior.

Bem, minha alfabetização começou aqui mesmo, na aldeia [...] Eu estudei O nosso idioma. [...]. Assim, facilitou como tradução para O Português. Aí, fui estudando com dificuldade [...]. Fui passando de ano em ano e aprendendo. Terminei O primário e fui estudar na cidade próxima. Estudei lá fora também, em Goiânia. Morei quatro anos lá. [...] Fiz O curso Técnico em Contabilidade e parei no 2º ano. Não terminei (Koribete Karajá).

As novas lideranças ressaltam a importância da escola indígena bilíngüe<sup>15</sup> como base para O prosseguimento dos estudos em escolas da cidade e lamentam a falta de oportunidade e apoio para irem além da educação básica:

Estudei aqui. Estudei indígena durante quatro

anos, depois fui estudar em São Félix, cidade vizinha e, após isso, eu fui para Goiânia estudar. Ganhei bolsa de estudos da Funai. [...] Estudei e hoje estou colaborando com a minha turma, que são os índios. [...]. É através dos estudos que a gente tá tomando espaço. Eu, como outros estudantes, que já foram, estudaram e voltaram, ou estão se formando em faculdades. No meu caso, não deu. Por falta de apoio. Mas, pelo menos, terminei O 2º grau (Kuhãlue Karajá).

Um desses líderes diz ter freqüentado a escola por pouco tempo e lamenta não ter aprendido a ler e a escrever, O que implica muitas dificuldades, pois não dominando a escrita não domina O discurso no português padrão:

Estudei quando era criança [...] Minha mãe não dava incentivo, nem meu pai. Eu parei onde era aluno de Ijyraru [1ª série bilíngüe], que inclusive, até agora, está dando aulas [...]. Fiquei ali mesmo e nunca mais estudei [...]. Dificultou muita coisa, quando eu entrei na política e vivi no meio dos brancos, sem saber ler e nem escrever [...]. Tento aprender até agora. Às vezes, troco a língua [...] estou começando a escrever (Iwyraru Karajá).

As lideranças Karajá<sup>16</sup> afirmam a necessidade de garantir às crianças e aos jovens condições de acesso ao saber escolarizado e concebem a escola indígena e O ensino bilíngüe como instrumento destinado a fornecer não só os conteúdos elementares básicos para etapas escolares posteriores, como também para a preservação da língua e O fortalecimento dos vínculos com a cultura tradicional. Existe uma compreensão de que é na infância que esses vínculos culturais são sedimentados. E é em contato com a aldeia, com os ensinamentos da família, da escola e dos professores indígenas que a identidade étnica Karajá se constitui. A passagem pela escola indígena pressupõe a formação de uma consciência comprometida com os interesses indígenas e com os problemas da comunidade. Assim, de acordo com as lideranças Karajá, mesmo saindo da al-

15 Nas escolas Karajá bilíngües, as crianças são alfabetizadas na língua materna e aprendem O português oralmente nas séries iniciais. A partir da segunda série, começam também a aprender O português escrito.

16 Os professores indígenas também gozam de grande prestígio em suas comunidades. Às vezes, atuam também como lideranças e, mesmo não ocupando cargos de chefia, são sempre convidados a participar das decisões nas reuniões comunitárias que se referem às relações índios/não-índios.

deia para prosseguir estudos em "cidades", esse compromisso garante O retorno dos jovens tão logo eles concluam os seus cursos além de uma futura atuação em benefício da comunidade.

Para apoiar em termos de trabalho e defender a questão indígena [...] Tudo isso depende dessa escolinha. Todos nós, que estudamos fora, estudamos nessa escolinha. [...]. Os outros também estudaram aí, saíram e retornaram. Todos, que estudam aqui, vão para fora e retornam. Porque nós saímos daqui pensando em ajudar nosso povo. [...] É por isso que a educação das crianças [...] é muito importante (Kuhãlue Karajá).

Assim, a escola indígena deve proporcionar aos jovens condições necessárias para a aprendizagem do português oral e escrito, um requisito necessário à atuação competente nas mediações do contato entre índios e brancos e um aspecto relevante nas decisões no que se refere à escolha de lideranças.

### **A escola indígena vista como lugar de aprendizado da língua oficial e de reafirmação étnica**

As lideranças indígenas Karajá atribuem um alto *status* à linguagem escrita e ao saber escolar. As vantagens de aprender O português na escola são enfatizadas, pois aqueles que aprenderam fora da escola "trocam a língua" e "falam muito enrolado". Assim, a escola (da aldeia ou da cidade) deve formar uma habilidade discursiva na Língua Portuguesa, O que futuramente possibilitará ao aluno a eloqüência do discurso nessa língua.

Às vezes eu converso com os alunos, com O povo: "as crianças têm que estudar". Temos que dar O maior incentivo às crianças. Eu estou dando para O meu filho. Tenho orgulho do meu filho, pequenininho, mas está indo bem no colégio. Acredito que ele vai praticar dos dois lados. Vai saber ler, escrever e falar O Português, corretamente. Antes, quando alguém sabia falar, falava muito enrolado. Agora, quem aprendeu a falar no colégio fala bem. Eu tenho um irmão que fala corretamente. Ele aprendeu dentro da escola (Iwyraru

Karajá).

O convívio dos Karajá quase cotidiano com os "brancos" de cidades vizinhas -onde negociam benefícios para a aldeia, buscam tratamentos médicos, freqüentam/freqüentaram escolas, vendem peixes e artesanato e adquirem produtos industrializados para O consumo familiar -impõe O domínio da língua "do branco" como uma necessidade.

[...] eu falo duas línguas e acho que é bom, porque quando eu falo pra branco, eu falo na língua dele, no Português, e quando eu falo para O índio, para a gente da aldeia eu falo O Karajá. Eu acho que é muito bom. Pra nós falar só uma língua, eu acho que não é bom (Koxieru Karajá).

Portanto, para interlocutores diferenciados, devem-se usar línguas diferenciadas. O conhecimento, por mais profundo que seja, da cultura nativa não capacita O "cidadão" Karajá de hoje para os desafios que ele enfrenta nas interações com a "sociedade branca". O desafio de ser, ao mesmo tempo, índio e brasileiro requer habilidades que são constantemente buscadas pelos Karajá, conforme os discursos de suas lideranças, que permitam transitar com segurança em dois mundos e em duas culturas.

[...] eu tenho O maior orgulho de ser índio. [...] Eu tenho que dançar, quando tem festa. Tenho que estar lá e dançar. Quando eu tô no meio do branco, eu tenho que tentar entrar no costume do branco. Agora, quando eu estou no meio dos índios, eu sou índio. [...] Então, meu filho tem que aprender os dois costumes, os dois lados. Não pode deixar nosso costume e a nossa tradição. [...] Agora, temos que escrever e estudar. Tem que aprender, também, para conversar com autoridades (Iwyraru Karajá).

Assim, são ressaltadas as práticas tradicionais da cultura nativa como critérios necessários para a continuidade de uma identidade indígena específica. A necessidade de "integrar-se no mundo da 'civilização'" para "conseguir viver" é enfatizada, ao mesmo tempo em que é ressaltado, por outro lado, O sentimento de identidade Karajá e de pertencimento étnico.

## Considerações finais

De acordo com a situação analisada, três aspectos são relevantes no que refere à compreensão dos processos e das estratégias de convivência que caracterizam atualmente as interações entre comunidades indígenas e sociedade nacional:

- A apropriação de instituições e de discursos da sociedade envolvente pelas sociedades indígenas, bem como a gestão entre estas últimas de agentes mediadores culturais (as quais podem ser compreendidas a partir da noção de *brokers*, utilizada por Wolf). Esses agentes atuam como verdadeiros tradutores culturais dos significados do pensamento ocidental para as suas comunidades e do significado dos valores nativos para o resto do mundo, o que vai resultar num discurso que permite uma comunicabilidade interétnica de conteúdo singular que articula o discurso étnico cosmológico com o discurso baseado em categorias ocidentais de indianidade. Essa capacidade de articular essas duas dimensões em um só discurso é, segundo Albert, o que garante a eficiência dos grandes líderes interétnicos.
- Apesar da crescente importância do papel dessas lideranças mediadoras do contato interétnico, não ocorre sempre uma divisão entre estas e as lideranças tradicionais, uma vez que o discurso político e reivindicatório construído sobre a etnicidade pode ter como substrato as categorias nativas e, ao mesmo tempo, se alimenta do saber tradicional que as velhas lideranças detêm, o que permite uma "eficiência político-simbólica" no discurso indígena.
- O conhecimento escolar, ou a leitura e a escrita, neste cenário, são percebidos como um bem altamente valioso que pode permitir o acesso aos significados da cultura ocidental.<sup>17</sup> O domínio desses significados é de fundamental importância, uma vez que, submetidas a processos de intensa interação com a sociedade nacional, as comunidades indígenas necessitam adaptar constantemente as

suas instituições e redefinir os seus discursos a partir de uma etnicidade genérica e jurídica garantida legalmente pelo Estado Nacional. Nesse aspecto, o domínio da língua oficial falada e escrita é um desses códigos, talvez considerado o mais precioso no discurso indígena. Nesse sentido, a análise de Bourdieu, que situa a linguagem como um campo específico no mercado dos bens simbólicos, pode contribuir para uma melhor compreensão das concepções das lideranças Karajá no que se refere à língua dominante. Para Bourdieu, o domínio da linguagem no padrão socialmente valorizado bem como das regras intuitivas referentes a uma situação comunicativa determinada constitui um capital lingüístico que permite a produção de discursos ajustados a situações específicas e garante ao seu detentor a manipulação da situação de forma a obter proveitos.

Dessa forma, o alto *status* atribuído à Língua Portuguesa na sua versão oficial está, na concepção das lideranças Karajá, intimamente relacionado à possibilidade de acesso, via saber escolar, aos conhecimentos técnicos e especializados próprios da cultura ocidental.

Assim, o domínio das regras tanto objetivas como subjetivas da linguagem na modalidade oficial representa a possibilidade de construir discursos políticos reivindicatórios, bem como o acesso a conhecimentos burocráticos, jurídicos, de contabilidade e administração necessários à elaboração e ao desenvolvimento de projetos voltados para a alocação de recursos e para a realização de atividades dirigidas para a ampliação de direitos e para a auto-subsistência do grupo. Nesse contexto, as demandas crescentes por educação no Estado, por parte das sociedades indígenas, podem ser compreendidas como um esforço de ampliação do capital lingüístico dessas sociedades, considerado de fundamental importância para a formação das lideranças jovens, cujas funções se voltam para a intermediação das relações entre sociedades indígenas e o "mundo dos brancos".

<sup>17</sup> Uma das lideranças entrevistadas afirma que "e por isso que o pessoal está na escola que existe em todo o Brasil para o índio". Outra ressalta a percepção de que "vale mais o que está escrito" e que a comunicação oral "não vale para entidades do governo". Por outro lado, "um documento escrito, com assinatura, é válido".

## Bibliografia

- ALBERT, Bruce. *O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza*. Brasília: DAN/UnB, 1995. Série Antropologia, n. 174.
- \_\_\_\_\_. Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira: Povos *indígenas no Brasil: 1996/2000*. São Paulo/Brasília: Instituto Socioambiental, 2001. p. 195-217.
- CLASTRES, P. Troca e poder: filosofia da chefia indígena. *A sociedade contra O Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- LEITÃO, R.M. *Educação e tradição: O significado da educação escolar para O povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal, TO*. Goiânia: UFG, 1998.
- LIMA FILHO, M.F. *Hetohoky*. um rito Karajá. Goiânia: UCG, 1994.
- SERVICE, E. Political power and origin of social complexity. In: HENDERSON, John S.; NETHERLY, Patrícia J. (Eds.). *Configurations of power: holistic anthropology in theory and practice*. Ithaca: Cornell University Press, 1993. p. 112-134.
- WOLF, Eric. Aspects of Group Relations in a Complex Society: México. In: *Pathways of power: building an anthropology of the modern world*. Berkeley: University of California Press. p. 124-38.

# A questão indígena na sala de aula

*Betty Mindlin*

lana

A riqueza cultural brasileira, com mais de duzentos povos indígenas e quase O mesmo número de línguas indígenas, é imensa, e hoje se reconhece que as escolas brasileiras deveriam desde cedo incluir no seu currículo O conteúdo dessa tradição milenar.

Houve um grande avanço no país na afirmação dos direitos dos índios e de sua participação na cidadania brasileira. Nos últimos vinte anos, surgiram muitos projetos multiculturais e multilíngües de Educação Indígena, impensáveis há algumas décadas, quando praticamente todas as iniciativas educacionais entre os índios eram de caráter religioso e feitas quase sempre apenas em português.

A instituição pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em particular os referentes a diversidade cultural, ampliou a consciência da importância de conhecer em profundidade as formas de vida e de pensamento dos índios. É desde a infância que se criam atitudes de respeito à diferença e de combate ao racismo e ao preconceito, ao desvendar e ao admirar O que são os outros, em vez de ver como ameaçadores ou desprezíveis conteúdos que não são bem compreendidos.

Já existe uma extensa documentação da tradição cultural e da situação material dos índios, e cresceu a reflexão sobre os limites e a combinação possível entre a tradição e O conhecimento na sociedade tecnológica. Além de pesquisadores, estudiosos, antropólogos, hoje os índios começam a escrever em suas línguas e em português e tomam a si a tarefa de expor sua visão do mundo em trabalhos de boa qualidade.

Apesar de todos esses aspectos promissores, não tem sido fácil promover no sistema educacional um conhecimento aprofundado e verdadeiro do mundo indígena, nem há tantos livros e material didático para esse aprendizado.

A dificuldade em parte explica-se pela própria complexidade da vida e da cultura indíge-

nas, com características muito distintas das que predominam na sociedade brasileira, exigindo, para sua compreensão, um estudo e uma reflexão mais longos. Basta pensar, por exemplo, nos muitos sistemas de parentesco, que por vezes são análogos a modelos matemáticos, tão misteriosos para os que não são índios e tão fundamentais e claros para cada povo. Ou nas relações sociais igualitárias, sem propriedade, com cooperação comunitária, com rituais e produção entrelaçados, com economia, religião, arte e lazer simultâneos, compondo um todo indissociável. Ou, ainda, na religião e na feitiçaria, com os mágicos vãos xamânicos, O interesse pelo além e pela vida depois da morte, pela influência de espíritos no cotidiano, pelas formas de cura e explicações da doença ligadas ao sobrenatural, às plantas, às aparições. Há, entre os índios, regras de alimentação com proibições e prescrições que não entendemos bem. Espanta-nos a sexualidade relativamente mais livre, sem roupas, sem censura na expressão do amor, do corpo, do contato físico, mas com muitas regras, proibições e repressão. E assim muitos outros aspectos parecem surpreendentes. Não se passa tanta substância fascinante e sem semelhança com O já conhecido se não houver um preparo e uma decisão de tradução cultural.

## A mitologia, ou literatura indígena

A questão indígena é vasta, podendo ser examinada sob vários ângulos. É sobre O uso da mitologia indígena em sala de aula que este texto procura concentrar-se.

Os mitos exercem um fascínio irresistível sobre adultos e crianças, desencadeiam imagens, estimulam a curiosidade e O aprendizado. Considerados a verdadeira história do mundo pelos povos que os contam, uma tradição sagrada, são uma maneira artística de começar a penetrar na



sociedade indígena e ir aprendendo seus costumes.

Os temas são variadíssimos, e mesmo alguns exemplos ao acaso dão idéia do interesse que podem suscitar.

A criação da humanidade e do mundo aparece com variações em praticamente todas as mitologias. Às vezes, a idéia de infinito e de começo inconcebível é clara: os Suruí, por exemplo, dizem que os quatro primeiros seres nasceram de si mesmos. Simplesmente brotaram. Dois deles, irmãos ou companheiros, é que criaram tudo O que existe, sendo um mais sábio e O outro provocando desastres e pregando peças; um mais ponderado e O outro malandro e sem-vergonha, porém muito mais inventivo e menos preguiçoso. É como se fossem sementes do bem e do mal, mas sem este sentido maniqueísta de oposição que existe, por exemplo, quando falamos de Deus e do Diabo. A dupla de irmãos ou companheiros existe em muitos povos. São eles, por exemplo, que extraem a humanidade do subterrâneo, povoando O mundo, em narrativas como as dos Kadiwéu, dos Macurap, dos Tupari, dos Aruá, dos Jabuti e muitos outros. Há povos, como os Gavião-Ikolen, que acreditam que uma parte da humanidade ainda está presa debaixo da terra e pode ser ouvida. É que uma mulher grávida, ao sair, ficou entalada em virtude do tamanho da barriga, impedindo a passagem. Os Gavião acreditam que é possível visitar, ainda hoje, a rocha de onde emergiram os primeiros seres.

Outros povos têm uma explicação oposta a essa para O nascimento da humanidade: os homens teriam vindo do céu, caindo no que é hoje

a terra, ao caçar um tatu num buraco, como relatam os Kaiapó e muitos outros povos que falam línguas do tronco jê. Ou pelo menos as primeiras mulheres, no início inexistentes, teriam descido dos céus, roubando a comida dos homens. Ao serem surpreendidas, casaram-se com eles.

Os mitos sobre a origem da mulher são curiosos, indicando que mesmo na sociedade indígena, mais igualitária que a nossa, os homens têm precedência. É comum em vários povos dizer-se que não havia mulheres, que os criadores viviam sozinhos com a mãe. Um deles namora um oco de árvore (Suruí de Rondônia, por exemplo), e nove meses depois aparecem duas meninas, cujo choro a mãe ouve. Nos Aruá, um dos dois irmãos copulou com um monte de cupim, engravidando a terra da humanidade, que se origina no subterrâneo. Em outros povos, como alguns do Xingu, as mulheres foram feitas de árvores, ou de conchas, pelo grande Criador, Mavutsinim.

Enquanto a Bíblia nada nos conta sobre a origem dos órgãos sexuais e da cópula, esse é um tema forte na mitologia indígena, podendo dar ocasião, em sala de aula, a conversas muito vivas sobre sexualidade e educação sexual.

Muitos povos dizem que antigamente os homens é que ficavam menstruados, e por várias razões essa função passou às mulheres (Macurap, Kaiabi, Suruí, Tupari, Gavião e Arara de Rondônia, para dar apenas alguns exemplos). Contam também que, inicialmente, os homens namoravam as mulheres entre os dedos do pé, até que os órgãos sexuais fossem inventados como são hoje...

Temas predominantes são a origem da água,

<sup>1</sup> Saber O que é O mito como forma de pensamento é uma das grandes preocupações de antropólogos e artistas, um debate que seria impossível resumir em tão curto trabalho. Vale a pena, porém, reter uma definição sucinta publicada na *Nova Enciclopédia da Folha de S. Paulo*: "Mito: narrativa tradicional sobre O passado que freqüentemente inclui elementos religiosos e fantásticos. Alguns tipos de mito são encontrados em todas as sociedades, embora funcionem de diferentes maneiras em cada uma delas. Os mitos podem tentar explicar a origem do universo e da humanidade, O desenvolvimento de instituições políticas ou as razões das práticas rituais. Os mitos muitas vezes descrevem as façanhas de deuses, de seres sobrenaturais ou de heróis que têm poderes suficientes para se transfigurar em animais e para executar outras proezas extraordinárias. Antropólogos passaram muito tempo tentando diferenciar mito de história, mas a história pode exercer as mesmas funções do mito, e os dois tipos de narrativa sobre O passado algumas vezes se confundem. Teóricos como Fazer interpretavam os mitos como formas de antigos pensamentos científicos ou religiosos. Essa abordagem foi posteriormente criticada por Malinowski, que via O mito como explicação para a ordem social. O historiador romeno norte-americano Mircea Eliade (1907-1986) via O mito como um fenômeno religioso, isto é, como a tentativa de O homem retornar ao ato original da criação. Lévi-Strauss afirmou que a importância do mito não está em seu conteúdo, mas em sua estrutura, uma vez que ela revela processos mentais universais. Em Psicologia, os mitos são vistos como uma importante base para O comportamento humano. Tanto Freud quanto Jung utilizaram largamente os mitos em seus trabalhos. Quaisquer que sejam as teorias a respeito das origens e das funções dos mitos, esses permanecem fundamentais para a consciência humana."

em geral privilégio de algum deus ou espírito so-vina, ou O roubo do fogo, pertencente a animais avaros que O escondiam (O urubu, a onça, O sapo, O jacaré e muitos outros), O aparecimento dos alimentos básicos como mandioca, milho, feijão, a invenção da caça (gente que vai se transformando em animais, esses quase sempre tendo sido originariamente seres humanos).

Catástrofes surgem nos enredos: dilúvios, incêndios exterminadores, castigos em virtude de incestos (embora muitas vezes a humanidade recomece também com um incesto). Fenômenos cósmicos são explicados, como O surgimento da Lua ou do Sol, e há explicações que ligam a origem física à estrutura social. Assim, é freqüente, por exemplo, a lua originar-se de um incesto entre irmão e irmã.

Muitos mitos contam a separação entre O céu e a terra, que no início dos tempos seriam unidos. Parte da humanidade sobe por um cipó, que tem O papel de escada, e os cantos de pajés fazem O céu afastar-se. Há mitos em que O céu ameaça cair sobre a terra e exterminar os mortais, fazendo-nos lembrar do mito bíblico da queda do paraíso, do fim da vida perfeita em que céu e terra eram um só. Entre os Guarani ou os Tukano, há esteios que seguram O céu, mito que é reproduzido na arquitetura das casas, e em muitas mitologias uma grande árvore, que alguns seres maléficos ameaçam derrubar, é que segura O céu e impede um desastre final.

Poderíamos falar também da origem da diversidade lingüística, com os dois criadores companheiros ensinando a língua: um deles, a mesma a todos os homens; O outro, O sem-vergonha, uma língua diferente a cada povo que emerge do subterrâneo (tradição dos Macurap, Tupari, Arikapu, Gavião-Ikolen e muitos outros), criando O desentendimento entre etnias. Versão da torre de Babel

que atribui diretamente aos deuses a responsabilidade pela incompreensão universal...

Outra vertente importante da tradição indígena é a que diz respeito à vida depois da morte. Os povos indígenas ocupam-se muito do que ocorre com O além, que não é um domínio muito destacado da vida cotidiana. Os pajés percorrem a estrada das almas, em reinos míticos dos céus, das águas ou da floresta, para curar os mortais. Transformam-se em animais, fazem

vôos e andanças mágicas para buscar espíritos e convencê-los a curar as doenças. A cura não termina na morte - ao contrário, é na fusão de morte e vida, na crença na alma que são encontrados recursos para prolongar O tempo de vida. A poesia e a magia da espiritualidade indígena são um contraponto à homogeneidade religiosa imposta por doutrinas de religiões monoteístas, apresentadas como verdade única. Quem ouvir e imbuir-se do clima das narrativas de pajés acabará por julgá-los mais atraentes que padres ou pastores, fará a analogia com pais e mães de santo, com fios culturais que guiam grande número de brasileiros.

A lista de temas e exemplos poderia estender-se por muitas páginas e horas sem diminuir O encantamento. O que tem aparecido em material publicado, em antologias escolares, é apenas uma pequena amostra, um punhado de terra de uma gigantesca montanha.

## **Formas de transmissão dos mitos**

Para O aprendizado nas escolas, é preciso insistir muito em ter qualidade nas narrativas a serem divulgadas. Complexas como são, de modo algum devem ser simplificadas nem obs-curecer a riqueza original que têm nos povos de origem, com sua substância tão inimaginável dentro do repertório que construímos a partir de uma tradição européia, judaico-cristã, tecnológica e industrial. Preservar a fidelidade ao conteúdo básico é fundamental.

Os mitos são contados, sua transmissão é oral, e esse caráter é precioso em si, não deveria ser perdido com a passagem para a escrita. A facilidade de falar e persuadir que têm os índios é um traço a ser aprendido, multiplicado, metamorfoseado em uma nova tradição literária a ser construída. Vale a pena incorporar ao português bem escrito O estilo das narrativas indígenas, influenciado pela estrutura de línguas tão diferentes.

Todos esses aspectos, nada fáceis de levar em conta e de tornar concretos, são cruciais para a escolha do material didático. Ao mesmo tempo, é preciso que a leitura seja compreensível, que os professores sejam preparados para deixar de lado



preconceitos e penetrar em mundos diferenciados. A sexualidade marcante que caracteriza os mitos é um desafio constante quando se pensa em difundir as narrativas indígenas nas instituições escolares. Na sociedade indígena, há grande liberdade no que diz respeito ao corpo, à expressão verbal do amor, da fisiologia, dos impulsos e desejos - pouca ou nenhuma censura, um clima lúdico, de brincadeiras e risadas. Atitudes que podem entrar em choque com O moralismo de grande parte do sistema educacional - tão falso quando se pensa na violência da cultura de massas. É preciso inventar formas de expandir e manter a liberdade, em vez de banir a diferença. Para as crianças, as histórias engraçadas sobre O corpo humano ou sobre a sexualidade exercem grande fascínio e abrem portas para conversas e conhecimentos que mobilizam muitas emoções.

## Literatura indígena disponível e sugestões para ampliar a elaboração de documentação

Há duas antologias de mitos indígenas bastante conhecidas, a de Alberto da Costa e Silva e a de Herbert Baldus. Ambas se baseiam em pesquisas de antropólogos de qualidade e não recriam os textos, apenas os reproduzem. São trabalhos que deveriam continuar a serem usados. Entre os livros escritos pelos índios, com apoio de antropólogos, são excelentes os mitos dos Kaxinawá e dos Xavante.

As antologias que eu mesma preparei a partir dos relatos, em muitas línguas, de narradores indígenas, que são os verdadeiros autores e recebem os direitos autorais, podem parecer longas ou complicadas demais, mas penso que a maioria dos mitos é de fácil compreensão para crianças, com exceção do livro com conteúdo sexual mais forte, por vezes violento, que é *Moqueca de maridos*. Mesmo esse, se os professores forem preparados para explicá-lo, poderia ter utilização. A última antologia, *O primeiro homem*, que reproduz textos e não é, como as outras, uma pesquisa original, foi feita com O fim precípua de uso em sala de aula, sendo sem dúvida de fácil compreensão. Um livro encantador, embora difícil de encontrar e que deveria ser reeditado é de mitos

dos Karajá, de João Américo Peret.

Os livros de Darcy Ribeiro, como *Os Kadiwéu* ou *Diários índios*, têm mitos que poderiam ser facilmente lidos nas escolas sem alteração, bastaria editá-los separadamente. Os mitos escritos pelos irmãos Villas Boas certamente poderiam ser lidos.

Muitas outras obras são importantíssimas, mas de leitura bastante difícil, como as que existem sobre os Guarani ou sobre os Tukano, como O livro de Berta Ribeiro ou O de Stradelli. Há muitos mitos esparsos em teses e monografias sobre os índios, como as histórias Yanomami documentadas por Bruce Albert ou Jacques Lizot, mas que não foram publicadas em português e com O tempo poderiam aparecer em antologias.

O importante seria realizar oficinas com os professores, aprofundando O conhecimento das sociedades indígenas, estimular pesquisas, documentando a tradição ainda viva entre os índios, e elaborar livros didáticos que mantivessem O conteúdo, O caráter e a forma própria das histórias indígenas. Certamente a participação crescente dos índios nesses trabalhos há de enriquecer O resultado.

## Algumas sugestões de leitura

- BALDUS, Herbert. *Estórias e lendas dos índios*. São Paulo: Edigraf, 1963.
- COSTA E SILVA, Alberto da. *Antologia de lendas do Índio brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957.
- MINDLIN, Betty. *Tuparis e Tarupás*. São Paulo: Brasiliense/Edusp/lama, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O primeiro homem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- MINDLIN, Betty e narradores indígenas. *Vozes da origem*. São Paulo: Ática/lama, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Moqueca de maridos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/Record, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Terra grávida*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/Record, 1999.
- MINDLIN, Betty; GAVIÃO. Catarino Sebirop; GAVIÃO, Digüt Tsorobá e outros narradores indígenas. *Couro dos espíritos*. São Paulo: Senac/Terceiro Nome, 2001.
- PERET, João Américo. *Mitos e lendas Karajá, Inã Son Wera*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1979.
- SEREBURÁ; HIPRU; RUPAWÉ; SEREZABDI; SERENIMIRÁMI; WAMRÉMÉ ZA'RA. *Nossa palavra*. Mito e história do povo Xavante. Trad. de Paulo Supretaprã Xavante e Jurandir Siridivé Xavante. São Paulo: Senac/SP, 1998.

SHENIPABU MIYUI. *História dos antigos*. (Autoria coletiva da Organização dos Professores Indígenas do Acre) 2. ed. rev. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2000.

VILLAS BOAS, Orlando; VILLAS BOAS, Cláudio. *Xingu, os índios, seus mitos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

### Algumas fontes importantes

ABREU, Capistrano de. *Rã-txa hu-ni-ku-i*. Rio de Janeiro: Livraria Briguier, 1941.

AGOSTINHO, Pedro. *Mitos e outras narrativas Kamaiurá*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1974.

CADOGAN, Leon. *Ayvu Rapyta*. Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. Edição preparada por Bartomeu Melià. Assunção/Paraguai: Ceaduc-Cepag, 1992.

CLASTRES, Pierre. *A fala sagrada*. Campinas: Papirus, 1990.

NIMUENDAJU UNKEL, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1987.

NUNES PEREIRA. *Moronguêta, um Decameron indígena*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. 2 v.

RIBEIRO, Darcy. *Kadiwéu*. Petrópolis, Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Diários índios*. Os Urubus-Kaapor. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, J. Barboza. *Poranduba amazonense*. Rio de Janeiro: Typographia Leuzinger, 1890.

STRADELLI, Ermanno. *"La leggenda del Jurupary" e outras lendas amazônicas*. São Paulo: Instituto Cultural Italo-Brasileiro. 1964. Caderno 4.

UMÚSIN PANLÔN KUMU; TOLAMÃN KENHÍRI. *Antes O mundo não existia*. São Paulo: Cultura, 1980. Introdução de Berta G. Ribeiro.



# A imagem do índio e O mito da escola

José Ribamar Bessa Freire\*

## Resumo

Este trabalho discute as representações sobre O índio construídas pela escola no Brasil, formulando algumas indagações relativas à imagem do índio difundida em sala de aula após a promulgação da Constituição Federal (1988) e depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998). Toma como referência para suas reflexões a prática dos professores de alguns municípios do Rio de Janeiro, com os quais O autor trabalhou nos últimos três anos, em oficinas destinadas a repensar a

temática indígena em sala de aula. Recupera, ainda, O discurso feito pelos índios sobre a escola, destacando a narração mítica andina, que focaliza essa instituição como "devoradora" da identidade étnica e da própria identidade nacional. Enfatiza, finalmente, alguns equívocos sobre os índios que a escola continua veiculando, O que poderia deixar de ocorrer se O caráter intercultural presente nas escolas indígenas fosse ampliado para todo O sistema nacional de educação escolar.

<sup>1</sup> O autor é ex-professor da Universidad Nacional de Educación e da PUC/Peru (Lima-Peru, 1974-1976) e da Universidade do Amazonas (Manaus, 1977-1986). Lecionou, entre outras, as disciplinas Etno-história, História do Amazonas e Etnoeducação. Fundou e foi O primeiro editor do *Porantim*, jornal do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) dedicado à causa indígena. Atualmente, é professor da Uni-Rio e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena desde 1992 O Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Realizou seus estudos de graduação na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1966-1969) e de pós-graduação no Irfed (1970-1973), em Paris, e na École des Hautes Études en Sciences Sociales (1980-1983). Publicou artigos em revistas especializadas nacionais e estrangeiras (França, Alemanha, Japão, México, Venezuela e Peru) relacionados à temática de história indígena, e coordenou vários projetos de pesquisa, entre os quais O Guia de Fontes para a História Indígena e do Indigenismo em arquivos do Rio de Janeiro, elaborado nacionalmente pelo Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP.

## Introdução

Nas aldeias dos Guarani Mbyá, localizadas nos municípios de Angra dos Reis e Parati, RJ, funcionam três escolas indígenas, cujas atividades são apoiadas, entre outras instituições, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Preocupada com a formação de professores indígenas, a UERJ editou, em convênio com O FNDE, um livro didático intitulado *Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro* (Freire e Malheiros, 1997), com base em documentação manuscrita encontrada em arquivos fluminenses pelos pesquisadores do Programa de Estudos dos Povos Indígenas (Pró-Índio).

A intenção do livro é valorizar os saberes indígenas e redimensionar a contribuição histórica dos índios para a cultura regional. Por isso, sua distribuição começou pelas escolas indígenas e pelos professores Guarani. Ao receber seu exemplar, O responsável pela Escola Kyringue Yvotyty, Algemiro Poty, depois de uma rápida leitura, agradeceu educadamente, sugerindo, no entanto, com um leve tom de ironia, que O livro fosse distribuído às escolas do "Juruá" (do branco), onde poderia ser mais útil:

O que está escrito neste livro O nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser Guarani. Mas cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, ele desaprende lá tudo O que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do "Juruá", que trata O Guarani como inferior. A escola do "Juruá" não ensina prós seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para O Brasil. Aí, O aluno que sai dessa escola trata O índio com desprezo, com preconceito, e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo O trabalho da escola Guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer O índio e a tratar a gente com respeito.

Os argumentos de Algemiro Poty foram tão convincentes que a UERJ decidiu seguir a recomendação dele, criando novas atividades de extensão destinadas a professores do Ensino Fundamental de vários municípios do Rio de

Janeiro, com O objetivo de repensar com eles a questão indígena na sala de aula. Dessa forma, nos últimos três anos, O Pró-Índio da UERJ realizou inúmeras oficinas, começando justamente com os professores não-índios de Angra e Parati, cuja população tem contato sistemático com os Guarani. O resultado desse trabalho permitiu-nos elaborar algumas reflexões, que aqui apresentamos para O debate, discutindo tanto a imagem do índio construída pela escola como a representação da escola elaborada pelos índios.

## A imagem do índio construída pela escola

A quase totalidade da população brasileira jamais visitou uma aldeia indígena nem teve contato pessoal com qualquer índio. A representação que cada brasileiro tem do índio, como regra geral, é aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com a ajuda do livro didático, e é reproduzida pela mídia. Dessa forma, cabe à escola uma grande responsabilidade na construção da imagem que os brasileiros têm sobre os índios e sobre si mesmos como produtos que são, entre outras, da matriz cultural indígena.

Sobre esse papel da escola, foram realizados dois diagnósticos - O primeiro publicado em 1987 e O segundo em 1995 - que constituem referências obrigatórias para O tema. No espaço de tempo entre um e outro, surgiu a nova Constituição Federal, promulgada em 1988, registrando alguns avanços significativos nas relações do Estado com as minorias étnicas. É interessante indagar se os especialistas detectaram mudanças substanciais nesse período.

O primeiro levantamento da situação, organizado por Aracy Lopes da Silva, da Comissão Pró-Índio de São Paulo (Silva, 1987), contém críticas aos manuais didáticos, além de propostas para um novo tratamento da questão, formuladas por nove pesquisadores. A conclusão é que, embora não exista "uma imagem única do índio no livro didático", O que predomina é uma representação "no mínimo,

enganadora e equivocada". São "afirmações inexatas, detalhes exóticos e incompreensíveis, projeções de valores estranhos", todos eles apresentando O índio "como ser inferior" (Silva, 1987: 40 e 89).

Oito anos depois, apesar das novas diretrizes constitucionais, a situação não havia mudado substancialmente. O segundo diagnóstico, organizado pelo Mari - Grupo de Educação Indígena da USP -, com artigos de 22 especialistas, reafirma O que havia sido assinalado anteriormente. Constatou-se "a ampliação, nos últimos anos, do número daqueles que escrevem sobre os índios", O que não contribuiu, no entanto, para alterar O "quadro de desinformação, marcado pelo preconceito e pela discriminação", porque "os manuais didáticos ainda tratam os índios, suas sociedades e seu papel na história a partir de formulações esquemáticas e baseadas em pressupostos ultrapassados" (Silva e Grupioni, 1995: 30, 483).

Os dois diagnósticos destacam O fato de que, no Brasil, a escola tem contribuído historicamente para apagar a participação dos diferentes povos indígenas na formação cultural brasileira, com conseqüências graves não apenas para a sociedade nacional, mas também para os próprios índios que com ela hoje interagem.

Depois desses dois balanços, foram elaboradas as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para O ensino de 1ª a 4ª séries (1997) e de 5ª a 8ª séries (1998), os Referenciais para Formação de Professores (1999) e os Parâmetros em Ação (1999), destinados a apoiar a capacitação profissional de professores e especialistas em educação. São documentos que incorporaram conquistas significativas, reconhecendo O caráter pluricultural da sociedade brasileira e posicionando-se claramente "contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo e de etnia" (SEF, 1997). Sugerem, por exemplo, no eixo temático referente à história local e do cotidiano, que a escola identifique os grupos indígenas da região e que, ali onde existem aldeias indígenas, se realizem visitas a elas, para conhecer melhor "O seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico" (SEF, 1997, p. 54-55, v. 5).

Seria recomendável proceder a um exame mais detalhado para avaliar se essas propostas, de alguma forma, foram traduzidas em ações concretas, com resultados palpáveis sobre a imagem do índio, que é veiculada em sala de aula. Essa avaliação, evidentemente, não pode se limitar ao registro das mudanças no livro didático, na estrutura curricular, na metodologia de ensino ou na conduta do professor, mas deve prospectar entre os próprios índios, pois eles - quando em situação de contato - constituem os indicadores mais interessantes sobre como O sistema nacional de educação está se comportando em relação à questão indígena. Eles sabem, pelo "olhar do branco" que com eles interage, se essa imagem continua sendo preconceituosa ou não.

No caso muito particular dos dois municípios do Rio de Janeiro onde atualmente existem aldeias indígenas -Angra dos Reis e Parati -, algum esforço foi feito para a atualização dos professores e para um contato direto e mais qualificado dos seus alunos com essas aldeias. Apesar disso, vários índios, como Algemiro Poty, tendo como base a sua experiência pessoal, continuam desconfiando da escola brasileira e do papel que ela desempenha, hoje, no Brasil, O que parece confirmar as suspeitas já manifestadas por índios de outras regiões do continente americano.

### **A imagem da escola construída pelo índio**

Numa intervenção realizada no 10º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), realizado em Campinas em julho de 1995, O professor Kaingang Bruno Ferreira, integrante do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, questionou O papel da escola:

[...] os índios não sabem para que serve uma escola; eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; O que ela quer fazer lá; se quer melhorar ou quer piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem coloca a escola sabe O que quer com a escola (D'Angelis e Veiga, 1997:214).

Representação similar da escola pode ser observada em outros discursos, como na conhecida carta em que os índios norte-americanos das Seis Nações agradecem, mas rejeitam as vagas oferecidas no Colégio de Williamsburgo pelo governo da Virgínia em 1774, porque -como afirmaram - tinham concepções diferentes sobre educação:

Muitos dos nossos jovens foram educados por vossos professores nos colégios das províncias setentrionais e aprenderam as vossas ciências. Mas, quando eles regressaram para nós, já não eram ligeiros na corrida, esqueceram a maneira de viver a vida da floresta e tornaram-se incapazes de suportar O frio e a fome. Não sabiam construir uma cabana, colher um fruto, caçar um animal, matar um inimigo e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, absolutamente inúteis: não serviam como guerreiros, como caçadores, nem como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo O que sabemos e faremos deles homens (Vanderwert, 1971).

No mundo andino, os índios também construíram vários discursos sobre a escola, merecendo ser aqui lembrado O discurso mítico, porque reflete uma visão mais "universal" sobre as formas como essa instituição se tem relacionado com a alteridade e com a diferença. Embora tenha sido produzido por cultura bastante diferente daquelas que viviam em território brasileiro, esse discurso situa a escola como a grande devoradora das identidades indígenas, revela O quanto os índios se sentem enganados por ela e destaca, até mesmo, a função aniquiladora do livro didático.

"O mito da escola" - tradição oral andina da região de Ayacucho (Peru) que vem sendo transmitida desde O período colonial - pretende explicar as origens e as causas do medo e, às vezes, do ódio que as crianças sentem, freqüentemente, em relação à escola. Uma de suas versões foi narrada, em quéchua, por Isidro Huamani e registrada em 1971 pelo an-

tropólogo peruano Alejandro Ortiz (Ortiz, 1973: 244).

De acordo com essa narração mítica, O Criador do mundo, depois de completar sua obra, teve dois filhos. O primogênito, chamado Inka, casou-se com a Mãe Terra - a *Mama Pacha* - com quem teve também dois filhos, a quem ensinou a falar, a cultivar a terra e a domesticar os animais, sem necessidade da escola. Com isso, despertou muita inveja em seu irmão mais novo, chamado Sucristo, que, cheio de ódio, matou O Inka e espancou *Mama Pacha*, cortando-lhe O pescoço e ferindo-a mortalmente.

As duas mortes foram comemoradas por *Naupa Machu*, que até então vivia escondido numa montanha chamada Escola, sem poder mostrar sua cara. Quando saiu de seu esconderijo, viu os dois filhos do Inka andando à procura do pai e da mãe. Detentor da informação sobre O destino deles, *Naupa Machu/Escola*, sedutoramente lhes disse:

-Venham aqui, crianças, venham, que eu vou contar para vocês onde estão O Inka e a *Mama Pacha*.

Os meninos, muito contentes, obedeceram. Foram à Escola em busca de notícias de seus pais. Para confundi-los, *Naupa Machu* apresentou-lhes uma versão deturpada dos fatos:

-O Inka está vivo e ficou amigo de Sucristo. Os dois estão unidos, vivendo juntos, como dois irmãosinhos. Olhem no livro. Leiam aqui. Está tudo escrito aqui.

Os meninos, desconfiando da mentira, fugiram porque compreenderam que se tratava de uma armadilha. A verdadeira intenção de *Naupa Machu* era devorá-los.

A raiz da rejeição à escola está nesse modelo, simbolizado na fuga das crianças. Os temas clássicos tradicionais e coletivos da mitologia andina estão presentes nesse relato, cuja visão sobre a escola pode, no entanto, ser generalizada para outros contextos.

Todos esses discursos formulados pelos índios, míticos ou não, acabam representando a escola como "devoradora" não apenas da identidade étnica, mas da própria identidade nacional, uma vez que ela oculta as matrizes formadoras desta última e falsifica sua procedência. No caso do mito andino, com a promessa

de contar-lhes a verdade sobre seus pais e sobre suas origens, a escola atrai os que estão em busca dessa informação, mas O que faz, na realidade, é criar uma armadilha para apagar a memória e organizar O esquecimento coletivo, de forma planejada. Dessa maneira, exerce um controle quase absoluto sobre a memória, utilizando a escrita como instrumento para legitimar os enganos sobre O passado, a genea-logia, os ancestrais, as raízes culturais, enfim, a própria identidade.

### Os enganos da sala de aula

No Brasil, sobre os índios, existem alguns equívocos profundamente enraizados na consciência da sociedade e dos professores que dela fazem parte. Eles já foram identificados e discutidos pelos especialistas, embora essa discussão não tenha chegado até a sala de aula. Gostaríamos de destacar alguns desses equívocos que persistem em diversos municípios do Rio de Janeiro, de acordo com as observações realizadas durante as oficinas com professores do Ensino Fundamental no período de 1997 aos dias atuais (Freire, 2000).

Os povos indígenas produziram no passado e continuam produzindo no presente saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião, mas O desconhecimento disso faz que a escola continue veiculando a imagem de que essas culturas são primitivas e atrasadas. De todos os equívocos difundidos pela escola e pela mídia, esse talvez seja O que está mais internalizado. As línguas indígenas, por exemplo, continuam sendo vistas como línguas "inferiores", "pobres", "atrasadas", da mesma forma que as religiões. Não importa se os Guarani Mbyá são considerados pelos estudiosos como os "teólogos da América". A população regional de Angra e Parati continua vendo essas práticas religiosas como manifestações de superstição, O que é reforçado, lamentavelmente, pela escola, que ignora como a religião tradicional Guarani é responsável pelo ensino da convivência com os outros, da tolerância, da generosidade e da solidariedade. Os saberes indígenas também são tra-

tados de forma preconceituosa pela escola e pela sociedade brasileira. Os conhecimentos indígenas são desprezados, como se fossem a negação da ciência e da objetividade. O preconceito, reproduzido pela escola, tem impedido que a sociedade brasileira usufrua do legado cultural acumulado durante milênios, inclusive da arte e da literatura indígenas. A sofisticada literatura Guarani, por exemplo, continua fora da sala de aula. As várias formas de narrativa e de poesia indígena, transmitidas oralmente, não são consideradas como parte da história da literatura nacional, não são veiculadas nas escolas, não são reconhecidas e valorizadas.

O segundo equívoco é O congelamento das culturas indígenas. A escola continua reproduzindo a imagem do índio segundo a descrição de Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. No caso dos Guarani de Angra e Parati, como não se enquadram mais nessa imagem, têm sua identidade questionada. O "índio autêntico" é O índio de papel da carta de Caminha, não aquele índio de carne e osso que vende artesanato na estrada Rio-Santos. Dessa forma, a escola não trabalha aquela idéia defendida por Octávio Paz de que "as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas", de que nenhuma cultura vive isolada, fechada entre muros de uma fortaleza. Historicamente, cada povo mantém contato com outros povos. Às vezes essas formas de contato são conflituosas, violentas. Às vezes, são cooperativas, estabelece-se O diálogo, a troca. Em qualquer caso, os povos influenciam-se mutuamente. Mas a escola não trabalha com O conceito de interculturalidade, que nos permite pensar e entender esse processo, entendendo por interculturalidade não apenas uma mera transferência de conteúdo de uma cultura para outra, mas uma construção conjunta de novos significados, em que novas realidades são construídas, sem que isso implique abandono das próprias tradições. Essa liberdade de transitar em outras culturas que gostamos de usufruir, a escola não concede aos índios, quando congela suas culturas.

Apesar de existir uma literatura expressiva em sentido contrário, a escola continua transmitindo para a maioria dos brasileiros a imagem de que os índios constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua, os mesmos costumes. Hoje, vivem no Brasil cerca de 220 etnias, falando 188 línguas diferentes. Cada povo desse tem sua língua, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro. No entanto, essa identidade étnica particular é diluída dentro da classificação genérica de "índio". Tanto o professor como os livros didáticos não distinguem, para o caso do Rio de Janeiro, os Guarani de hoje dos Tupinambá, dos Goitaká ou dos Puri de ontem.

4º equívoco: o índio pertence ao passado

O quarto equívoco consiste em situar os índios no passado do Brasil e, dessa forma, considerá-los como a negação da modernidade. Num texto de 1997 sobre a biodiversidade vista do ponto de vista de um índio, Jorge Terena escreveu que uma das conseqüências mais graves do colonialismo foi justamente taxar de "primitivas" as culturas indígenas, considerando-as como obstáculo à modernidade e ao progresso.

[Eles] vêem a tradição viva como *primitiva*, porque não segue o paradigma ocidental. Assim, os costumes e as tradições, mesmo sendo adequados para a sobrevivência, deixam de ser considerados como estratégia de futuro, porque são ou estão no passado. Tudo aquilo que não é do âmbito do Ocidente é considerado do *passado*, desenvolvendo uma noção equivocada em relação aos povos tradicionais sobre o seu espaço na história (Terena, 1997: 5).

Os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível imaginarmos o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas. Mas esse aspecto é ignorado pela escola.

5º equívoco: o Brasileiro não é índio

Por último, o quinto equívoco difundido ainda hoje pela escola é não considerar a existência do índio na formação da identidade nacional. Há quinhentos anos, não existia no planeta Terra um povo com o nome de povo brasileiro. Esse povo novo foi se formando nos últimos cinco séculos com a contribuição, entre outras, de três grandes matrizes: européias, africanas e indígenas. A tendência da escola continua sendo identificar o brasileiro apenas com a matriz européia, ignorando as contribuições das culturas africanas e indígenas na sua formação. Dessa forma, essa visão escolar acaba reduzindo e empobrecendo o Brasil, porque apresenta aquilo que é apenas *uma parte*, como se fosse *o todo*.

## Considerações finais

Com essas idéias equivocadas difundidas pela escola, não é possível entender o Brasil atual. O desconhecimento da história indígena dificulta a explicação do Brasil contemporâneo, já que as sociedades indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira desnuda-se e revela-se no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer "o outro", "o diferente", mas implica conduzir as indagações e as reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos.

O professor Guarani Algemiro Poty, em sua fala transcrita no início desta comunicação, chama a atenção para o fato de que pouco adianta criar uma escola indígena diferenciada, específica, bilíngüe e intercultural, como estabelece a lei, se a escola brasileira, que com ela convive, continua sendo monocultural e, sobretudo, etnocêntrica. Nessa perspectiva, não é só a escola indígena que deve ser intercultural, mas todo o sistema nacional de educação. Da mesma forma que os índios -graças à proposta de um currículo intercultural em suas escolas - são orientados para conviver com a sociedade regional envol-

## PAINEL 1

### A questão indígena na sala de aula

vente, os brasileiros também estariam mais habilitados para um contato qualificado com os índios se freqüentassem uma escola inter-cultural, sem a qual não é possível sequer um conhecimento mais profundo da própria identidade nacional.

### Bibliografia

- D'ANGELIS, W.; VEIGA, Juracilda. *Leitura e escrita em escolas Indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- FREIRE, José R. Bessa. *Cinco idéias equivocadas sobre O índio*. Manaus: Cenesch (Setor de Publicações). Série Conferências, Estudos e Palestras, n. 1, p. 17-34, set. 2000.
- FREIRE, José R. Bessa; MALHEIROS, Márcia. *Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ/MEC/FNDE, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries*. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries*. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros em Ação*. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília, 1999. v. 1 e2.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais para formação de professores*. Brasília. 1999.
- ORTIZ RESCANIERE, Alejandro. El mito de la escuela. In: OSSIO A.; Juan M. (Org.). *Ideologia mesiánica del mundo andino*. 2. ed. Lima: Edición de Ignacio Prado Pastor, 1973. p. 238-250.
- SILVA, Aracy Lopes (Org.). *A questão indígena na sala de aula*. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SILVA, Aracy L; GRUPIONI, Luís D. (Orgs.). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.
- TERENA, Jorge. *A biodiversidade do ponto de vista de um índio*. Manaus, 1997 (Mimeo). Comunicação apresentada no Seminário de Lideranças Indígenas promovido pela Coiab.
- VANDERWERT, W. C. *Indian oratory: Famous speeches by noted indian chieftains*. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1971.



**PAINEL 2**

# **AS EXPERIÊNCIAS DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

*José Ademir Gomes e Jecinaldo Barbosa Cabral*

*Elias Renato da Silva Januário*



# Educação escolar indígena é realidade no Amazonas

*José Ademir Gomes e Jecinaldo Barbosa*

*Cabral SEPI/AM e CEEEI/AM*

O estado do Amazonas possui a maior população indígena do país. De fato, os dados estatísticos comprovam as características e as riquezas étnicas do Amazonas, onde vive 30% de toda a população indígena existente no Brasil, hoje estimada em 330 mil índios. Um universo cultural diversificado, com 62 etnias diferentes, que marca todo um processo de luta pela sobrevivência empreendida durante séculos por esses povos diante do contato com o não-índio.

É na valorização desse rico contexto étnico que reside toda a preocupação do governo do estado do Amazonas em procurar mecanismos e não medir esforços para que se institua uma política pública concreta em atenção às comunidades indígenas presentes em nosso estado. Essa preocupação tornou-se evidente quando o governador Amazonino Mendes criou, em maio de 1998, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI/AM), em atendimento a uma antiga reivindicação das comunidades indígenas. Dos seus 27 conselheiros, a maioria é composta por lideranças indígenas. Esses conselheiros indígenas recebem ajuda financeira do estado para desenvolver trabalhos de acompanhamento de projetos, levantamento da realidade socioeducacional de sua comunidade, como também o apoio para a realização de encontros pedagógicos. Isso tem dado grande importância e representatividade aos conselheiros indígenas. Essa representatividade também só foi possível por meio de um processo de escolha em que a própria comunidade indígena elege seu representante, e a divisão por sub-regiões, como Alto e Médio Rio Solimões, Alto, Médio e Baixo Rio Madeira, Alto e Médio Rio Negro e Baixo Rio Amazonas, proporciona uma melhor representação dos vários grupos étnicos existentes no Amazonas.

Além do CEEEI, o governador criou a Gerência de Educação Escolar Indígena, na Secretaria de Educação do Estado (Seduc) que desenvolve um trabalho articulado com o Conselho. Com isso, têm-se promovido outras conquistas importantes no que diz respeito à escolarização dos povos indígenas e tem-se dado ao trabalho de educação escolar indígena desenvolvido no estado do Amazonas visibilidade como uma das principais ações da política pública governamental. É nesse contexto que está inserido o processo de discussão, consulta às comunidades indígenas e formulação teórica, que deu ao Amazonas o posto de primeiro estado a aprovar, em fevereiro de 2001, a regulamentação, a criação e o funcionamento da Escola Indígena no âmbito da educação básica do estado, fato que contou com a participação de representantes de órgãos governamentais, organizações indígenas e não-governamentais.

Há alguns anos, era difícil pensar na construção de um modelo de escola para as comunidades indígenas sem que esse não viesse na organização desses povos. No entanto, os esforços e as parcerias promovidos pelo governo do estado têm conseguido garantir a realização de um projeto de escolarização que possibilita o resgate e a valorização etnocultural dos povos indígenas. Nesse contexto é que o Conselho vem prestando consultoria e assessoria técnica sobre as questões relativas às ações e aos projetos de educação escolar desenvolvidos com as comunidades indígenas do estado, além de deliberar sobre temas relacionados ao assunto, o que possibilitou a obtenção de avanços concretos, tornando-o uma referência nacional. No entanto, para garantir uma educação escolar de qualidade, intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada aos povos indígenas, o estado precisava de uma estrutura maior que viesse dar respaldo

ao processo de construção de uma política pública voltada à valorização e ao respeito a esses povos, possibilitando não só a escolarização, mas também o desenvolvimento de projetos econômicos sustentáveis para as comunidades indígenas, o que fortalece a luta pela autonomia dessas comunidades. Com essa finalidade, foi criada a Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas (Fepi), que é a responsável pela promoção da política indigenista do estado, em parceria com as comunidades indígenas e as entidades governamentais e não-governamentais. Essa parceria criará condições favoráveis para que o Amazonas consiga realizar atividades voltadas à preservação de valores culturais e históricos desses povos tradicionais.

Os avanços obtidos no campo da educação escolar indígena permitirão que o Amazonas, até o final de 2002, alcance a última etapa do Programa de Formação de Professores Indígenas, capacitando 800 professores indígenas do estado. Uma conquista que beneficiará, diretamente, mais de 25 mil alunos que frequentam as 600 escolas indígenas existentes no Amazonas. É interessante salientar que 38% das escolas indígenas existentes hoje no país estão localizadas no estado do Amazonas. Até o final de 2001, uma parceria feita entre o governo do estado e a Universidade Federal do Amazonas permitirá que 400 professores dos municípios localizados nas áreas dos rios Solimões e Rio Negro iniciem os cursos de graduação e pós-graduação em Educação Indígena. Mas para atender a toda essa demanda e garantir um ensino de qualidade aos povos indígenas, o estado precisa vencer alguns entraves burocráticos da administração federal, possibilitando a inserção das lideranças indígenas nos órgãos de deliberação, como o Conselho Nacional de Educação, além da criação de fundo de incentivo à publicação de livros didáticos para as escolas indígenas. Uma vez que um universo cultural de rica complexibilidade requer um atendimento diferenciado do sistema convencional de educação, ou seja, que permita o resgate etnocultural desses povos, são necessários, fundamentalmente, o respeito e a preservação de antigas tradições, como é o caso específico das línguas faladas. A evidência de que, ao longo do tempo, elas têm perdido espaço diante das transformações do mundo moderno faz que se torne

imprescindível a criação de condições de sobrevivência cultural de antigas tradições dos povos indígenas por meio de um trabalho de registro etnográfico e lingüístico dessa realidade específica. Isso requer que se firme um novo pacto social com as comunidades indígenas de nosso estado, resgatando seus direitos fundamentais e garantindo o acesso à escola como um instrumento formador da cidadania indígena.

Todas essas conquistas ressaltam a legitimidade do processo de reconstrução da memória histórico-cultural dos índios. Nada mais legítimo do que a eleição de um indígena para a presidência desse Conselho, fato que tem dado notoriedade ao trabalho de formulação das políticas públicas do Amazonas, uma vez que se pretende consolidar na esfera governamental do estado a parceria com as comunidades indígenas, entidades governamentais e não-governamentais, instituindo novos parâmetros para a política indigenista do estado e demonstrando claramente a intenção do Amazonas em não atuar de maneira isolada, mas de contribuir para a conquista da autonomia econômica e sociocultural dos povos indígenas.

Nesse contexto de articulação e de representatividade no trabalho de construção da escola indígena - que no estado ganhou grande reforço após a aprovação da resolução que regulamenta a escola indígena -, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena instituiu uma comissão interinstitucional específica para a proposição de uma resolução estadual que regulamente a escolha e o processo de formação do professor indígena, valorizando, sobretudo, a experiência adquirida com o Projeto de Formação de Professores Indígenas Pira-Yawara, gerenciado pela Seduc. Para tanto, todo um trabalho de sensibilização e conscientização tem sido feito com as prefeituras municipais e com os professores indígenas a fim de que a criação e o reconhecimento da escola e da categoria professor indígena representem, sobretudo, o combate à discriminação e ao preconceito em favor da dignidade e do respeito à cultura e às formas de organização, como também ao conhecimento tradicional dos povos indígenas. Pela nossa história e em reconhecimento aos nossos direitos fundamentais, no Amazonas, a Educação Indígena é uma realidade.

# Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso: um espaço de cidadania

*Elias Renato da Silva Januário\**

Unemat/MT

## Resumo

Passados mais de dez anos de sua promulgação, a Constituição Federal ainda prescinde daquelas conquistas que assegurem os direitos dos povos indígenas em relação à sociedade envolvente, como está previsto em seu texto legal.

Foi no campo da Educação Escolar Indígena que constatamos os maiores avanços, com a implementação de políticas públicas que têm garantido a realização de projetos voltados para a formação específica de professores indígenas e a organização de instâncias colegiadas de gestão escolar.

O Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT, criado em 1995, é um órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico,

cujas ações estão garantidas na Constituição Estadual. Dele fazem parte 12 professores indígenas indicados por suas comunidades, os quais têm um importante papel de orientação e articulação dos programas referentes à Educação Escolar Indígena no estado, em todos os níveis e modalidades de ensino. O CEI/MT configura-se em uma instância de luta dos povos indígenas pela participação efetiva nas ações da Educação Escolar Indígena implementada nas aldeias, dialogando com o poder público e com a sociedade não-índia, garantindo um espaço permanente de articulação e representatividade no contexto do movimento dos professores indígenas por uma educação diferenciada e de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu novos parâmetros no que se refere à relação do estado com os povos indígenas, sob os mais diferentes pontos de vista, particularmente no que diz respeito à educação escolar, que passa a ter um novo papel com o fim da política que previa como meta a assimilação dos índios à sociedade envolvente. Foi viabilizada, assim, uma proposta de educação escolar voltada para o reconhecimento dos índios, garantindo a utilização de suas línguas maternas no Ensino Fundamental e o respeito aos seus próprios processos de aprendizagem.

Destaca-se como o primeiro texto legal que explicita a relação do estado com os povos indígenas, reconhecendo a diversidade étnica e cultural, respeitando a diferença e afastando-

se da perspectiva integracionista preconizada ao longo de vários séculos no país.

Passados mais de dez anos de sua promulgação, a Constituição Federal ainda não viu realizadas as conquistas que assegurem os direitos dos povos indígenas em relação à sociedade envolvente, como está previsto em seu texto legal.

Foi no campo da Educação Escolar Indígena que constatamos os maiores avanços, com a implementação de políticas públicas que têm garantido a realização de projetos voltados para a formação específica de professores indígenas e a organização de instâncias colegiadas de gestão escolar.

Essa mudança de postura na relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas teve am-

plos reflexos no contexto da Educação Escolar Indígena, abrindo novas possibilidades de se pensar a escola indígena longe das doutrinas positivistas, civilizatórias e evangelizadoras.

A LDB/96 veio reforçar a legislação educacional disposta na Constituição Federal, acenando a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema educacional brasileiro e apoiando uma educação com calendários adequados à realidade de cada povo, enfim, uma educação cidadã.

Ainda que se tenha conseguido assegurar avanços na definição de políticas, no estabelecimento de diretrizes e metas, bem como na ampliação da oferta de vagas e de programas educacionais que respeitem as especificidades dos indígenas, muito ainda há por fazer. No âmbito administrativo, por exemplo, muitas ações precisam realizar e avançar com respeito à inclusão das escolas indígenas no sistema educacional do país, especialmente no que diz respeito à especificidade da organização e da gestão dessas escolas, empreendimento que requer a atuação de técnicos habilitados nas mais diferentes esferas da administração pública, em especial no âmbito das escolas indígenas.

Desde meados dos anos de 1960, inúmeras instituições missionárias e indigenistas fizeram-se presentes no cenário mato-grossense, a fim de discutir a Educação Escolar Indígena. Também com esse intuito foi criado em 1987, em Mato Grosso, O Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI/MT), que se caracterizava como um espaço no qual as diversas instituições, as ONG e os representantes indígenas traçavam juntos os possíveis caminhos da política de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

A criação do NEI/MT foi um marco fundamental na consolidação de uma política educacional voltada ao atendimento das comunidades indígenas. Por meio dele, consolidaram-se as bases para a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena, um órgão de caráter oficial, institucional e com a efetiva participação dos professores indígenas.

O Conselho de Educação Escolar Indígena do estado de Mato Grosso (CEI/MT), criado pelo Decreto nº 265 de 20 de julho de 1995, é um órgão consultivo, deliberativo e de

assessoramento técnico, cuja finalidade principal é promover O desenvolvimento das ações referentes à Educação Escolar Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. A composição do CEI/MT é interinstitucional de ação conjunta, vinculado à Coordenadoria de Política Pedagógica (CPP), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. É constituído por representantes de órgãos e entidades públicas (Seduc, CEE/MT, Funai, Caiemt, Undime, Unemat, UFMT, ONGs) e pelos representantes indígenas (12 titulares e 12 suplentes), todos professores de Escolas Indígenas. As reuniões plenárias do CEI/MT acontecem duas vezes a cada semestre, nas quais são discutidas as questões trazidas pelos conselheiros, além dos projetos e dos programas na área de Educação Escolar Indígena desenvolvidos no estado.

Entre os seus objetivos, destacam-se O acompanhamento e a avaliação das ações referentes à educação escolar nos municípios; O estabelecimento de metas anuais da Educação Escolar Indígena no estado; O encaminhamento das diretrizes que garantam uma educação diferenciada, específica, intercultural e de qualidade; a deliberação sobre os parâmetros e os fundamentos que irão nortear O Conselho Estadual de Educação na aprovação e no reconhecimento das escolas, dos cursos e dos projetos relativos à Educação Escolar Indígena, entre outros.

O Conselho Indígena, nos seus seis anos de existência, teve um papel importante no fortalecimento da educação escolar específica e diferenciada. Atuou na realização do primeiro diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso. Articulou politicamente para a concretização do Projeto Tucum (formação em nível de Magistério) e, recentemente, pelo início do 3º Grau Indígena.

Por meio de discussões, grupos de estudo, informativos e entrevistas que ocorrem no âmbito das reuniões plenárias do CEI/MT, os professores indígenas conselheiros mantêm suas comunidades atualizadas, procurando cada vez mais fortalecer O movimento dos professores indígenas dentro do estado. Também faz parte da função dos conselheiros ajudar a comunidade escolar a elaborar os currículos específicos e

O acompanhamento pedagógico às escolas, fortalecendo a condução escolar de base diferenciada, assegurando às escolas indígenas a possibilidade de gerirem os seus processos escolares e pedagógicos com autonomia.

Mesmo limitado em decorrência das amarras do poder público, O CEI/MT tem-se mantido firme, fomentando discussões a respeito da formação de professores e da regulamentação das escolas indígenas.

Por tratar-se de uma instância colegiada de caráter interinstitucional, as ações do CEI/MT partem da interculturalidade, isto é, do diálogo e do entendimento entre as culturas, buscando O intercâmbio entre as diversas sociedades na perspectiva de um futuro com maiores possibilidades de melhoria social.

O CEI/MT configura-se como um espaço de luta dos povos indígenas pela participação efetiva na educação escolar implementada em suas comunidades, dialogando constantemente com O poder público e com a sociedade não-índia, em busca de uma educação escolar específica e diferenciada, de qualidade e em consonância com os projetos societários de suas comunidades.

## **Bibliografia**

MATO GROSSO. *Regimento Interno do Conselho de Educação Escolar Indígena*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1995.

MATO GROSSO. *Projeto de Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas*. Cuiabá: Governo do Estado. 2000.

# **O papel da Antropologia, da Linguística e da Pedagogia na Educação Escolar Indígena**

*Judite Gonçalves de Albuquerque*



# Educação no contexto da diversidade cultural

Judite Gonçalves de Albuquerque

Unemat

No processo formal de escolarização indígena, que tem sido objeto de preocupação e de ações concretas tanto por iniciativa das próprias comunidades e organizações indígenas quanto do Ministério da Educação e das secretarias de estado e municipais, penso que o desafio, hoje, por parte de todos, índios/não-índios, é investir na "descolonização da escola indígena" (Orlandi, 1999) e, superando os modelos de escola que foram/são transportados para as aldeias, batalhar pela construção da verdadeira escola indígena, na especificidade de cada povo, de cada comunidade, fazendo sair do papel as propostas de uma *educação diferenciada*. Algumas áreas do conhecimento podem contribuir para isso de modo especial: a Antropologia, a Linguística, a Pedagogia. Para fazer algumas considerações a respeito do papel dessas áreas na formação dos professores, parto de algumas práticas e reflexões das quais tenho tido ocasião de participar no Mato Grosso, no Mato Grosso do Sul e no Amazonas.<sup>1</sup>

Os dados que trago para reflexão e análise são basicamente de dois projetos de formação de professores indígenas que se desenvolveram no Mato Grosso, no nível de Magistério: O Projeto Inajá, no período de 1987-1995, e O Projeto Tucum, entre os anos de 1996-2001. Cerca de duzentos índios de treze etnias distintas,<sup>2</sup> em diferentes regiões do estado, termi-

naram O Ensino Médio por meio desses dois projetos.

Durante todo o período de formação, foi possível contar sempre com a presença e a participação de antropólogos, sobretudo nas etapas letivas presenciais; a coordenação dos projetos sempre entendeu que a Antropologia é importante. Em qualquer processo educativo e nos cursos de formação de professores indígenas, ela é indispensável, tanto para os índios quanto para os não-índios chamados a colaborar para a formação daqueles. A presença do antropólogo nos cursos de Magistério contribuiu especialmente para estimular a sensibilidade individual e o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os professores índios e os não-índios, gerando a compreensão de que o conhecimento, sendo historicamente construído e determinado, é também apropriado e reinterpretado de diferentes maneiras, o que permite o confronto de diferentes conhecimentos de maneira equitativa, embora isso não ocorra necessariamente (e nem com tanta facilidade).<sup>3</sup> Será necessário pensar antropologicamente os processos de formação de professores para que se possa levar em conta suas formas próprias de viver e de pensar, suas formas tradicionais de produzir o conhecimento e de ensinar, adequando-se às novas situações, instaurando o diálogo

<sup>1</sup> Tomo como base experiências vividas nos seguintes projetos de formação de professores: no Mato Grosso, Projeto Inajá I e II (1987-1993); Projeto Tucum (1996-2001). No Mato Grosso do Sul, Projeto Ára Verá. No Amazonas, Projeto Indata'hua, no Rio Madeira; Escola Panhali, de 5ª a 8ª séries, no Rio Içana. Alto Rio Negro (Oficinas de Formação de Professores Baniwa e Coripaco); Curso de Formação Antropológica e Pedagógica para Professores do distrito de Iauareté, Rio Uaupés. Alto Rio Negro.

<sup>2</sup> Do Projeto Inajá participaram os índios Karajá (do tronco linguístico macro-jê) e Tapirapé (do tronco linguístico tupi); do Projeto Tucum participaram índios de 11 etnias e línguas diferentes: os Apiaká, Bakairi, Bororó, Irantxe, Kayabi, Munduruku, Nambikuara, Paresi, Rikbatsa, Umutina e Xavante.

<sup>3</sup> As reflexões desenvolvidas neste *paper* sobre o papel da Antropologia na Educação Indígena são o resultado de longas conversas com o antropólogo Edmundo Peggion, que participou do Projeto Tucum, e cuja sensibilidade para as questões da educação fez que a sua contribuição, sobretudo nas etapas de preparação e no acompanhamento do trabalho com os Xavante, fosse tão profícua!

intercultural, fazendo da escola O lugar de manifestação das diferenças, do confronto interétnico, como também O espaço privilegiado para se inventar novas formas de convívio social e cultural.

É comum em cursos de formação de professores indígenas uma visão dicotômica em relação à transmissão do *corpus* do conhecimento de diferentes grupos humanos. O conhecimento tradicional é frequentemente tido quase como folclórico ante O conhecimento ocidental, este, sim, exato, verdadeiro. É papel da Antropologia ajudar a romper com essa visão, fazendo que haja a valorização das culturas em seu tempo presente. É tão forte a idéia da excelência do conhecimento ocidental que ela exerce uma espécie de fascínio mesmo entre os índios, em detrimento dos próprios conhecimentos.

O cuidado no tratamento de culturas diferentes e formas de transmissão do conhecimento é essencial na Educação Indígena, levando em conta que são distintos os preceitos epistemológicos que dão suporte à tradição oral - um processo dinâmico de circulação de saberes contextualizados - e os que dão suporte à tradição escrita - de apropriação individual e competitiva - os quais, na escola, quase sempre se apresentam como saberes compartimentados, fragmentados, mas, que, no seu conjunto, formam a imagem da "civilização", da "modernização" e do "progresso" (Gnerre, 1991: 105). A Antropologia pode contribuir para ajudar a evidenciar, na prática, O funcionamento das diferentes formas de contato com O conhecimento, relativizando, assim, a maneira ocidental e estabelecendo as bases para O real diálogo intercultural. Ou, então, essa proposta que foi pensada e incentivada nas escolas indígenas será mais uma falácia.

A Antropologia ajuda ainda a alertar para O fato de que a educação escolar é um processo que ocorre no âmbito da escola, é diferente da educação tradicional e não a substitui. E esse é um ponto fundamental a ser considerado, estimulando O professor a refletir sobre os processos em que se dá a aprendizagem tradicional, sobre si próprio e sobre seu povo, fazendo que a própria escola valorize a cultura

tradicional e suas formas de transmissão.

A Pedagogia, frequentemente, tem abdicado do seu caráter de ciência da educação para se reduzir a um discurso afirmativo, sagrado, definido, normativo. Necessitaria de assumir mudanças profundas no seu enfoque e, antes de tudo, abrir mão do que já está previsto, alicerçado pelos poderes e saberes que têm determinado como é/deve ser a educação escolar. Para realizar a *escola diferenciada*, será preciso abrir-se ao "atual, deixar-se afetar pelas forças do seu tempo" (Rolnik, 1995). Lembrar que O índio não está mais somente nas aldeias, está na cidade, está em relação com O mundo, com O Outro, com sociedades que têm suas formas próprias de organização. Eles pertencem a sociedades que se estão (re)construindo no conflito, na tensão do inevitável contato. Trabalhar com Educação Escolar Indígena significa para os não-índios deixar-se afetar também pelo modo de ser índio; somente essa atitude de abrir-se à verdade do Outro possibilitará um trabalho em cooperação, abrindo-se para O devir do movimento contínuo que recria a vida em sua intensidade, em cada tem-po-espaço em que a educação escolar se está constituindo.

Para isso, a Pedagogia tem de se abrir para entender O seu papel de ciência da educação, abandonando O discurso autoritário, esquecendo uma função de impositora de regras a serem cumpridas que vem desempenhando não apenas na escola indígena, mas na educação em geral. Os que trabalham na formação de professores indígenas teriam de se dispor a "deixar-se modificar" na relação com as comunidades indígenas, alterando a tradição da educação escolar que, historicamente, sempre se propôs a "modificar O índio", tornando-O semelhante à imagem do homem letrado ocidental. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena estimula a realização da *escola diferenciada*. Na prática, porém, esbarra com a questão da representação que se tem da escola, e esse talvez seja O peso mais difícil de ser aliviado: somos todos - índios, não-índios, professores, alunos, pais- prisioneiros de um modelo que nunca termina de ser descartado, por mais que se diga, se prove e se veja

que é um modelo que não funciona. Nesse modelo de escola, O professor aprendeu a dar ordens, e as crianças aprenderam a responder. E isso mata a magia da descoberta, mata a criatividade.

Grupos indígenas organizados têm resistido a esse modelo, e foi essa persistência na luta por uma Escola Indígena verdadeira que deu origem a uma legislação aberta, em condições de garantir uma educação adequada às necessidades atuais das comunidades.

Será preciso desmistificar O papel da Pedagogia naquilo que ela tem de autoritário, fixo e genérico que a impede de se abrir para O nascimento do novo, para valorizar os espaços de liberdade nos quais os professores podem se mover. Nesse sentido, eu não falaria em uma pedagogia indígena, mas em pedagogias, ressaltando a idéia de que não existe uma escola indígena, mas escolas indígenas. Não existe uma verdade pedagógica. Existe O vazio da necessidade a ser preenchido, e esse vazio é também O espaço da possibilidade. Uma boa reflexão sobre os pontos considerados "verdade" na literatura escolar pode ajudar a desfazer a velha cara das escolas e dar-lhes uma fisionomia nova, humana, atenta e expressiva. Educação escolar nas comunidades indígenas tornou-se uma necessidade. Que ela possa, pois, responder a que veio: contribuir para O desenvolvimento mais pleno de um projeto social de cada nação e comunidade, projeto sempre em movimento, como a vida (Albuquerque, 2001).

Cito um exemplo acontecido no Projeto Tucum, pólo II, dos Xavante, numa etapa de Ciências Sociais.<sup>4</sup> As professoras propuseram a confecção de uma planta baixa do espaço onde se realizava O curso, O Parque Municipal, para trabalhar a compreensão de escala. A dúvida havia surgido ao compararem tamanhos diferentes de mapas com as mesmas informações: como cabiam, num mapa pequenino, as mesmas informações do grande mapa da parede? Fizeram O recorte de um pedaço da área, incluindo os 15

cômodos onde trabalhavam. Mediram O espaço pelo lado de fora e O reduziram 32 vezes, no barbante. Então, montaram O desenho no chão, uma planta baixa, bidimensional. A ação seguinte foi medir alguns cômodos por dentro, reduzir as 32 vezes, desenhar no papel, recortar e colocar dentro das casinhas na planta. Se estivesse certo (e os Xavante, como todo os índios, são muito perfeitos no que fazem, muito exatos), os cômodos caberiam como luva dentro das casinhas. E foi exatamente O que aconteceu. Eles gritaram de satisfação! Fascinados! Tinham provado para si mesmos O que era uma representação de medidas com escala. Tinham finalmente percebido como todas aquelas informações cabiam exatamente naquela planta baixa! E começaram logo a extrapolar a planta, indo para as questões de medição de terra, para a leitura e a construção de mapas etc. O cursista Vitorio não se conformava, encantado com a lógica do branco. Num certo momento, olhou bem para a professora Dulce e exclamou: "Un!... eu queria tirar a cabeça do branco (fez O gesto de cortar) e colocar no corpo do Xavante!". Queria tudo, logicamente, a força deles e a ciência do branco...

Quando O conhecimento é trabalhado dentro de um contexto, ele produz seus efeitos. As professoras conseguiram provocar O diálogo intercultural: a possibilidade do uso do conhecimento. Eu entendo O que O Vitorio sentiu: a força de poder usar a ciência para resolver seus problemas, entender a lógica do branco. O problema não está na ciência, está na forma como essa ciência é apresentada. Dada aos alunos (isso em qualquer sociedade) em fragmentos desconectados, não serve para nada. Dada no contexto da necessidade, provoca O fascínio e O entusiasmo. Os cursos de formação de professores indígenas, para cumprir seus objetivos, devem colocar a ciência universal à disposição dos cursistas para uso, não para decoração.

Transcrevo a seguir um trecho de um texto produzido coletivamente pelos Bororó (pólo III) para constar em seus Projetos de Escola:

<sup>4</sup>As responsáveis pela orientação da área de Ciências Sociais no pólo II dos Xavante foram as professoras Dulce M. Pompeo de Camargo/PucCamp e Maynara Maria de Oliveira/UFMT.

A escola Bororó organiza O seu currículo levando em conta O jeito Bororó de educar. Assim, a escola trata a criança com respeito, com carinho, com calma, com competência. Os professores devem saber esperar O tempo da criança. Para transmitir os conhecimentos da sua cultura e das outras culturas, para produzir novos conhecimentos, a escola Bororó vai contar histórias, incentivar a observação, fazer experiências e pesquisas. A escola Bororó respeita as diferenças de interesse, de idade, de sexo, de clã, e organiza as atividades levando em conta essas diferenças. O espaço escolar utilizado para a produção do conhecimento poderá ser todo O universo da comunidade. Atuando dessa forma, a escola Bororó estará sendo fiel às suas tradições e ao seu jeito próprio de pensar e se organizar socialmente (Texto coletivo, produzido pelos Bororó para O Projeto Político Pedagógico).

Vale bem a pena levar a sério O convite da antropóloga Aracy Lopes da Silva de construir uma Antropologia da Educação no Brasil. O momento é propício, as pesquisas antropológicas estão avançadas, e as reivindicações dos índios por seus direitos educacionais à especificidade e à manutenção de seu patrimônio lingüístico-cultural servem de argumento para dar sustentação a essa proposta (Silva, 2001:38).

Os povos indígenas têm reivindicado, cada vez mais, a educação escolar reconhecida e de qualidade. Percebem-se nessas reivindicações propostas muito mais amplas do que simples processos educativos; O que se lê aí é O direito de se inserir num mundo homogeneizante, garantindo, porém, a sua diferença (Peggion, 1999).

A questão da Lingüística nos projetos em questão desloca-se do seu caráter meramente formal para O funcional e situa-se no âmbito mais amplo do que O do ensino do Português como segunda língua ou, mesmo, do ensino das línguas indígenas, isto é, situa-se no âmbito do funcionamento da linguagem nas diversas práticas dentro e fora da escola. O eixo do trabalho com as línguas no Projeto Tucum, mais do que se preocupar em ensinar língua indígena foi levantar questões a respeito da relação da escola com a escrita:

Qual a função planejada para O futuro dessa língua como língua escrita? As pessoas aprenderão a ler e a escrever para que finalidade? O que elas lerão se não há escritos nessas línguas? Quem produzirá esses escritos? Quem? Como? A língua indígena passará a competir com O Português como língua de ensino? Ou será veiculada na forma escrita em outro âmbito? Qual? Quem deve aprender a escrita primeiro: as crianças ou os adultos, que podem ressignificar esse instrumento que é a escrita mais de acordo com suas necessidades culturais? (Camargo e Albuquerque, 1998: 181).

Eram tantas as perguntas que O professor Gilvan Oliveira, assessor de Lingüística no Projeto, propôs a realização de uma pesquisa coletiva, em cada comunidade, com O objetivo primeiro de descobrir a perspectiva que os povos têm para si mesmos e, conseqüentemente, para suas próprias línguas. Ou seja, refletir sobre a situação lingüística dos povos em questão para, então, poder construir políticas lingüísticas adequadas. Tal pesquisa daria elementos para se decidir sobre O tratamento a ser dado às línguas no interior de cada comunidade e O papel da escola na implementação das propostas. Naturalmente que essa era uma tarefa que não terminaria com O curso de Magistério, mas os professores/cursistas estariam certos e seguros de que lhes caberia a tarefa de pensar sobre as questões e formular respostas juntamente com as comunidades; ao curso, a responsabilidade de colocar à disposição dos professores O conhecimento técnico necessário.

Esse modo de encarar a linguagem acabou por fazer pensar sobre outra questão, a do papel do lingüista nas comunidades indígenas que, numa perspectiva tradicional, deveria descrever e ensinar a língua indígena aos índios. Nessa nova perspectiva, reserva-se aos assessores a contribuição solicitada e necessária, num projeto que irá sendo construído passo a passo pelos próprios sujeitos do processo.

Algumas comunidades conseguiram avançar na pesquisa e apresentar propostas concretas ao final do curso com relação às complexas questões da linguagem na escola; outras continuam em processo de elaboração; outras ain-



da lutam com muita dificuldade para se desfazer da herança dos *modelos* recebidos, mas cada qual segue seu ritmo na construção de sua própria escola.

O que os projetos deixaram como experiência maior foi a certeza de que não se pode propor um sistema pedagógico pronto e acabado, mas contribuir para que cada escola indígena consiga construir os seus próprios sistemas autônomos, e que estes sejam integrados e reconhecidos no sistema nacional.

## Bibliografia

- ALBUQUERQUE, Judite G. O sentido da diferença na Pedagogia Indígena: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença. (Comunicação realizada no IV Encontro de Educação Indígena - Unicamp. 13º COLE, jul. 2001).
- CAMARGO, Dulce M. P. *Mundos entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas: Alínea, 1997.

- CAMARGO, Dulce M. P; ALBUQUERQUE, Judite G. Língua, cultura e territorialidade: formação de professores índios no Brasil Central. *Humanitas*, Revista do ICH/PUC de Campinas, v. 2, n. 2, ago. 1998.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Projeto Tucum*. Proposta para O encaminhamento das disciplinas de línguas indígenas (relatório). 1997.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento - As formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade. *Escritos - Escritas, Escritura, Cidade* (I) n. 5, Labeurb (Laboratório de Estudos Urbanos). Unicamp, 1999.
- PEGGION, Edmundo A. *Os povos indígenas e a educação escolar - alguns comentários e uma reflexão*. Nead/UFMT, 1999.
- SECRETARIA DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto Inajá*. Formação de Professores Leigos para O Magistério. Relatório Final. 1990.
- SILVA, A. Lopes; FERREIRA, M. K. Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

**PAINEL 4**

# **POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E A ESCOLA INDÍGENA**

*Wilmar da Rocha D'Angelis*

*Marcus Maia*



# Quem vai de arrasto não tem compromisso

Wilmar da Rocha D'Angelis

Unicomp/SP

*As tentativas, os acertos e os erros ensinam  
muito mais sobre a língua do que  
O estudo do produto de uma reflexão  
feita por outros, sem que se atine  
com as razões que levaram à reflexão que se estuda.*

*João Wanderley Geraldi (1996:136)*

## A máquina extraviada

José J. Veiga escreveu um delicioso conto, no qual O compadre do interior escreve ao da cidade, feliz por poder contar-lhe uma novidade do sertão: "Agora temos aqui uma máquina imponente, que está entusiasmando todo O mundo". A tal máquina chegara à cidadezinha certa tarde, em dois ou três caminhões, fora descarregada, montada durante a noite e, na manhã seguinte, ninguém ficara para dar explicações: "A máquina ficou ao relento, sem que ninguém soubesse quem a encomendara nem para que servia". Com O tempo, a cidade foi se afeiçoando à coisa, a ponto de O prefeito designar um funcionário para zelar por ela. Diariamente O homem espanava a máquina e duas vezes por semana lhe aplicava "caol nas partes de metal dourado, esfrega, esfrega [...]" etc. Ao fim, a máquina passou a ser O orgulho da cidade e parte importante das festividades nas datas cívicas. Cidades vizinhas, e também de outros estados, mandaram para lá comissões, tentando comprá-la, mas O prefeito não se deixou levar por "conversa macia", e surgiu até um movimento para declarar a máquina "monumento municipal".

O final do conto/carta é revelador:

O meu receio é que, quando menos esperarmos, desembarque aqui um moço de fora, desses despachados, que entendem de tudo, olhe a máqui-

na por fora, por dentro, pense um pouco e comece a explicar a finalidade da máquina; e, para mostrar que é habilidoso (eles são sempre habilidosos), peça na garagem um jogo de ferramentas e, sem ligar a nossos protestos, se meta por baixo da máquina e desande a apertar, martelar, engatar, e a máquina comece a trabalhar. Se isso acontecer, estará quebrado O encanto e não existirá mais máquina.

Do lugar de nossas práticas, impossível ler esse conto e não pensar na escola, em tantas áreas indígenas, e não perceber que fazemos, em muitos casos, O papel do moço de fora, "desses despachados", que vai "explicar a finalidade da máquina" e fazê-la funcionar. Quebrado O encanto, a máquina ainda será útil?

Do que eu disse, é possível que lhes venha à mente a imagem de alguém que vai desfazer ilusões sobre uma escola "boa por si mesma", aquela à qual as pessoas mandam os filhos, convencidas de que "só assim" eles vão "ser alguém na vida". Certamente essa é uma aplicação legítima da imagem da máquina e do "moço de fora" do conto de José J. Veiga.

Mas, em lugar disso, vou dirigir a reflexão para O que queremos da escola e de qual escola precisamos para conseguir O que queremos. Com isso, quero também poder quebrar outros encantos: O da *nova* máquina, ainda mais reluzente, dita "escola diferenciada", quase carinhosamente, como se a expressão revelasse O cari-

no pelas diferenças. Se "diferenciada" tivesse aí O sentido de "valorizar a diferença", *todas* as escolas deveriam ser - e ser chamadas - assim: as dos índios e as dos não-índios. Mas, como só se chama "diferenciada" a escola indígena, é evidente que O parâmetro de comparação é a escola "do branco", que seria a escola "padrão" e "indiferenciada". Parece-me que O termo consegue cometer dois equívocos, um deles, com conseqüências negativas bem concretas: 1) definir a escola indígena pela diferenciação em relação à dos brancos; e 2) afirmar a escola dos brancos como O lugar da indiferenciação. Na prática, O que temos visto é que a concepção da escola indígena como a que tem algo diferente da escola dos brancos tem sido a grande motivação para os programas de Educação Escolar Indígena "folclorizantes", ou seja, aqueles programas que transplantam uma escola de branco para a aldeia, com "elementos da cultura" indígena, geralmente em torno de certas práticas artesanais ou da presença de algumas pessoas mais velhas que levam suas histórias para a escola.

Seguindo uma distinção de ações - *defensivas* x *ofensivas* - lembrada por Melià, tenho sugerido que a proposição da "escola diferenciada" permaneça nos limites das políticas defensivas, quando já é hora de O movimento indígena adotar políticas ofensivas também na educação escolar<sup>1</sup> e, nesse caso, resgatar O sentido de "escola indígena", um projeto ainda não alcançado.<sup>2</sup>

E no que se refere ao tema deste trabalho - das relações entre política lingüística e escola indígena -, quero sugerir que as ações ofensivas são necessárias e oportunas, tanto no que se refere ao estabelecimento de políticas lingüísticas, como no que se refere à planificação lingüística, aí incluído O ensino escolar das línguas.

## Política lingüística do Estado ou políticas lingüísticas no Estado?

A existência de uma política lingüística do Estado brasileiro é, aparentemente, clara, embora distinta, dependendo do lugar para onde se olhe.

Se olharmos para os textos legais, há evidência suficiente de que:

- O Estado entende ou pretende que O Brasil seja um país monolíngüe: declara a língua portuguesa como idioma oficial (Constituição Federal, art. 13);
- O Estado se recusa a admitir que povos ou comunidades dentro do território nacional tenham suas próprias políticas lingüísticas e educacionais: "universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental [...]" (Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001);
- O Estado se recusa a reconhecer uma escola desvinculada de um projeto de unificação ou integração nacional por meio da (única) língua: determina que O ensino regular será sempre ministrado em Língua Portuguesa, embora garanta aos povos indígenas "também a utilização de suas línguas maternas" (Constituição Federal, art. 210);
- a autonomia da escola indígena - se vinculada ao Estado - é um projeto impossível, pois está previamente (de)limitada, dado que aprender Português ou instruir-se nessa língua não é um *direito*, mas uma *obrigação*: "O Ensino Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa" (Constituição Federal, art. 210).<sup>3</sup>

Por outro lado, se olharmos para outros documentos, em cujo processo de formulação O

<sup>1</sup> Bartomeu Melià mencionou a distinção e sugeriu a necessidade e a oportunidade das políticas ofensivas, em conferência na abertura do IV Encontro sobre Leitura e Escrita em Escolas Indígenas, realizado no 13º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), na Unicamp, em julho/2001. No mesmo encontro, propus analisar O projeto de "escola diferenciada" como uma política defensiva.

\* Refiro-me a recuperar do adjetivo "indígena" ou atribuir-lhe O sentido de "leito à maneira dos povos indígenas". Atualmente, "escola indígena" costuma ser sinônimo de "escola em comunidade indígena", O que é uma grande licença poética, para dizer O mínimo.

<sup>3</sup> Note-se que os surdos ficam em situação ainda pior: a Constituição nem sequer lhes garante O direito de também usarem sua língua de sinais (Libras) no ensino regular. Em outro trabalho, discutimos a forma canhestra como, nos PCN, a Língua Brasileira de Sinais é admitida no ensino de pessoas surdas, entre um conjunto de "recursos complementares" (Souza, D'Angelis e Veras, 2000).



Estado buscou ouvir as contribuições da sociedade civil, como é O caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (RCNEI), as posições são claramente mais avançadas.<sup>4</sup> Igualmente, se olharmos para iniciativas de sociedades indígenas - em geral, com apoio de instituições educacionais e organizações não-governamentais - que recebem aportes decisivos de recursos por meio do Ministério da Educação, incluindo programas de formação e projetos de publicações de escolas indígenas, encontraremos a evidência de que:

1. O Estado brasileiro apoia O fortalecimento e a vitalização das línguas indígenas: semestralmente recebe projetos e financia iniciativas voltadas ao ensino de línguas indígenas, à formação de professores indígenas nessa área e à publicação de livros em língua indígena;
2. O Estado reconhece a autonomia dos povos indígenas para construir suas próprias políticas lingüísticas: os projetos apoiados pelo MEC incluem desde a alfabetização em língua indígena até O ensino de língua indígena como segunda língua, mas também alfabetização em Português - mesmo em comunidades nas quais a língua indígena é falada -, material para ensino de Língua Portuguesa e publicações de textos indígenas em Português.

Reformulando O que está dito anteriormente: O Estado brasileiro tem uma política lingüística, mas, como tudo que se abriga em um Estado multi-facetado e já não mais monolítico, em razão das conquistas da sociedade civil, a política lingüística desse Estado é contraditória e se mostra, claramente, como um campo de debate e de disputas de projetos diferentes.<sup>6</sup> Melhor isso do que a hegemonia mas-sacrante de um projeto conservador.

## Política e planificação lingüística nas sociedades indígenas

Para Monserrat, "embora outras organizações, entidades ou segmentos específicos de uma sociedade também possam definir e defender uma política lingüística, só O Estado tem poder para implementá-la, colocá-la em prática, através de um planejamento lingüístico" (2001: 129).

Isso porque, segundo entende, "a planificação/implementação lingüística [...], para poder ser operacional, necessita de um mandado jurídico, a lei, que é apanágio do Estado" (op. cit.: 130).

Nesse ponto, minha proposição me faz divergir dessa perspectiva. Ao defender a necessidade e a oportunidade de ações ofensivas no campo da política e planificação lingüística pelas sociedades indígenas, entendo que é possível planificação e ações concretas de implementação de políticas lingüísticas ao largo do Estado. E mais: sugiro que tais tipos de iniciativas são necessárias, indispensáveis mesmo, para as sociedades indígenas experimentarem um projeto de autonomia. Isso não significa renunciar às ações e articulações para consolidação de políticas públicas democráticas valorizadoras da diversidade lingüística e apoiadoras da vitalização de línguas minoritárias. Mas significa, por outro lado, não reduzir a ação do movimento indígena e do indigenismo ao círculo fechado de conversa com O aparelho do Estado, ao oficialismo e à burocratização, que são sempre redutoras e sufocadoras das posturas mais criativas.

Mencionarei, por isso, duas iniciativas com as quais fui chamado a colaborar como lingüista e

<sup>4</sup> Ruth Monserrat observou, criticamente, que, mesmo nos RCNEI - que reconhece como O documento mais avançado -, ha um deslizar imperceptível do enfoque inicial da língua indígena como questão fundamental estratégica na luta pela autonomia para um enfoque em que ela aparece com um papel diluído ou pelo menos enfraquecido, situada que fica, em paralelo com a Língua Portuguesa, apenas como *uma das disciplinas* da área de linguagem" [grifos da autora] (Monserrat. 2001:135).

<sup>5</sup> Não significa que não haja ações do Ministério que não apontem em sentido contrário. A recente extinção - em 2001 - do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC - apesar dos muitos problemas pelos quais vinha sendo criticado - poderia ser incluída nas ações que desfavorecem uma política democrática na gestão do apoio aos programas de Educação Escolar Indígena.

<sup>6</sup> Monserrat (2001:137) entende que o Estado brasileiro não tem realmente uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de Educação Escolar Indígena, qualificada como 'bilingüe, intercultural, específica e diferenciada' [...].

educador e nas quais se pode falar de construção autônoma de política e planificação linguísticas.

### Inhacorá (RS)

Em 1996, a convite da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, por indicação de membros do Núcleo de Educação Indígena (NEI) daquela Secretaria, trabalhei como assessor linguístico de um encontro de professores das escolas indígenas daquele estado. Em razão de uma pesquisa de história Kaingang, aproveitei a oportunidade para aproximar-me dos professores da aldeia de Inhacorá, a mais ocidental das comunidades Kaingang (município de São Valério do Sul, RS). Na seqüência, estive em sua aldeia - quase vinte anos depois de minha primeira visita - e estabelecemos, rapidamente, laços de amizade e cooperação. Quase um ano depois desse encontro, fomos convidados, pelos professores Kaingang de Inhacorá, a assessorar uma avaliação das experiências que vinham fazendo em alfabetização. Naquele momento, tendo já atuado em outros dois encontros organizados pela Secretaria de Educação com os professores indígenas de todo o estado, estávamos convencidos das dificuldades de contribuir para mudanças nas escolas indígenas sem acompanhamento local e direto das experiências. Decidimos aceitar o convite e - na medida da limitação de nosso tempo e de nossos recursos - propusemo-nos a acompanhar permanentemente o programa de educação escolar naquela comunidade.

Em fevereiro de 1998, por quatro dias inteiros, na Escola Marechal Cândido Rondon, da área de Inhacorá, trabalhamos junto com os oito professores Kaingang, e com a direção da escola da comunidade. Dos oito professores Kaingang, o mais velho havia sido formado na primeira turma de "monitores" de um curso promovido pela

Funai, pela IECLB e pelo *Summer Institute*, nos anos 1970, e fora professor de todos os demais nas primeiras séries. Apesar do programa de bilingüismo para o qual fora formado, ele os alfabetizara em Português. Os outros sete haviam sido formados em Magistério de 2º grau, em curso promovido pela Unijuí, Funai e IECLB, que se encerrara em 1996.

Na comunidade de Inhacorá, as crianças chegam à idade escolar monolíngües em Kaingang. O problema que nos colocaram, e para o qual deveríamos colaborar na reflexão, era o seguinte: em seu curso de Magistério não ficou claro, para os novos professores, como deveriam alfabetizar e, principalmente, em que língua deveriam alfabetizar. Teriam ouvido, segundo diziam, que se poderia alfabetizar nas duas línguas ao mesmo tempo (Kaingang e Português), mas isso dificultava ainda mais imaginar o processo. Assim, em seu primeiro ano como professores (1997), eles haviam decidido, por conta própria, fazer uma experiência para verificarem o melhor resultado: dois professores trabalharam alfabetização em Português em suas turmas e um terceiro tentou alfabetizar a sua turma em Kaingang, que, diante da falta de método e da deficiência da formação, pensou poder traduzir uma cartilha do Português para a sua língua, e assim levou adiante seu trabalho. O que deveríamos avaliar no encontro, portanto, eram os resultados das experiências dos três professores e, a partir disso, ajudá-los a planejar o ensino de línguas na escola para os anos seguintes.

Nesse, e nos encontros que passamos a ter semestralmente, o nosso trabalho era construir com eles a reflexão e, quando possível e necessário, a teorização que contribuíssem para uma compreensão cada vez mais profunda da questão linguística e educacional com que estavam lidando. Nossos encontros nunca ocuparam me-

<sup>1</sup> O convite foi dirigido a mim e a Juracilda Veiga, antropóloga, que, no ano de 1997, morara por alguns meses naquela comunidade para realizar pesquisa de campo para tese de doutorado. Juracilda é coordenadora do Núcleo de Cultura e Educação Indígena da Associação de Leitura do Brasil (ALB).

<sup>2</sup> Como em todas as escolas de áreas indígenas no RS, havia ali uma diretora não-india. Além disso, a escola contava com uma professora não-india pertencente aos quadros da Funai, que atuava como vice-diretora. Elas eram respectivamente, a profª Maria Carmen dos Santos e a profª Derli Berlezzzi, que foram grandes apoiadoras e incentivadoras do nosso trabalho desde o primeiro momento, e sua contribuição ao programa escolar indígena de Inhacorá é inestimável.

nos de trinta horas de trabalho e, em alguns deles, superamos as quarenta horas. Em nenhum deles fornecemos certificados, ajuda de custo ou qualquer compensação aos professores, senão aquela de contribuir à sua busca sincera de construir uma escola adequada à sua comunidade e aos interesses de seu povo. Por solicitação direta que fez aos professores indígenas, a coordenadora de Educação da Funai de Passo Fundo foi autorizada a assistir todos os encontros. Também foram autorizados os supervisores da Delegacia de Ensino da região, mas só participaram de alguns encontros, e sempre parcialmente. Todos os encontros contavam com momentos de avaliação do trabalho realizado, teorização, riquíssimos debates e análises lingüísticas, estudo de textos<sup>9</sup> e planejamento.

Nesse processo, à margem das iniciativas, sempre muito gerais e algumas improvisadas, da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, a comunidade de Inhacorá foi reconstruindo sua escola, definindo sua política e planificação lingüística e implementando-as na prática. Menciona-se aqui a *comunidade*, pela praxe de a escola interagir com os pais, pela presença do cacique da comunidade em todos os encontros realizados - e, na maior parte deles, em tempo quase integral - e pela assembléia realizada em um dos momentos de encontro, em dezembro de 1999, em que a comunidade toda debateu e aprovou O calendário escolar diferenciado da escola de Inhacorá, O primeiro elaborado dessa forma no Rio Grande do Sul. Ao longo desse processo, os professores produziram um material próprio de apoio à alfabetização e, como fruto dessa experiência e da reflexão acumulada, a experiência de Inhacorá passou a ser referência para muitas escolas e nos encontros gerais promovidos pela Secretaria do Estado. Um professor de Inhacorá chegou a atuar como assessor, a convite de seus colegas, para O plane-

jamento de material de alfabetização na comunidade Kaingang mais próxima, de Guarita.

Não se trata de um processo realizado sem dificuldades e, muito menos, já concluído e com resultados totalmente positivos - e esse é um dos motivos da epígrafe de Wanderley Geraldi. Foram pouquíssimas as crianças alfabetizadas nas turmas de primeira série do ano de 1997 - tanto em Português como em Kaingang. Os problemas que isso gerou, com a entrada de novos alunos, a expectativa dos pais com os novos professores e a carência de preparação destes para alfabetizar, foram acumulando dificuldades nos anos seguintes, as quais se buscava corrigir para avançar. Nada disso, porém, diminuiu O significado dos ganhos mais importantes. A compreensão da situação sociolingüística de sua comunidade e das demais comunidades Kaingang e a capacidade de enfrentar os problemas de um planejamento lingüístico e educacional e responder-lhes com autonomia fizeram dos professores de Inhacorá - os oito iniciais mais os novos candidatos que acompanharam os encontros posteriores - educadores capazes de conduzir a sua escola.<sup>10</sup>

No momento, trabalham na reflexão sobre O que deve ser a "continuidade" do ensino na língua materna e ainda debatem questões referentes à introdução da Língua Portuguesa. Embora quase se restrinja, nesse caso, à definição de uma política de educação escolar bilíngüe, as preocupações e debates que a fundamentam têm, no horizonte, não apenas O futuro lingüístico da sua comunidade, mas da sociedade Kaingang como um todo, na qual se sentem plenamente inseridos e, para cuja política e planificação lingüística, sentem que têm uma colaboração a dar e se orgulham, obviamente, do lugar social e político que têm conquistado no conjunto dos professores indígenas do Rio Grande do Sul.

Nesse processo, fruto de sua prática com a reflexão lingüística *stricto sensu*,<sup>11</sup> eles também

• Vários desses textos foram especialmente traduzidos do inglês para utilização com esses professores, naquelas oportunidades.

<sup>9</sup> Para evitar confusão, é relevante anotar que a escola continua sendo custeada pelo estado, ainda que O financiamento, no Rio Grande do Sul, seja pela forma de contratos precários para os educadores. Em outro trabalho, discuti O problema dos limites da autonomia das escolas indígenas, inclusive acerca do seu financiamento (cf. D'Angelis, 1997).

<sup>11</sup> Em encontro de pesquisadores de línguas Jê e Macro-Jê, realizado na UEL, em Londrina (PR), no mês de fevereiro de 2001, apresentei um trabalho sobre O gênero em Kaingang que, em parte, refletia análises e discussões ocorridas no acompanhamento da escola de Inhacorá (cf. D'Angelis, 2001).

vêm assumindo O interesse de veicular, entre os demais professores Kaingang, O debate em torno da ortografia do Kaingang, que tanto descontentamento tem gerado em muitas comunidades há anos. As preocupações mais amplas se refletem, também, no interesse pela produção de um jornal em língua Kaingang, usando um computador que doamos e um programa específico com uma fonte própria para as particularidades ortográficas do Kaingang - que tem quatro vogais nasais e, por isso, usa-se O til sobre elas, O que os programas convencionais não permitem, a saber: e, i, u, y.<sup>12</sup>

### **Nhandewa-Guarani (São Paulo e norte do Paraná)**

No primeiro semestre de 1997, em reunião na Secretaria de Planejamento do Estado de São Paulo, em que se tratava da constituição do Núcleo de Educação Escolar Indígena nessa secretaria, O representante indígena da área Nimuendaju (ex-Araribá), Claudemir Marco-lino Honório, provocou os presentes dizendo que as universidades de São Paulo não estavam interessadas nos índios do estado. No intervalo, procurei-O para saber O que ele esperava das universidades. Disse-me que O dialeto Nhandewa-Guarani da sua comunidade e de outras no estado estava desaparecendo e que eles gostariam muito de que pessoas das universidades se preocupassem em registrá-lo e ajudá-los a pensar como ensinar aquele dialeto na escola. Assumi O compromisso de encontrar um auxiliar de pesquisa e, depois, procurá-lo na aldeia.

A partir do segundo semestre de 1997, preparei dois graduandos e, no ano seguinte, iniciamos uma pesquisa na área do Nimuendaju. Sem recursos específicos, O trabalho foi documentar O dialeto, tal como falado pelas pessoas

mais velhas da comunidade, e proceder a uma análise fonológica e morfológica que pudesse subsidiar O processo de definição ortográfica, que antevíamos como indispensável.

A falta de recursos impediu-nos de avançar mais rapidamente, mas, no segundo semestre de 2000, realizamos um encontro - com apoio da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e da Funai/Bauru -, que passamos a chamar de Convenção Ortográfica Nhandewa-Guarani. Por iniciativa dos Guarani do Posto Nimuendaju, O encontro reuniu professores e lideranças - três caciques - de cinco das sete aldeias Nhandewa-Guarani de São Paulo e do Norte do Paraná, que falam O mesmo dialeto e têm uma história comum: Nimuendaju, Itariri e Piassaguera, de São Paulo; Pinhalzinho e Laranjinha, do Norte do Paraná.<sup>13</sup> Depois disso, outros dois encontros foram realizados entre as comunidades para produção de materiais de uso escolar. Registre-se que

[...] a escrita Nhandewa-Guarani de São Paulo e Norte do Paraná foi decidida cora acompanhamento de um lingüista, de forma a garantir às comunidades a informação e as melhores condições para realizá-la, mas foi um processo de decisão dos professores indígenas. O principal fruto desse procedimento é a desmistificação da escrita, aqui vista por eles como uma ferramenta da qual se apropriaram e sobre a qual podem tomar decisões, de modo que as comunidades não ficam vulneráveis ao poder de estrangeiros sobre sua própria língua, como acontece em muitos casos de escritas produzidas por lingüistas para a comunidade, sobretudo nos casos em que participam agentes de empreendimentos missionários. Tal como foi feito, O processo garante aos Guarani liberdade para rever suas decisões, porque foram eles que as tomaram e sabem como O fizeram."

<sup>12</sup> Uma reflexão e mais informações sobre esse trabalho encontram-se em Veiga (2001). Nas viagens a partir do final de 1999, contamos com recursos da Unesco por meio da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e, em todos os encontros, de um modo ou de outro, houve contribuição efetiva da Funai/Passo Fundo.

<sup>13</sup> Problemas decorrentes da separação muito recente entre os grupos de Piassaguera e Bananal impediram a participação de representantes deste último grupo, que é, no entanto, uma das menores aldeias e uma das que têm menor número de falantes.

"Trecho do projeto "Publicação de material didático Nhandewa-Guarani". apresentado ao MEC pelo Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB, em julho/2001.

O que pretendo destacar, principalmente, é O fato de que a comunidade Nhandewa-Guarani do Nimuendaju definiu a sua política lingüística muito antes de encontrar um lingüista para apoiá-la e, ainda antes que contasse com esse apoio técnico, já iniciara, com seus conhecimentos e recursos - com base em trabalho voluntário de três pessoas: Claudemir, Francisco e Juraci -, um programa de ensino da língua Guarani com as gerações mais novas. Duas a três vezes por semana, regularmente, desde 1998, reúnem-se à noite, na escola, com as crianças e com os jovens que retornaram do trabalho nas fazendas ou com os que vieram da escola da cidade, e passam de uma hora e meia a três horas lendo e escrevendo, copiando e traduzindo frases.

Como parte dos esforços da comunidade toda, O Guarani já pode ser ouvido nos cumprimentos e em muitas conversas entre as pessoas acima de 40 anos e está presente também na tradução de orações cristãs - já que, naquela aldeia, quase 100% da comunidade participa de cultos da Congregação Cristã ou de algumas igrejas pentecostais, como Só O Senhor é Deus - e de cantos para a escola, aí incluída uma versão Guarani, feita por eles mesmos, do Hino Nacional brasileiro.

## **Política lingüística e escola indígena**

Anteriormente disse, de forma simplificada, sobre "política lingüística" definida na comunidade tal ou qual. Porém, é importante dizer duas palavras sobre O enfoque que foi assumido aqui e sobre a complexidade e as tensões desse processo.

Sobre O enfoque, é evidente que minha discussão privilegiou, até aqui, as situações em que há duas línguas presentes na comunidade, das quais uma delas é a língua indígena ancestral. Essa não é a única situação nas comunidades indígenas, mas, além de ser a mais

comum, é também O tipo de situação em que mais tenho atuado.

Quanto ao outro aspecto, O da complexidade e das tensões do processo, não é incomum - ao contrário, provavelmente é O mais comum - que os professores indígenas construam, por sua reflexão e pelas relações com O mundo fora da aldeia e da região, uma compreensão diferente da maioria de sua comunidade, em relação ao valor do trabalho com a língua materna na escola. É comum, portanto, que, nesses contextos, alguns pais indígenas apresentem queixa aos professores ou ao cacique: "Meu filho não precisa aprender a nossa língua, isso ele já sabe; eu mando ele na escola para aprender Português".

A primeira reação é tomar essa fala como um discurso integracionista, como se a comunidade estivesse dizendo, com isso, algo como: "Queremos que nossos filhos não sejam mais índios (Kaingang, Wapixana, Terena...) e passem, de língua e alma, para O mundo dos brancos". Quando entendida desse modo, essa fala costuma gerar um distanciamento dos professores índios em relação à comunidade e, às vezes, um isolamento da própria escola. No limite, alguns pais cogitam de mandar os filhos para a escola de fora da área, em lugar de mandar para a escola da comunidade. No entanto, na maior parte dos casos, esse discurso pode ser traduzido por uma fórmula do tipo: "Nós queremos, para os nossos filhos, um ensino que os prepare para enfrentar O mundo dos brancos e se virar nele, e isso inclui a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita".<sup>15</sup>

Em outras palavras, aí está também embutida uma proposta de política lingüística. Onde os professores indígenas saibam dialogar com a sua comunidade e compreender as suas preocupações e os seus interesses, será sempre possível desenvolver um programa escolar que dê conta daquela demanda e, ao mesmo tempo, permita à escola trabalhar e valorizar a língua indígena com as gerações

<sup>15</sup>Nenhuma comunidade ou família deseja que seus filhos queiram guardar distância dela, alhear-se, enfim. Mas não se pode simplificar a questão e esquecer que também há pais que aderem a projetos de cunho mais ou menos integracionista e, não por acaso, costumam ser índios funcionários e, com alguma frequência, casados com não-índio(a).

mais novas. Se esse programa escolar for bastante bem-sucedido e avançar em políticas ofensivas, uma tal escola experimentará, efetivamente, um ensino intercultural eficaz e capaz de formar pessoas críticas e ativas, que, em muito, diferencia-se de um ensino em que a cultura indígena é apenas folclore que dá colorido a um processo de "inclusão" compulsória e "desculturadora".

É preciso também reconhecer que, em boa parte dos casos em que os pais manifestam descontentamento com o ensino da língua indígena na escola, os professores revelam-se realmente despreparados, sem iniciativa e, muitas vezes, incapazes de alfabetizar. Aqui, as palavras de Geraldi, colocadas na abertura deste texto, ecoam mais forte ainda. A escolha desse autor não foi casual: as propostas e práticas consolidadas de ensino renovado de língua materna no Brasil, que se coloca contra o ensino "gramaticalista" e no qual Geraldi é um dos nomes mais destacados, são as que julgo pertinentes para a formação também de professores indígenas, para que trabalhem no ensino de língua materna em suas comunidades, seja ela uma língua indígena, seja ela uma variedade do Português.

O caminho da descoberta, da experimentação e da busca de autonomia pode dar uma única garantia aos educadores: de que o processo acontecerá, independente dos resultados. E, se o processo acontece, as pessoas não saem dele "incólumes": agir e refletir sobre a ação transformam as pessoas, mesmo que elas não consigam transformar o mundo da forma que desejavam fazê-lo.

Finalmente, é importante dizer que um tal programa escolar, entendido como parte importante da política lingüística de uma sociedade indígena, não pode ser executado por pro-

fessores descomprometidos com seus objetivos. As comunidades realmente interessadas em um programa de educação escolar precisam estar atentas e garantir que o lugar de "professor" não seja um simples emprego, lugar de recebimento de salários por pessoas não capazes ou desinteressadas do processo. Como bem ensina o professor Bruno Ferreira, Kaingang de Votouro: "Quem vai de arrasto não tem compromisso",<sup>16</sup> ou seja: quem vai porque os outros puxam não se compromete com os objetivos nem com os resultados do trabalho.

## Bibliografia

- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Gênero em Kaingang? In: SANTOS, L. dos (Org.). *Línguas Macro-Jê: vários estudos*. Londrina: UEL, 2001.
- \_\_\_\_\_. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, J. (Orgs.), *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB, 1997. p. 155-165.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB, Mercado de Letras.
- MONSERRAT, Ruth M. F. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: O espaço e o futuro das línguas indígenas. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A.R (Orgs.), *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Campinas: ALB, 2001. p. 127-159.
- SOUZA, Regina M.; D'ANGELIS, Wilmar R.; VERAS, Viviane. Entre o dizer e o fazer: O discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 9, p. 82-95, 2000.
- VEIGA, José J. A máquina extraviada. In: BOSI, A. (Org.) *O conto brasileiro contemporâneo*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1999. p. 86-89.
- VEIGA, Juracilda. Professores Kaingang de Inhacorá (RS): uma experiência de formação. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A.P. (Orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Campinas: ALB, 2001. p. 113-125.

<sup>16</sup> Exposição oral em mesa-redonda sobre "Projeto Político Pedagógico e Autonomia", no IV Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (Campinas: Unicamp, 13º Cole, 16-20/7/2001).

# Werè Tyyritina: alfabetização na língua Javaé

Marcus Maia\* UFRJ

## Resumo

Este artigo reporta-se ao projeto de alfabetização *Werè Tyyritina*, que foi desenvolvido na aldeia Javaé de Boto Velho, na Ilha do Bananal, TO, entre 1983 e 1986. O projeto baseava-se no método Paulo Freire e ensinou um grupo de dez crianças indígenas a ler e escrever em sua língua materna. Uma cartilha e um livro de histórias na língua Javaé (família Karajá, tronco Macro-Jê) foram elaborados e posteriormente publicados, assim como um manual do professor bilíngüe, que é apresentado como anexo a este artigo (página 127).

## Introdução

O projeto foi proposto a mim e ao antropólogo André Toral por ocasião de nossa primeira visita à aldeia Javaé de Boto Velho (Inywèbohona),<sup>1</sup> na Ilha do Bananal, TO, em julho de 1983, para coletar dados lingüísticos e etnográficos para projetos de mestrado ligados ao Museu Nacional da UFRJ. Fixada no local desde a década de 1940, aquela comunidade Javaé, de cerca de 60 pessoas, à exceção de

um período de seis anos (1973-1979) em que fora obrigada a se transferir para O Posto Indígena Kanoano, jamais recebera, por parte da Funai, qualquer assistência educacional. Embora situada em local considerado mítico<sup>2</sup> pela etnia, na parte norte da Ilha do Bananal, próximo à localidade de Barreira da Cruz, na confluência do rio Formoso com O rio Javaés, a aldeia de Boto Velho encontrava-se, na ocasião, fora dos limites do Parque Indígena do Araguaia, sofrendo grande pressão de autoridades e de fazendeiros para abandonar a área, que ficava no trajeto planejado para a estrada BR-262, Transaraguaia, que cortaria O Parque Nacional do Araguaia.

Decididos a permanecer em sua aldeia tradicional, a despeito de todas as pressões,<sup>3</sup> os Javaé preocupavam-se com O fato de que as crianças cresciam sem a oportunidade de se alfabetizarem nem na língua materna e nem na Língua Portuguesa. Entre 1981 e 1982, alguns pais enviaram seus filhos para estudar na escola da prefeitura municipal de Cristalândia, na localidade de Barreira da Cruz, próxima à aldeia. O

\* PhD, professor adjunto de Lingüística do Setor de Lingüística do Museu Nacional e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Faculdade de Letras da UFRJ. Autor dos artigos: O acesso semântico no *parsing* sintático. In: *Revista ALFA*, São Paulo, n. 42. p. 101-111, 1998, e Palavras interrogativas em Karajá. In: *Revista Laços*, Rio de Janeiro, n.1, p. 91-110, 2000.

<sup>1</sup> A transcrição dos dados do Javaé apresentados neste trabalho segue O quadro de correspondências entre os símbolos ortográficos e fonéticos abaixo:

Consoantes: b, d, t ([t<sup>h</sup>]), k, tx ([ts&]), j, s ([ʃ]). x ([s&]). l, r, h, w.  
Vogais: i, y ([ʏ]), u, e ([e]), à ([ʔ]), O, e ([ED [ae]]), a, o ([ç]). Vogais nasalizadas: i, õ, ã.

<sup>2</sup> Próximo à aldeia de Boto Velho há três grandes buracos onde, segundo O mito, foram enterrados os corpos de todos os homens, todas as mulheres e crianças da etnia, após a revelação do segredo de Aruanã.

<sup>3</sup> A Funai alegava só poder assistir aos Javaé se eles se transferissem para a aldeia de Kanoano; O IBDF, então responsável pela administração do Parque Nacional do Araguaia, não reconhecia a presença do grupo indígena no interior do parque, fazendo constantes apelos para que os Javaé se retirassem; a construtora Andrade Gutierrez, encarregada da construção da BR-262, ligava as suas máquinas, paradas, do outro lado do rio Javaés, causando um barulho ensurdecedor; fazendeiros e autoridades municipais (Cristalândia, então estado de Goiás, hoje estado do Tocantins) iam constantemente à aldeia, tentando persuadir os Javaé a deixar O local.

curso, realizado com entusiasmo pelas crianças Javaé, foi, no entanto, interrompido por motivo de transferência do professor e não mais foi retomado. A tentativa de enviar crianças para estudar na sede do município de Cristalândia fora, igualmente, malsucedida em decorrência da distância de 110 quilômetros entre a aldeia e O município.

No momento de nossa visita, era, portanto, grande a ansiedade do grupo quanto à criação de uma escola na aldeia. A comunidade entendia que a existência de uma escola em funcionamento na aldeia, além de instrumentalizar as crianças para O contato com a sociedade envolvente, serviria para ajudar a legitimar a sua presença na área. Foi em tal contexto, então, que O cacique João Wataju nos solicitou que assistíssemos à sua filha, Lucirene Behederu, na organização de um projeto de alfabetização. Lucirene, que concluía os estudos de primeiro grau (curso fundamental) durante a estada do grupo em Kanoano, já vinha, desde há alguns meses, ministrando, informalmente, aulas de Javaé, Português e Matemática, usando O material bilíngüe desenvolvido para os Karajá pelos lingüistas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Embora não tivéssemos, na ocasião, qualquer experiência prévia com alfabetização, em face das dificuldades que presenciávamos, decidimos aceitar a solicitação dos Javaé. Iniciamos O projeto assistindo às aulas de Lucirene e tentamos avaliar a metodologia, os materiais didáticos e O grupo de doze crianças e adolescentes com quem Lucirene vinha trabalhando.

### Avaliação preliminar

O grupo de alunos era constituído por oito meninas e três meninos com idade entre 4 e 9 anos e por uma mulher de 20 anos de idade que também pediu para ser alfabetizada.<sup>4</sup> Oito dessas crianças já haviam sido expostas a alguma forma de escolarização, outras quatro nunca haviam freqüentado escola. Posteriormente, durante a primeira fase do curso, registrar-se-

iam duas desistências: uma, de Wajurema, decorrente do engajamento do menino nas atividades de pesca da comunidade e a outra, de Harawaki, cuja mãe queria a alfabetização inicial diretamente em Português, em vez de Javaé, como havia sido decidido de comum acordo com a comunidade.

Nosso teste diagnóstico foi simples: pediu-se aos alunos que desenhassem algo de sua livre escolha e, em seguida, procurassem escrever O nome do desenho em Javaé e/ou em Português, conforme desejassem ou soubessem. Propusemos ainda que copiassem algumas palavras em Javaé escritas por Lucirene no quadro. Observamos que a totalidade dos alunos era monolíngüe em Javaé, exceto a mulher de 20 anos, que era capaz de compreender também O Português oral. Três alunas se revelaram mais aptas do que os demais no que se refere ao domínio de habilidades motoras da escrita, mas todos eram rigorosamente analfabetos.

A despeito do grande empenho de Lucirene, avaliamos que as suas aulas não vinham obtendo resultado satisfatório por duas razões:

- O curso não obedecia a qualquer critério metodológico, era desenvolvido em bases assistemáticas, sem regularidade, O que dificultava a progressividade da aprendizagem;
- O material do SIL desenvolvido para a língua Karajá não era adequado ao Javaé, pois esse dialeto do Karajá apresenta traços característicos nos planos fonético e lexical; a comunidade atribui grande valor à sua realidade lingüística própria, tomando-a como um dos elementos para a afirmação de sua identidade perante os Karajá.

### Metodologia e programação

Antes de deixarmos a aldeia de Boto Velho, no final de julho, acertamos que Lucirene iria ao Rio de Janeiro no início de outubro, para a realização de treinamento e desenvolvimento da metodologia, da programação e de materiais di-

<sup>4</sup>É a seguinte a relação de nomes e respectivas idades dos alunos da escola de Boto Velho: Marilúcia Asiwuru (9 anos), Rosilda Beluá (9 anos), Rosamília Behé (4 anos), Harawaki (5 anos), Naiude Hariaru (6 anos), Luciana Kuaxiru (7 anos), Manoel Maireá (7 anos). Cleunícia Seija (4 anos), José Inácio Wasuri (7 anos), Rosamíria Weriá (6 anos), Roberto Wajurema (9 anos). Mariazinha Ximanaki (20 anos).



dáticos. Foi também estabelecido em conjunto com a comunidade que O projeto visaria, em sua primeira fase, à alfabetização em Javaé, para, posteriormente, passar à alfabetização em Português. Precisamos argumentar com a comunidade que não seria possível promover a alfabetização inicialmente em Português, pois a totalidade dos alunos não falava nessa língua, por isso seria mais apropriado alfabetizá-los na língua materna e, em seguida, à medida que fossem se tornando fluentes em Português, introduziríamos a escrita nessa língua.

Durante os meses que antecederam a chegada de Lucirene ao Rio, dedicamo-nos a estabelecer os fundamentos teóricos do projeto. Avaliamos várias metodologias, procuramos nos informar sobre projetos de alfabetização em outras comunidades indígenas e terminamos por decidir tentar "uma adaptação do método Paulo Freire, originalmente concebido para a alfabetização de adultos, à turma de crianças indígenas. O método Paulo Freire concebe O processo de alfabetização em termos de conscientização, recusando, por princípio, a excessiva centralização no professor e nos conteúdos programáticos, de um lado, e a mera recepção passiva de técnicas e conceitos, de outro. Tal fato pareceu-nos decisivo, pois as atividades de alfabetização poderiam ser introduzidas na comunidade como parte de um contexto de questionamento e reflexão mais amplo sobre a realidade da sociedade indígena em face da realidade envolvente, além de ser um método de base silábica que parecia ideal às características fonético-fonológicas do Javaé, língua de recorte silábico simples e bem marcado. A literatura por nós revista apresentava, ainda, várias experiências bem-sucedidas na aplicação do método Paulo Freire em comunidades indígenas. Uma dessas experiências foi-nos de particular valia: a realizada por Isabel Hernandez com O grupo Mapuche, no Chile (1981).

Concebido para ser desenvolvido em conjunto com O grupo a partir de situações iniciais de aprendizagem, O programa seria montado progressivamente com a participação ativa da comunidade. Em consonância com O caráter experimental do projeto e em função do

amadurecimento da equipe, organizar-se-iam cartilhas, livros de exercícios, de escrita e de histórias. Inicialmente, no entanto, seria desenvolvida apenas a primeira etapa de um manual do professor, com roteiro de situações pedagógicas a serem testadas e avaliadas. As etapas seguintes desse manual seriam desenvolvidas a partir dos resultados da primeira fase. Logo que Lucirene chegou ao Rio de Janeiro, em princípio de outubro de 1983, passamos à organização do programa. Discutimos com Lucirene a proposta educacional do método Paulo Freire, a que ela demonstrou receptividade desde O início. No decorrer das sessões, fomos delineando O perfil do programa e recriando O método à feição dos Javaé. As 11 palavras geradoras escolhidas cobriam todos os fatos fonológicos da língua Javaé, inclusive as diferenças existentes entre a fala do homem e da mulher, e eram ainda representativas da realidade cultural da comunidade: *Hãwa* (aldeia), *Irasò* (aruanã), *Ijata* (banana), *Koworu* (roça), *Wasureny* (a nossa terra), *Mahãdu* (O grupo, a turma), *Ixyju* (outros índios, índios "bravos"), *Bodòlekè* (pirarucu), *Krysa* (Xavante), *Itxãtè* (louco), *Brèbu* (medo).

Organizamos, como havíamos previsto, um guia metodológico bilíngüe (cf. Anexo), em que foram estipulados, item por item, os diversos procedimentos de exploração de cada palavra geradora a ser trabalhada com a turma de crianças.

Basicamente, as atividades pedagógicas foram distribuídas nas seguintes etapas:

- atividades de reflexão oral: debate dos significados de cada palavra pela turma, que, em seguida, os representava pictoricamente;
- atividades de leitura: cada palavra era apresentada para reconhecimento, desmembrada em seus constituintes silábicos, que eram rearticulados em novas palavras criadas pelos alunos;
- atividades de escrita: os alunos copiavam cada palavra e sílaba e depois produziam novas palavras, re combinando os constituintes silábicos.

Ao longo de todas as fases eram realizados jogos e brincadeiras pedagógicas.

Objetivando um máximo de envolvimento da comunidade na implementação, pedimos que as famílias dos alunos colaborassem com a construção da casa e a fabricação da mesa e dos bancos para o funcionamento da escola e enviamos aos pais fita gravada na língua Javaé, em que informávamos sobre os detalhes do método e sobre a importância da alfabetização inicial ser em língua indígena e da frequência às aulas. Desenvolvemos também um conjunto de folhas de exercícios para cada palavra geradora e estabelecemos que Lucirene nos enviaria, ao término do trabalho com cada palavra, uma folha-teste preenchida pelos alunos. Esse procedimento visava a nos permitir o acompanhamento das atividades, o que nos possibilitaria a formulação de sugestões e correções. Junto com os testes, Lucirene deveria ainda nos enviar regularmente um relatório em que seriam registradas as faltas eventuais de cada aluno, além de observações gerais a respeito do andamento do programa, dificuldades ou dúvidas na aplicação do método etc.

Em janeiro de 1984, ao recebermos de Lucirene o relatório e os testes correspondentes à primeira palavra geradora, enviamos-lhe uma carta contendo observações gerais e individuais, apontando problemas de grafia de letras, falta de aderência das sílabas grafadas às linhas, estímulo à maior diversificação dos desenhos etc. Sugerimos a Lucirene que dedicasse mais tempo às práticas de desenvolvimento de coordenação motora, pois os testes revelavam grande tendência dos alunos em grafar as sílabas com traços descontínuos ao invés de segmentos cursivos, conforme planejado.

Submetemos, então, o projeto à apreciação da organização não-governamental britânica Oxfam, que o aprovou, repassando-nos recursos financeiros destinados ao pagamento de salário a Lucirene, que assim poderia dedicar-se exclusivamente às atividades da escola. Outra parte dos recursos obtidos foi aplicada em gastos com xerox, material escolar, camisetas com impressão de desenho escolhido pelos alunos para simbolizar a escola. Iniciávamos, assim, o projeto de alfabetização da WerèTyyritina - a escola Werè, nome escolhido pela comunidade para denominar o projeto.

## **Avaliação da primeira fase do projeto**

Na segunda quinzena de julho de 1984, voltamos à aldeia a fim de avaliar a primeira etapa do projeto de alfabetização e supervisionar a organização da segunda fase. Pudemos constatar, de imediato, que a comunidade, de um modo geral, vinha se empenhando pelo sucesso do projeto. A construção da escola havia sido concluída e os bancos e mesas, fabricados com capricho. Verificamos que as aulas haviam se tornado atividades regulares, bem inseridas no cotidiano da comunidade.

O grupo de alunos, extremamente motivado, relutava até em aceitar as férias propostas por Lucirene para o mês de julho, época de verão na região, quando a comunidade realiza atividades coletivas tradicionais nas praias próximas à aldeia. Convocados para uma reunião de supervisão, chegaram todos bem cedo à escola, uniformizados e portando cada um a sua pasta. Sentados à mesa, participavam ativamente da aula. As dispersões ocasionais eram contornadas por Lucirene com habilidade. Apesar do desconforto inicial causado pela presença dos supervisores, a sessão transcorreu com naturalidade. A professora apontava a sílaba no cartaz afixado na parede, os alunos a identificavam com presteza, habituados ao método. Em caso de dúvida de um aluno, outro era instado a auxiliar. Na fase de redação de sílabas, Lucirene verificava pacientemente cada caderno, sugerindo, corrigindo. Havia se estabelecido um ritmo fluente de trabalho. Alguns aspectos do método haviam sofrido adaptações ditadas pela prática, mas, indiscutivelmente, a WerèTyyritina era uma realidade na aldeia de Boto Velho.

Entre novembro de 1983 e junho de 1984, haviam sido ministradas cerca de 140 aulas com duração aproximada de duas a três horas por sessão. O índice de frequência médio, rigorosamente anotado pela professora no diário de classe, estava em torno de 70%. Apontamos a Lucirene alguns problemas que havíamos observado e discutimos a respeito da implementação de estratégias para o seu equacionamento. Dessas discussões e da observação do

desempenho individual dos alunos, por meio de exame dos cadernos e de sua participação em aula, concluímos que grande parte das dificuldades encontradas era decorrente da heterogeneidade da turma. Por um lado, os alunos mais adiantados não vinham se desenvolvendo adequadamente, pois as atividades de coordenação motora, simples demais, não lhes despertavam maior interesse. Terminada a cópia, rapidamente ficavam sem ter o que fazer ou dedicavam-se a ajudar os menores. Por outro lado, os menos adiantados tinham poucas oportunidades nas atividades de criação de novas palavras a partir das sílabas conhecidas, atividades que ocupam posição central no método. Os mais adiantados, geralmente, resolviam os problemas apresentados nos jogos e exercícios, restando aos menores a mera cópia dos resultados. Procurando conciliar os dois pólos, a professora terminava por não propiciar condições para que os mais adiantados passassem da fase de reconhecimento e cópia de vocábulos à fase de leitura e redação efetivas. Do mesmo modo, os mais novos acabavam por não perceber a produtividade das combinações silábicas para a formação de novas palavras e não avançavam da fase de reconhecimento e cópia para a fase de criação vocabular.

## A segunda fase do projeto

Com o objetivo de corrigir os problemas anteriormente indicados, decidimos distribuir os alunos nas turmas "A" e "B". A turma "A" foi constituída pelos alunos mais adiantados, que avaliamos como tendo sido efetivamente alfabetizados na primeira fase: Asiwaru, Belua, Kuaxiru, Maireia e Ximanaki. A estes se juntou o menino Paulo Huruka, que, embora não tendo participado da primeira fase do projeto, havia freqüentado anteriormente uma turma de alfabetização em Português na escola da prefeitura.

Para essa turma, foi desenvolvida uma segunda etapa do projeto, fundamentada na leitura e redação de textos. Assim, à noção de sílaba e palavra aprendida na primeira fase, somava-se agora a noção de frase e estória. A metodologia estabelecida para as aulas da tur-

ma "A" integrava-se àquela desenvolvida para a fase inicial, obedecendo a uma perspectiva de complexificação crescente, assim estruturada:

1. leitura em voz alta de uma estória, coletiva e individualmente;
2. representação pictórica dos fatos evocados pela estória;
3. percepção das sílabas como unidades formadoras das palavras;
4. percepção das palavras como unidades formadoras das frases;
5. percepção das frases como unidades componentes da estória;
6. redação das palavras e frases da estória;
7. formação de novas frases;
8. redação de novas frases;
9. redação de novas estórias.

Introduzimos a partir daí, também, o ensino do Português. Organizamos uma apostila com exercícios diversos de interpretação e redação baseados em pequenas estórias do repertório oral da comunidade. Outra apostila foi preparada para uso dessa turma, incluindo palavras, frases e pequenas estórias em Português, além de outros gêneros discursivos, como cartas, notícias de jornal, relatórios etc.

A turma "B" foi constituída pelos alunos mais novos, ainda não efetivamente alfabetizados e que requeriam atenção especial para o desenvolvimento de coordenação motora e para a compreensão da produtividade do sistema de escrita: Wasuri, Behè, Hãriaru, Seija e Weria. Nessa fase, ingressou na turma a menina Hukanaru. Esses alunos, a despeito de estarem familiarizados com o método, ainda não haviam operacionalizado seus conhecimentos de modo a serem capazes de ler e escrever novas sílabas, palavras ou frases. Projetamos um novo conjunto de palavras geradoras, solicitadas em sessões escolares com os alunos, a saber: *Korera* (jacaré), *Ijoti* (barreira), *Surona* (sabão), *Wadò* (minha comida), *Helyrè* (pato-sel-vagem), *Txiòrò* (noitinha), *Buhâ* (boto), *Krukru* (um pássaro), *Maiti* (cana-de-açúcar), *Bròrè* (veado). Organizamos, igualmente com a participação ativa da turma, outra série de folhas-teste, que nos seriam remetidas para avaliação

## PAINEL 4

### Políticas lingüísticas e a escola indígena

no decorrer do semestre seguinte. As atividades das turmas "A" e "B" foram previstas para um período de aproximadamente um ano. Parte do material foi produzido durante nossa estada na aldeia - cartazes, folhas de exercício - e outros itens foram produzidos posteriormente no Rio de Janeiro e remetidos, pelo correio, para Lucirene.

Em 1986, O projeto Werè Tyyritina recebeu apoio do Museu do índio (Funai/RJ), quando se produziram também, com as assessorias do professor Francisco Vieira, do Departamento de Análise Matemática da Universidade Federal Fluminense, e do antropólogo André Toral (Mari/USP), materiais didáticos, respectivamente, nas áreas de Matemática e Estudos Sociais. Esse projeto foi apresentado durante O I Encontro Nacio-

nal de Educação Indígena, realizado no Rio de Janeiro, em 1987, sob O patrocínio do Museu do índio (Funai-RJ) e da Fundação Pró-Memória (Ministério da Cultura). A cartilha elaborada para uso na escola Javaé foi publicada em 1990 pelo Museu do índio (Funai/RJ). Os alunos das duas turmas, bem como os de outras turmas, foram alfabetizados na língua materna e em Português por Lucirene Behederu, que foi, posteriormente, contratada como professora pelo município de Cristalândia, TO, para continuar atuando regularmente na escola da aldeia de Boto Velho.



## Bibliografia

HERNANDEZ, I. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1981.

## Anexo

### Guia bilíngüe de alfabetização

1. *Bitejikke ka quadro-ò rybè tykytãrasana*.  
"Colocar no quadro a foto ou desenho do tema da palavra geradora."
2. *Bidesenhanykre rybè. Ibutumy iny rybè bidesenhanybenykre*.  
"Pedir para a turma desenhar O tema da palavra geradora."
3. *Bitejibenykre desenho ibutumy hetowèm*.  
"Colocar os desenhos nas paredes da casa da escola para todos verem."
4. *Bitejikke ka tykyritisõmo ibutumy ritina rybè biritinykre ka quadro rybè*.  
"Colocar O cartão 'ibutumy ritina' e escrever no quadro-negro a palavra geradora."
5. *Marybebenykre: ka rybè belàkyke iyykymy*.  
"Conversar sobre a palavra geradora."
6. *Karyberenykre ritinadi rybè ritèosinyrekre debòm* ritina quadro-ò.  
"Ler a palavra geradora mostrando com a mão os pedaços no quadro- negro e no cartão 'ibutumy ritina'."
7. *Raurubukre kã desenho, foto ixyby kua àdekerenykijiboho lohoji, ibutumy*. "Guardar a foto ou desenho e repetir com as crianças, separadamente e em grupo."
8. *Rykyraxire tiusè soemy iryy raukyratabo rarybera rybè*.  
"Perguntar quantas vezes mexe a boca para falar a palavra geradora."
9. *Bitejikke tykyritisõmo iritina wiribi itxura txura irawòd tykyriti rawòd ibutumy ritina*.  
"Colocar O cartão da família de sílabas abaixo do cartão 'ibutumy ritina'."
10. *Kiriranykre wiribi itxuramy ibutumy wiribi irareamy*.  
"Ler as sílabas junto e separado."
11. *Bitejikke tykyritisõmo iribi itxura txura rnahãdu*.  
"Colocar O cartão da família de sílabas."
12. *Rykyraxire titxi tahe iribi txura txura kaki ròire imahãdu*.  
"Perguntar onde está cada sílaba da palavra

geradora nos cartões da sua família silábica."

13. *Ibutumy rarybera ijõruy lohoji tule.*

"Ler e repetir junto e separado as outras sílabas."

14. *Ryryreri iny lohoji-ò riteòsira... kia ixybylesyhe.*

"Chamar cada um para mostrar as sílabas que são repetidas oralmente."

15. *Bitejikre kia tyritisõmo imahadu wiribi itxura txura. Ritara kia tyritisõmo ibutumy ritina, wiribi itxura txura ratira quadro-ki tyriti ibutumy iribi.*

"Colocar O cartão da família de sílabas. Tirar os cartões 'ibutumy ritina' e 'wiribi itxura txura'. Ficam no quadro só os cartões 'ibutumy iribi itxura txura mahadu'."

16. *Rykraxire titxi rare kia iwiribi txura txura imahadu. Ryryra iny-õ tahe ritànyyra wiribi itxura txura.*

"Perguntar onde está cada sílaba na sua família. Chamar alguém para mostrar cada sílaba nos cartões."

17. *Rykraxire kà wiribi txura txura raerynykre kia wiribi txura txura... ritelenyra iusemy tahe rixihura iwitxiramy.*

"Perguntar se os outros *wiribi itxura txura* são iguais à sílaba em foco. Explicar que cada sílaba de uma família começa igual, mas termina diferente das demais."

18. *Ibutumy ixybyle rarybekre.*

"Repetir todas as leituras em grupo e separadamente."

19. *Bitejikre ibutulemy ijo.*

"Colocar os cartões de todas as famílias silábicas da palavra geradora juntos."

20. *Tahe kiwinykre nohõtímy ritina.* "Depois a gente faz os exercícios de revisão."

21. *Raèrythykremy tyriti.*

"Exercícios para revisão"

a. *Tyritidu rarybera ijõ ritèòsinyra.*

"Um aluno vai lendo os pedaços e um outro aluno vai mostrando os pedaços que ele está lendo."

b. *Tyritidu ritèòsinyra ijõ tuu rarybere.*

"Um aluno mostra e O outro vai lendo os pedaços que O outro mostra."

c. *Ijõ mariabènyke wiribi itxura txura mahadu.*

"Pedir para os alunos lerem as famílias de sílabas."

d. *Ikyrèritèòsinykre tyritinykydu rarybera ikyrèmy.*

"O professor vai mostrando os pedaços e os alunos têm que dizer como se fala."

22. *Ibutumy wimy rakurikre wiribi itxura txura ibutumy ijo.*

"Repetir junto e separadamente as sílabas das famílias. Primeiro em ordem, depois vai juntando."

23. *Ryryre inyõ-ò manake itànykykymy aõbohe ijõ tykyrytidu rybè.*

"Chamar alguém para mostrar O som que O outro diz. Um aluno fala um pedacinho e O outro mostra onde é que está escrito O pedacinho."

24. *Rarybera tamy wideke ibutuniky tykyritina rybè iribi. Wideke ibutuniky iwitxira tyritina tyritisõmo irukyre.*

"Dizer para formar a palavra geradora e depois formar outras palavras com os pedacinhos. Escrever todas as palavras que os alunos formarem no quadro."

25. *Rarybera tamy kia tyritidu kia ituera inatxi imahadu aijõ itànykyky tykyritisõmo debòribi lohoji.*

"Falar para os alunos que as terminações das duas famílias são iguais. Mostrar O cartão das vogais."

26. *Rarybera ibutumy wiribi itxura txura.*

"Repetir junto e separado."

27. *Adehuna - tyritinykydu rarybera: wiribi itxura txura mesa-ki tyritidu mahadu tyritisõmodi tibo ròtakremy.* "Brincadeira - a professora espalha os cartões em cima da mesa. Depois vai falando os pedaços e os alunos têm de pegar rapidamente. Cada aluno vai guardando os pedacinhos que acerta. Ganha O jogo O aluno que juntar mais pedacinhos."

**PAINEL 5**

# **LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

*Luis Donisete Benzi Grupioni*

*Darci Secchi*

*Vilmar Guarani*



# Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena

*Luis Donisete Benzi Grupioni\**

SEF/MEC

## 0 direito à educação diferenciada nas leis brasileiras

Passados mais de dez anos da promulgação da atual Constituição brasileira, é possível afirmar que O direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada e de qualidade, ali inscrito pela primeira vez, encontrou amplo respaldo e detalhamento na legislação subsequente. É isso que percebemos quando reunimos a legislação brasileira que trata da Educação Escolar Indígena em âmbito nacional.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil O direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para O processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Depois disso, as leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e O Plano Nacional de Educação, têm abordado O direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira

transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

Nesse processo, a Educação Indígena saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há de se construírem respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso, ganham os índios e ganha também a educação brasileira, na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e O respeito diante daqueles que precisam de respostas diferentes.

Esse novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal, tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações específicas, que adequam preceitos nacionais às suas particularidades locais. Esse é O caminho para uma legislação que tem tratado de princípios e cuja realização depende de cada contexto específico.

lá se acusou essa legislação de ser excessivamente genérica. Mas como contemplar a extrema heterogeneidade de situações e de vivências históricas dos mais de 200 povos indígenas no Brasil contemporâneo? Essa questão já encontrou uma resposta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1998:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite O desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e so-

\* Antropólogo, pesquisador do Mari (Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo) e consultor do Ministério da Educação para a política de Educação Escolar Indígena.

iedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI: 34).

Conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática. Na medida em que os professores indígenas e suas comunidades conhecerem os direitos que a legislação lhes assegura, estaremos caminhando para que eles se tornem realidade. Por sua vez, o conhecimento da legislação gerada na esfera federal é condição primeira para o estabelecimento da legislação estadual, que deve normatizar o funcionamento das escolas indígenas e dar efetividade ao direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas.

### Direitos indígenas na Constituição Federal de 1988

A atual Constituição da República Federativa do Brasil entrou em vigor em outubro de 1988, quando foi promulgada, depois de mais de um ano e meio de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte. A Constituição, também conhecida como Carta Magna, é a lei maior do país. Não existe nenhuma outra lei tão importante quanto ela e nenhuma outra lei pode ir contra o que nela está estabelecido.

A Constituição estabelece direitos, deveres e procedimentos dos indivíduos e do Estado, dos cidadãos e das instituições. Ela substituiu a Constituição promulgada em 1947 e reflete as modificações ocorridas no tempo e na sociedade. Este é o sentido de elaborar uma nova Cons-

tituição: atualizar os direitos e deveres nela inscritos, de forma que ela seja útil para regular o relacionamento dos cidadãos entre si e destes com o Estado e com a sociedade como um todo.

Dividida em nove títulos, a Constituição trata dos princípios, direitos e garantias fundamentais, da organização do Estado, dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, da defesa do Estado e das instituições democráticas, da tributação e do orçamento, da ordem econômica, financeira e social.

A Constituição de 1988 remeteu para a legislação complementar e ordinária algumas definições, bem como o detalhamento de direitos apresentados de forma ampla ou genérica, não auto-aplicáveis, que precisam de detalhamento por meio de lei complementar. Alguns desses dispositivos ficaram para a legislação complementar, porque não cabia seu detalhamento na Constituição; outros, porque não foi possível chegar a um consenso entre os parlamentares que elaboraram o novo texto. É o caso, por exemplo, da exploração mineral em terras indígenas, que está prevista na Constituição, mas depende de regulamentação do Congresso Nacional por meio de legislação complementar.

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à "comunidade nacional", vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal.

Não cabe mais à União a tarefa de incorporá-los à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas no intuito de protegê-las. A Constituição reconhece aos índios "os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam", definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural dos índios. Embora a propriedade das terras ocupadas

pelos índios seja da União, a posse permanente é dos índios, aos quais se reserva a exclusividade do usufruto das riquezas aí existentes.

Outra inovação importante da atual Constituição foi garantir aos índios, às suas comunidades e organizações a capacidade processual para entrar na Justiça em defesa de seus direitos e interesses. O Ministério Público é chamado a participar desse processo, mas não é condição para a sua instauração. Ao Ministério Público cabe a defesa dos interesses indígenas e a Justiça Federal é o fórum para resolver pendências judiciais envolvendo os povos indígenas.

Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem a sua identidade cultural, a Constituição de 1988 lhes garante, no artigo 210, O uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.

Esse direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem ensejou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

## **Educação Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pelo Congresso Nacional no dia 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro daquele ano. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, essa lei está abaixo da Constituição e é

de importância fundamental porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país.

A atual LDB substitui a Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da educação nacional. No que se refere à Educação Escolar Indígena, a antiga LDB nada dizia. A nova LDB menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Um deles aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal.

A outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988. Ali se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isso possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Com tais determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade.

Outros dispositivos da LDB possibilitam colocar em prática esses direitos, dando liberdade para cada escola indígena definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico. Assim, por exemplo, o artigo 23 da LDB trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso

de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados ou por critério de idade, competência ou outros critérios. No artigo 26, para darmos mais um exemplo, fala-se da importância de considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do Ensino Fundamental. Ou seja, outros dispositivos presentes na LDB evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que, de fato, a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos O melhor processo de aprendizagem.

### **Educação indígena no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituiu, no artigo 87, a "Década da Educação", que teve início um ano após a sua publicação. Ali também se estabeleceu que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgado O Plano Nacional de Educação, também conhecido pela sigla PNE, que apresenta um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena, dividido em três partes. Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, apresentam-se as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E na terceira, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazos.

Entre os objetivos e as metas previstos no Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, O plano estabelece a necessidade de criação da categoria "escola indígena" para

assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os estados, deve equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como adaptar os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela Educação Indígena, O PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e O reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

Ao ser promulgado, O PNE estabeleceu que a União, em articulação com os demais sistemas de ensino e com a sociedade civil, deve proceder a avaliações periódicas da implementação do plano e que tanto os estados quanto os municípios deverão, com base no plano, elaborar seus planos decenais correspondentes.

### **Parece nº14/99 do Conselho Nacional de Educação**

O Conselho Nacional de Educação foi instalado em 26 de fevereiro de 1996. É composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, cada qual com 12 membros nomeados pelo Presidente da República. Entre as competências do CNE, está a de emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional. Após a promulgação da LDB, ambas as câmaras do CNE trataram de preparar as normas necessárias à implantação da nova estrutura da educação nacional instituída por aquela lei. A Câmara de Educação Básica pre-

parou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre as quais as de Educação Indígena.

As diretrizes para a Educação Indígena constituem O resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do CNE, quando essa se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação (a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento especialmente preparado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena sobre a necessidade de regulamentação da Educação Indígena), bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul, para cuja relatoria foi indicado O Pe. Kuno Paulo Rhoden.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer nº14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, O parecer apresenta a fundamentação da Educação Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena.

Merecem destaque, no parecer que institui as diretrizes, a proposição da categoria "escola indígena", a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, O currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões encontraram normatização na Resolução nº3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer.

## **Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação**

No *Diário Oficial da União*, de 17/11 /1999, foi publicada a Resolução nº3/99, preparada pela Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Essa resolução fixa diretrizes nacionais para O funcionamento das escolas indígenas. Importantes definições foram aí inscritas e regulamentadas, no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade. Algumas dessas definições merecem ser destacadas.

A primeira é relativa à criação da categoria "escola indígena", reconhecendo-lhe "a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios" e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular. Disso resulta a necessidade de regulamentação dessas escolas nos Conselhos Estaduais de Educação, bem como a necessidade de instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena na discussão sobre a escola indígena.

Outro ponto importante da Resolução nº3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo essa ocorrer em serviço e, quando for O caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. A resolução estabelece que os estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar a situação profissional desses professores, criando uma carreira própria para O magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.

Ao interpretar a LDB, O Conselho Nacional de Educação, por meio dessa resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido O regime de colaboração entre União, estados e municípios, O CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para O provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados, caberá a responsabilidade "pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios", integrando as escolas indígenas como "unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual" e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar O magistério indígena.

Dessas disposições, decorre, entre outras, a necessidade de cada Secretaria de Estado da Educação criar uma instância interinstitucional, com a participação dos professores e das comunidades indígenas, para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas.

## Do nacional ao local: O lugar da legislação estadual

O conjunto da legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, como visto anteriormente, está estruturado a partir de duas vertentes, que necessariamente precisam convergir, para que esse direito se materialize: de um lado, trata-se de propiciar acesso aos conhecimentos ditos universais e, de outro, de ensinar práticas escolares que permitam o respeito e a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. É da junção dessas duas vertentes que deve emergir a tão propagada escola indígena.

O que a legislação nacional estabelece é um conjunto de princípios que, de modo geral, atende à extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos mais de 210 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolingüísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro.

Todavia, esses princípios precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, como unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas como profissionais contratados pelo estado ou pelo município. É aqui, portanto, no âmbito estadual, que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão. É nesse âmbito que se consolida o direito a uma educação diferenciada, na medida em que se implementa e se realiza o direito a uma escola própria e diferenciada.

Esse é o momento em que diferentes estados da Federação se lançam a disciplinar a matéria, seja por meio da inclusão da Educação Escolar Indígena nas leis orgânicas de educação, por parte das Assembleias Legislativas, seja por meio de resoluções estaduais, geradas no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação. Esse é, portanto, o momento de refletir sobre como os avanços alcançados na esfera federal poderão

encontrar detalhamento nas esferas estaduais, de forma a se potencializar as oportunidades de os povos indígenas terem uma escola e uma educação que atenda aos seus interesses e às suas aspirações de futuro.

Feito o itinerário do detalhamento do direito dos índios a uma educação diferenciada, algumas questões colocam-se para o debate, no momento em que se caminha para novas formulações legais e administrativas, agora nas esferas estaduais.

A primeira questão já foi anunciada: a da persistente lacuna entre a lei e a realidade, entre o direito explicitado e a prática vivida. Que alternativas se colocam a esse direito? Será que a busca de novas leis e normatizações seria um caminho para que aquilo que já foi inscrito ganhasse efetividade? Ou será que os povos indígenas contam com outros mecanismos que poderiam ser acionados para que o direito já explicitado seja cumprido? Quais são os impasses e as dificuldades que impedem o direito de se realizar? São exclusivos do campo educacional ou dizem respeito à relação dos povos indígenas com o Estado brasileiro?

Outra ordem de questões diz respeito à esfera de normatização estadual. Se cabe aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade pela oferta da Educação Indígena e pela formação e regularização profissional dos professores indígenas, a eles cabe também definir, em plano estadual, a matéria esboçada no plano federal. O que caberia definir aos estados? Qual o espaço de sua atuação? A qual nível de detalhamento aos estados caberia chegar, na definição das ações educacionais para os povos indígenas? Como garantir que a legislação estadual não se restrinja a princípios federais? Como garantir que a escola indígena não sucumba diante das demais escolas do sistema estadual?

Por fim, uma terceira ordem de questionamentos nos deve conduzir a cada sociedade indígena em particular, a cada projeto de futuro e de escola, pois é aí que o direito a uma educação diferenciada se realiza. E a pergunta deve inverter a ordem estabelecida: em que medida o que já está inscrito no plano legal não limita as aspirações e os desejos dos povos indígenas relativamente à escolarização formal de seus membros? E para que rumo segue a

Educação Indígena? Haverá espaço para aqueles grupos que almejam simplesmente um maior conhecimento do Português e das regras de comércio com a sociedade envolvente? Todas as escolas indígenas deverão formalizar seu ensino, garantindo continuidade de estudos dentro e fora das terras indígenas? Haverá condições e espaços para que os índios dêem um sentido próprio para a escola indígena, fora das amarras administrativas e legais já conquistadas? Enfim, para onde caminha todo esse processo?

Enfrentar essas questões está na ordem do dia.

## Bibliografia

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). *Povos indígenas no Brasil - 1996/2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.
- \_\_\_\_\_. Os índios e a cidadania. In: *Cadernos da TV Escola - Índios no Brasil*, Brasília, v. 3, p. 25-46, 1999.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O governo brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995/1998*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

# Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas

Darci Secchi\*

Unemal

## Resumo

Os povos ameríndios convivem com algum tipo de escola há quase 500 anos. Nos últimos anos, porém, a escola colonial recebeu novas adjetivações (específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe), e a educação escolar passou a ser tratada como política pública, como um direito de cidadania. Entretanto, O antigo paradigma colonial não foi totalmente superado, uma vez que a le-

gislação atual apenas admitiu a alteridade e tolerou a diferença, isto é, manteve resguardado O direito de outorgar direitos. O presente *paper* pretende discutir O processo de regularização das escolas indígenas no Brasil, destacando a necessidade de conciliar os interesses de todos os sujeitos detentores de direitos, em especial, os das sociedades indígenas.

## Um breve sobrevôo sobre O campo

Diversas sociedades indígenas brasileiras convivem, há séculos, com a instituição escolar, e nós, colonizadores, convivemos com a inquietação quanto ao lugar que ela deve ocupar nos processos de colonização e/ou de autonomia desses povos.

Na era dos descobrimentos, os debates acerca da Educação Indígena tiveram como cenário O confronto visual dos colonizadores com os habitantes das terras recém-conhecidas. Discutiam-se O estatuto desses seres naturais e O lugar que lhes caberia no projeto de exploração. A questão que se colocava era se eles seriam considerados seres humanos e, tendo alma, se seria

\* Professor da UFMT e doutorando em Ciências Sociais pela PUC/SP.

possível educá-los na fé cristã, ou se deveriam ser simplesmente escravizados. A controvérsia<sup>1</sup> acerca da natureza humana dos índios perdurou por dois séculos e, a partir dela, estabeleceram-se os contornos do projeto colonizador em toda a América e em outros continentes.

Nos últimos anos, porém, verificaram-se significativas mudanças no tratamento da temática educacional indígena. Os próprios índios entraram em cena para debater a política de escolarização e para exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos seus interesses. A educação escolar passou a ser vista como uma política pública, como um direito de cidadania. Hoje já não se discute se os índios têm ou não têm alma, se devem ou não ser civilizados, mas trata-se de considerá-los *cidadãos* detentores de direitos específicos.

Ainda assim, a secular matriz colonial não foi totalmente superada. As atuais leis e regulamentos foram produzidos apenas com a audiência dos índios, ou contaram com a participação das comunidades. Ou, dito de outra forma, a legislação admitiu a alteridade e tolerou a diferença, mas manteve resguardado o direito discricionário de conceder direitos. Nela, o reconhecimento à diversidade cultural, aos direitos específicos, à liturgia diferenciada para as suas escolas etc. seriam como marcos ou garantias de um porvir de cidadania, de respeito e de valorização das sociedades indígenas. Ao tempo em que se consolidava a tendência de considerar assuntos indígenas<sup>2</sup> apenas os de cunho jurídico e administrativo, viu-se frutificar inúmeras parcerias e cooperações entre o poder público, a militância indigenista e acadêmica e as próprias organizações indígenas na busca de novos horizontes para a "causa indígena". Nesse processo, surgiu também um novo discurso oficial, que substituiu o antigo "refrão integracionista" por enunciados mais palatáveis

ao atual momento econômico, político e epistemologia) brasileiro.<sup>3</sup> O discurso que havia insuflado as "bandeiras de luta da sociedade civil" passou a ser apropriado pelo poder público. Seria o prelúdio de novos tempos?

## Um pouco de história

O modelo integracionista de educação escolar para o índio no Brasil está associado historicamente ao binômio proselitismo doutrinário (religioso ou não) e preparação para o trabalho. Com esse intuito, atuaram as missões católicas, as escolas pombalinas, a educação positivista e, mais recentemente, os missionários e linguistas de diferentes confissões.

A partir da década de 1950, insuflados pelos ares da modernidade e das novas relações internacionais do trabalho, passaram a ser incorporados, nos países do chamado Terceiro Mundo, novos instrumentos jurídicos e novos objetivos para a educação escolar das "populações tribais e semitribais". A Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1957) preconizou, entre outros dispositivos, a garantia de educação em todos os níveis (art. 21); a realização de estudos antropológicos prévios à elaboração de programas escolares (art. 22); a alfabetização em língua materna seguida de educação bilíngüe (art. 23); e uma campanha de combate ao preconceito (art. 25). Porém os artigos 24 e 26 não escondem o antigo paradigma integracionista. Vejamos:

Art. 24. O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas *conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional*.

Art. 26 -1. Os governos deverão tomar medidas [...] *com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e*

<sup>1</sup> Para Clastres (1995), a controvérsia residia em afirmar que os índios eram como "criaturas de Deus" e, ao mesmo tempo, promover a sua captura e escravização. A saída legal para esse dilema seria encontrada na declaração (unilateral) de "antropofagia".

<sup>2</sup> Ribeiro (1978) e Oliveira (1976) utilizam as expressões "problema" ou "problemática indígena"; Lopes da Silva (1981) e outros preferem "questão indígena". Tomo-as aqui como sinônimos.

<sup>3</sup> Para Brand (1988: 7), o avanço no arcabouço legal fêz-se acompanhar de um crescente "confinamento geográfico e social". Para ele, o esgotamento do modelo integracionista está diretamente ligado ao atual estágio da globalização e do neoliberalismo, que encontrou, como fórmula para solucionar o problema dos supérfluos, o seu confinamento em favelas, acampamentos e reservas. Integrar o índio em quê? - pergunta. Como mão-de-obra, já não é mais necessário. Só se for como consumidores marginais, conclui.

*obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais\** [Grifos meus.]

No Brasil, esses dispositivos ingressaram no mundo jurídico somente uma década mais tarde e se materializaram de fato na Constituição Federal de 1988. Mesmo assim, careciam de maiores explicitações, o que seria formalizado, em meados da década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Ao longo desses 30 anos de maturação jurídica e política, muitos atores compuseram o cenário da Educação Escolar Indígena.

A década de 1970 foi marcada pela emergência do chamado "indigenismo alternativo" e por ensaios dos primeiros movimentos indígenas, tidos como estratégias de oposição e superação do paradigma integracionista. Nesse período, as escolas oficiais foram vistas com cautela, quando não com desconfiança. Propunha-se, em seu lugar, a criação de escolas alternativas, mormente de aceção freireana, desatreladas do espaço do Estado e das instituições que o representavam.

Na década de 1980, a escola indígena ancorou-se no tripé organização indígena, reflexão acadêmica e militância indigenista, parceria que produziu uma vasta documentação, participou do processo constitucional e ostentou a chancela de ver as suas bandeiras contempladas na nova Carta. As articulações surgidas nesse contexto resultaram na organização de "Núcleos de Educação" ou "Núcleos de Estudos Indígenas" em diversos estados. Em alguns casos - como o de Mato Grosso -, esses núcleos deram origem aos atuais Conselhos de Educação Escolar Indígena, fóruns multiinstitucionais e de composição paritária, que definem a política de Educação Escolar Indígena nos respectivos estados.

Na década de 1980, realizaram-se também diversos cursos de capacitação de professores e encontros de Educação Indígena, eventos que deram suporte à organização dos atuais Programas de Formação de Professores Indígenas, de-

envolvidos em Mato Grosso, no Acre e em outros estados.

Os direitos conquistados nesse período recolocaram em novas bases o antigo conflito entre o oficial e o paralelo, e as "relações perigosas" entre escola e Estado passaram a ser vistas como "relações possíveis".

Os anos 1990 caracterizaram-se como um período de implementação do ideário gestado na década anterior. As novas palavras de ordem - "educação bilíngüe e intercultural", "currículos específicos e diferenciados", "processos próprios de aprendizagem" - precisavam ser materializadas no cotidiano das escolas. No entanto, nem o poder público estava preparado técnica e administrativamente para assumir essa tarefa, nem havia legislação específica que orientasse tal procedimento. No contexto desse "vazio normativo" e das pressões advindas das comunidades indígenas, dos grupos de apoio, de setores da academia e do próprio poder público, o Governo Federal e o MEC passaram a coordenar uma série de iniciativas que resultaram na atual arquitetura jurídica e administrativa para as escolas indígenas.

Dentre as principais medidas, destacaram-se:

- a publicação do Decreto nº 26/91 que transferiu da Funai para o MEC a responsabilidade pela coordenação e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena;
- a publicação da Portaria Interministerial nº 559/91 e das Portarias/MEC nº 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios;
- a elaboração pelo Comitê Assessor e a publicação pelo MEC, em 1994, do documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", a partir do qual definiram-se os principais contornos do atendimento escolar indígena;

4 Posteriormente, a Convenção 169, adotada pela 76ª Conferência Internacional do Trabalho (Genebra, junho de 1989), revisou essas proposições e acrescentou ao texto outras diretrizes, tais como "el derecho a la autoidentificación, a la consulta y a la participación, y el derecho a decidir sus propias prioridades [...]".

- a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em que se estabeleceram as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas;
- a aprovação, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal, em 6 de dezembro de 2000, após oito anos de tramitação, da Disposição 169 da Organização Internacional do Trabalho, estabelecendo os direitos dos povos indígenas e tribais (PIT), entre eles O da Educação Escolar Indígena em todos os níveis e nas mesmas condições que O restante da comunidade nacional.

Como vemos, nesta última década, multiplicaram-se e aperfeiçoaram-se os instrumentos jurídicos e administrativos concernentes à criação, à implementação e ao reconhecimento das escolas indígenas. No entanto, as mudanças tiveram um alcance maior apenas nos aspectos operacionais e metodológicos e não parecem ter rompido totalmente com O modelo conceitual anterior.

O paradigma da atual escola *específica, diferenciada, bilíngüe e inter cultural*, isto é, da escola adaptada formalmente à clientela, não seria a antiga escola colonial, agora fantasiada de novos atributos? Ou seria de fato uma escola do "outro", isto é, dirigida às populações indígenas? E, nesse caso, qual será a matriz conceitual que a inspira? Onde se funda essa nova instituição?

### Admitindo a alteridade e tolerando a diferença

Como vimos, O projeto hegemônico das atuais escolas indígenas teve a sua origem associada à Convenção 107 da OIT, que, há cinquenta anos, redefiniu as relações internacionais do trabalho e ensinou incorporar as populações do Terceiro Mundo ao projeto de desenvolvimento liberal.

Naquele movimento, a escola e os seus programas educacionais foram definidos anterior e exteriormente à participação das sociedades indígenas. A mesma perspectiva foi explicitada na atual LDB, ao propor que os programas escola-

res "serão planejados com a audiência das comunidades indígenas" (art. 79, § 1º - grifo meu). Isto é, coube às agências externas- governos, academias, conselhos - O planejamento dos programas das escolas com a audiência indígena, e não O inverso: "as comunidades indígenas planejarão seus programas com a audiência do poder público, dos conselhos e da academia".

Dessa forma, a atual legislação deixou de contemplar duas premissas fundamentais para a superação do modelo escolar integracionista, quais sejam, a da iniciativa e a do controle das sociedades indígenas sobre O processo de conceber, planejar, executar e gerir os seus programas educacionais. Os índios permaneceram na qualidade de ouvintes, e não de propositores de suas próprias políticas. Continuaram sendo expectadores, "atores coadjuvantes", sem direito de propor, sem direito de vetar, sem direito de outorgar os seus próprios direitos.

Um segundo aspecto problemático desse modelo de escola diz respeito à sua adjetivação como "escola bilíngüe".

A primeira versão da escola bilíngüe propunha assegurar "a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país" (OIT, art. 23, inciso 2). Essa empreitada seria atribuída, no Brasil, aos missionários linguístas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), por meio de uma portaria da Funai (nº 75/72), que conferiu a essa agência norte-americana O status, O privilégio e O foro "oficial" no que se tratasse de assuntos linguísticos. Segundo O antropólogo Márcio Silva, a parceria entre O Estado e O SIL foi tamanha "que até mesmo as ferramentas analíticas desenvolvidas pelos linguístas do SIL passaram a figurar nos documentos oficiais".<sup>5</sup>

As críticas ao "bilingüismo de transição" - e não a utilização regular de ambas as línguas - não tardaram, afinal tratava-se da mais "repulsiva forma de etnocídio". Mesmo assim, esse modelo perdurou por três décadas até que foi substituído por sua abordagem antagônica, aqui denominada de "bilingüismo compulsório".

<sup>5</sup> Cf. Silva, 1999:10. Uma análise crítica acerca da atuação do SIL pode ser encontrada também em Barras (1993) e em outros trabalhos da autora.

Se antes O aprendizado dos alunos dirigia-se no sentido de transitarem de uma situação monolíngüe em língua indígena para uma situação de falantes do Português, agora a situação se inverteria. Propunha-se que O bilingüismo fosse uma característica inerente às escolas indígenas, isto é, que essas fossem compulsoriamente bilíngües.

O documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, produzido pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC e lançado em 1994, não deixou dúvidas:

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, na qual, ao mesmo tempo em que assegura e fortalece a tradição e O modo de ser indígena, fortalecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades [...]. Como decorrência da visão exposta, a Educação Escolar Indígena *tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe* [grifos meus].

Parece óbvio que essa formulação generalista carece de sustentabilidade, embora não se questione a adoção do bilingüismo em situações sociolingüísticas diglósicas. O seu ponto crítico reside na formulação como modelo tipológico obrigatório e único para as escolas indígenas.

Como se daria O tratamento bilíngüe em escolas cujos alunos indígenas se definem como monolíngües? Ou, inversamente, como se faria a opção por apenas duas línguas em situações de multilingüismo? São inúmeros os casos em que "coexiste, em um mesmo contexto, mais de uma língua indígena e os casos em que a língua indígena é a própria língua nacional" (Silva, op. cit.: 13). Portanto, a escola verdadeiramente indígena não é necessariamente bilíngüe, embora O bilingüismo possa ser atualmente recorrente em muitas escolas. Ora, mais do que uma "adjetivação emblemática" para as escolas indígenas, O ensino bilíngüe deveria constituir-se numa opção das comunidades e, como tal, poderia compor ou não O currículo e O cotidiano de suas escolas. Essa opção, porém, é mais uma vez subtraída das comunidades e impingida como um "direito obrigatório". Mais uma vez, admite-se a diversidade e domestica-se a diferença, sem, contudo, abrir mão do direito de conceder direitos.

O mesmo ocorre com os dois adjetivos restantes: as escolas indígenas *devem ser* específicas e diferenciadas. Mais do que garantir novos avanços, esses "direitos compulsórios" ratificam a histórica perspectiva discriminatória de desqualificação das minorias étnicas e culturais. As escolas indígenas - como também as escolas rurais, ribeirinhas e das favelas - devem ser específicas e diferenciadas para "reproduzir os conhecimentos próprios", isto é, para reproduzir a negação cultural, a negação identitária e a negação da cidadania, elementos que compõem a essência do cotidiano de quem se sabe e se reconhece historicamente discriminado.

Talvez resida aí a razão da dificuldade de os índios perceberem as escolas diferenciadas como algo positivo para os seus projetos societários. Como disse O líder xinguno Marawê Kayabi, "Até agora só sabemos O que é diferenciado para pior e nunca para melhor".

## **Será possível "regularizar" O específico e O diferenciado?**

Todos nós que atuamos no campo da Educação Escolar Indígena, por certo, já nos deparamos com questionamentos para os quais não obtivemos uma resposta satisfatória.

Relaciono a seguir alguns dos que ainda povoam os meus pensamentos, na expectativa de compartilhá-los com meus pares e, assim, quiçá, construirmos um caminho mais seguro nesse terreno pantanoso.

O primeiro provém de uma indagação formulada por um professor Guarani por ocasião de uma etapa do curso de formação de professores em Amambaí/MS. Na ocasião, perguntou-me O professor: "Você poderia me dizer como a gente faz para regularizar uma escola, respeitando O específico e O diferenciado?" Pensando ter entendido a sua pergunta, passei a expor os procedimentos recomendados pela legislação etc, mas logo fui interrompido com uma observação: "Eu sei, eu sei, mas não é isso que eu preciso saber. Eu preciso saber se uma escola indígena específica e diferenciada deve ter tudo O que está escrito nas Diretrizes, nos Referenciais, nos Parâmetros, na Resolução nº3. Se for preciso tudo aquilo, acho que nunca teremos uma escola es-

pecífica e diferenciada". O professor Guarani coloca-nos O seguinte problema: como regularizar as escolas sem "disciplinar" a diferença? Seria pelo caminho dos adjetivos formalizantes?

A segunda indagação tem por nascedouro uma pergunta formulada por um professor Parintintim quando se debatia a Resolução nº 3 da CEB/CNE, no curso de formação de professores do Alto Rio Madeira. Depois de superar a dificuldade de entender a diferença entre "ano civil" e "ano letivo", um professor perguntou aos colegas: "Mas se a minha comunidade resolver que O nosso ano letivo deva durar cinco anos, será que pode?". Após algum debate, quase todos professores concordaram que poderia. Então O professor perguntou: "Mas O meu pagamento vai ser pelo ano letivo ou pelo ano civil?" Ninguém soube formular uma resposta que convencesse O prefeito ou O secretário de Educação a pagar O mesmo salário ao professor indígena cujo calendário escolar coincide com O ano civil e ao outro que "demora" cinco anos para concluir um ano letivo.

A última indagação veio do curso de formação dos professores Xinguano após a conclusão dos estudos sobre O tema "Legislação", em que nos debruçamos - literalmente - sobre textos da legislação estadual de Mato Grosso, que tratavam da carreira do Magistério, de concurso público, do sistema único, dos sistemas próprios, essas coisas. Após uma semana de estudos, os professores chegaram a algumas dúvidas, que pretendo compartilhar também com vocês. A primeira diz respeito à legitimidade de se "exonerar" um professor indígena quando não há consenso entre O poder público e a comunidade escolar: O poder público pode exonerar um professor indígena à revelia da comunidade? Ou a comunidade pode "exonerar" um professor concursado a revelia do poder público?

A segunda questão trata das condições de os municípios cooperarem com os estados na oferta de educação escolar, especialmente na exigência de constituírem *sistemas próprios*. Em Mato Grosso, por exemplo, apenas três municípios estão constituídos em sistemas próprios, ainda que a maioria das escolas indígenas esteja vin-

culada aos municípios. A administração estadual não tem intenção de assumir diretamente as escolas indígenas e está propondo a consolidação do Sistema Único de Educação Básica preconizado pela LDB, mas não previsto na Resolução nº 3. Nesse contexto, perguntou-se como proceder para que as escolas indígenas não sejam prejudicadas em termos de recursos, acompanhamento, concursos, carreira, serviços etc.<sup>6</sup>

Por essa breve amostra, percebe-se que ainda perdura - se não se amplia - a necessidade de "normatização" das escolas indígenas, não obstante as diretrizes, parâmetros, referencial, resoluções etc. Grande parte dessa normatização seria desnecessária, creio, se mudássemos O espectro de nosso olhar e desistíssemos de idealizar um único protótipo de escola diferenciada.

Creio que uma política pública de Educação Escolar Indígena deva apoiar-se em outras bases que não a normatização da diferença e a supressão da alteridade. Elas materializam O discurso e a prática de um direito concedido e de uma cidadania conferida e, portanto, tornam-se veículos de dominação e de imposição.

Uma política pública de educação deve nascer dos professores, das lideranças e das comunidades indígenas e por elas ser controlada. Mas isso não significa que O poder público, as instituições acadêmicas e a sociedade civil em geral devem ignorá-la ou eximir-se de sua responsabilidade. Ao contrário, cabe-lhes, conjuntamente, discuti-la, consolidá-la, viabilizá-la, e não apenas implementá-la enquanto tal, O que supõe uma estratégia de ação, que pode expressar-se pelos seguintes princípios fundantes:

- a garantia da participação indígena em todas as etapas de elaboração, execução e avaliação dos programas;
- O reconhecimento da legitimidade de instituição parceira por meio da avaliação e da avaliação dos povos ou comunidades indígenas com as quais cada instituição atua;
- a apresentação e a aprovação dos programas educacionais pelo Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso

<sup>1</sup> Até esta data, não obtivemos resposta à consulta formulada ao Conselho Nacional de Educação sobre a aplicação da Resolução nº 3 em estados que constituírem O Sistema Único de Educação Básica.

(CEI/MT), fórum interinstitucional e paritário composto por instituições e representantes indígenas;

- a manutenção de vínculo permanente entre as atividades escolares e as demais iniciativas do campo da saúde, da regularização fundiária e da economia indígena;
- a compatibilização dos programas escolares com O calendário sociocultural das sociedades indígenas;
- O compromisso da continuidade e terminabilidade dos trabalhos e da manutenção de equipes técnicas aptas a acompanhar as ações de Educação Escolar Indígena desenvolvidas no estado sob a coordenação da Secretaria de Educação;
- a escolha do Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso (CEI/MT) como foro privilegiado para dirimir dúvidas e controvérsias relativas à educação escolar.

Para concluir, estendo essa reflexão para além da temática da Educação Escolar Indígena e me atendo especificamente aos contornos das atuais políticas públicas no Brasil.

Como nos ensina Octavio Ianni, as políticas públicas equacionam-se pela conjugação de três elementos fundamentais, que ordenam as relações entre O Estado e os cidadãos: a natureza, O alcance e O conteúdo das ações propostas; as formas de decisão e de atuação política; e a disposição e a capacidade de composição com as organizações da sociedade civil, sejam elas propositivas, reivindicatórias ou de contestação.

Portanto, uma política de educação escolar que se pretenda convergente com os interesses de sua clientela não poderá desconsiderar essa conjugação. No caso específico da Educação Escolar Indígena, implica, entre outras iniciativas, um permanente exercício de negociações, cooperações, parcerias etc. Sem esses exercícios, não acredito ser possível O exercício do controle indígena sobre as suas escolas. E, como já foi dito antes, normatização não é sinônimo de adequação. Para ser uma boa escola indígena, é preciso antes que ela seja indígena.

## Bibliografia

- ARRUDA, Rinaldo S. Vieira. *Os Rikbaktsa: mudança e tradição*. 1992. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. São Paulo, PUC-SP
- BARROS, Maria Cândida D. *Linguística missionária: O Summer Institute of Linguistics*. 1993. Tese (Doutorado). Unicamp. Campinas.
- BATALLA, Guillermo Bonfil. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos., *Papeles de la Casa Chata*. Ciudad de México, ano 2, n. 3, 1987.
- BRAND, Antônio. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre Educação Escolar Indígena no contexto do Mercosul. In: PRIMEIRO ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA AMÉRICA LATINA. 1988, Dourados/MS. *Anais...* Dourados/MS, 1998.
- CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Urucum, jenipapo e giz: a Educação Escolar Indígena em debate*. Cuiabá/MT: Seduc, 1997.
- FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. In: POPULAÇÕES INDÍGENAS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA (Mesa-redonda). São Luís: 47ª SBPC. 1995.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: 10º COLE. 1995, Campinas/SP. *Anais...* Campinas: Unicamp, 1995.
- IANNI, Octávio. Novo paradigma das ciências sociais. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, 1994.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Tema: Educação Escolar Indígena. Brasília: Inep/MEC: 1994.
- MELIÀ, Bartomeu. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. *Cadernos de educação básica* (série institucional), Brasília, v. 2, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília, 1993 (Cadernos de Educação Básica, v. 2).
- MUNOZ, Héctor. Política pública y educación indígena escolarizada en America Latina. In: SECCHI, D. (Org.). *Ameríndia - tecendo os caminhos da Educação Escolar Indígena*. Cuiabá/MT: Seduc/CEI/CAIEMT, 1998.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Pueblos indígenas y tribales: guia para la aplicación del convenio n. 169 de la OIT*. Genebra: OIT, 1996.
- RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete B. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.
- SECCHI, Darci. *Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso*. Cuiabá/MT: PNUD/Prodeagro, 1995. (Mimeo).  
\_\_\_\_\_. (Org.). *Ameríndia - tecendo os caminhos da Educação Escolar Indígena*. Cuiabá/MT: Seduc/CEI/CAIEMT, 1998.
- SILVA, Márcio F. da. *Educação e sociedades indígenas: subsídios aos projetos demonstrativos para populações indígenas*. São Paulo: FFLHC/USP, 1999.
- SILVA, M.; AZEVEDO, M. *Diretrizes para a política de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1994.

# Legislação em Educação Escolar Indígena

*Vilmar Guarani*

Funai



## Resumo

Este resumo apresenta alguns enfoques da legislação em Educação Escolar Indígena:

**Enfoque histórico.** Visa a demonstrar a realidade da Educação Escolar Indígena em sua primeira fase na história do Brasil, bem como no passado recente, nos moldes da legislação então vigente, com as suas características integracionista e assimilacionista.

**Enfoque atual.** Desenvolvemos um relato sobre a legislação, observando principalmente a Lei nº 6.001/73, O Estatuto do índio, a Constituição Federal, decretos, portaria interministerial, a Lei de Diretrizes e Bases e O Plano Nacional de Educação, entre outras. Veremos, ainda, os instrumentos internacionais de defesa e interesses dos povos indí-

genas elaborados com a participação ativa dos indígenas e de suas organizações para que O Estado brasileiro passasse a adotar uma posição mais aberta em prol dos direitos indígenas. Ainda, no aspecto da atualidade, buscar-se-á compreender a questão da coexistência entre O Estado brasileiro e as culturas diversas representadas nos mais de 200 povos indígenas, com seus usos, costumes, línguas, crenças e tradições, e a importância da Educação Escolar Indígena como um dos direitos coletivos dos povos indígenas.

**Enfoque da perspectiva.** Discute a questão da Educação Escolar Indígena no Projeto de Lei nº2.057/91 e a da aplicabilidade da legislação em vigor e outras possibilidades.

**PAINEL 6**

# **OS ETNOCONHECIMENTOS NA ESCOLA INDÍGENA**

*Carlos Alfredo Argiello*

*José Augusto Laranjeiras Sampaio*

*Roseli de Alvarenga Corrêa*

# Etnoconhecimento na Escola Indígena

Carlos Alfredo Argüello\*

Unicamp - Unemat

## Resumo

O etnoconhecimento é peça fundamental na nossa proposta de construção de uma escola indígena que seja algo mais que uma escola de brancos pensada para índios. Propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu *empowerment* e à prática da educação libertadora.

O dicionário *Aurélio* traz como primeira acepção da palavra "escola": "estabelecimento público ou privado no qual se ministra, sistematicamente, ensino coletivo".

"Estabelecimento de ensino coletivo" pressupõe alguns professores, muitos alunos, em local determinado. A escola indígena tem o direito legal de ser uma escola diferenciada. Isso lhe confere um grau de liberdade para organizar os seus currículos, administrar os seus horários e a possibilidade de organização bilíngüe com direito a alfabetização na primeira língua etc.

A escola indígena é responsabilidade última das prefeituras e dos estados e tem que se enquadrar nas diretrizes de orientações básicas educacionais da Federação.

A tendência geral hoje é de que os professores das escolas indígenas sejam índios e, prioritariamente, pertençam à mesma etnia dos alunos. Mesmo assim, a escola indígena é a escola do branco para o índio. É a mesma escola que o branco pensou para ele, mas a serviço do índio. Essa escola possuirá, então, muitos dos defeitos que possui a escola do branco, a que está ligada geneticamente, com alguns deles apenas suavizados pelo direito à diferenciação.

A escola do branco prestigia o pensamento

cartesiano, o reducionismo mecanicista, a disciplinaridade, traz implícita a idéia ou princípios do progresso, a escrita, o cálculo, a teoria, o acúmulo, o consumismo, a competição e, apesar de propiciar a utilização dos meios globais de informação, ignora o seu entorno imediato, ignora o conteúdo cultural dos seus alunos e familiares e tende a uma padronização estéril.

As correções de rumo, necessárias, foram realizadas dentro do marco da pulverização disciplinar e do apelo a tendências para as quais nem os professores nem as escolas estão preparados: transdisciplinaridade e visões estreitas de ambientalismo.

## Escola indígena

A escola como uma estrutura humana, conceituai, onde se aprende, sempre esteve presente na Educação Indígena, mas não propicia um ensino coletivo, e sim uma educação artesanal, preceptoral, individualizada, contextualizada e na qual se fomenta o fazer. Professores são a família, e a família estendida.

Essa escola, baseada na oralidade e na prática exaustiva, não pressupõe competitividade, não é dividida em disciplinas e predispõe o afloramento do pensamento complexo.

No momento, essa escola está em perigo de extinção. O recente aparecimento da figura do jovem professor índio assalariado cria outras instâncias de poder, saber, comunicação e liderança que perturbam a estrutura ancestral (Bandeira, 1997). Os anciões, os sábios, os antigos mestres sentem-se ignorantes diante dos avanços da "Nova Educação" propiciada pela "Escola para índios".

Passo a relatar duas experiências, duas situações vividas em locais completamente diferentes e distantes.

\* Coordenador da Área de Ciências Matemáticas e da Natureza das licenciaturas para professores indígenas da Unemat.

Uma, na escola das etnias Baniwa-Coripaco, às margens do rio Içana, afluente do rio Negro, nas terras indígenas do Alto Rio Negro, estado do Amazonas, perto da fronteira com a Colômbia, em meados do ano 2000.

A outra, na etapa de preparação das atividades dos cursos de licenciatura para professores indígenas, no *campus* de Barra do Bugres da Universidade Estadual de Mato Grosso, em maio de 2001.

Em ambas as ocasiões, antigas lideranças indígenas, sábios anciões fizeram discursos parecidos, solicitando publicamente que instruíssimos os jovens professores das suas etnias, para que estes não fossem tão ignorantes como eles. Mas não são esses anciões os detentores do conhecimento indígena que nenhum deles, enquanto tal, deve ignorar? Não são eles os detentores do que a academia chama de etnoconhecimentos? Não são eles os que conhecem os segredos da mata, dos rios, dos animais, os que curam as doenças, os que conhecem os segredos do céu, conhecem O calendário astronômico que rege, na Terra, as chuvas, as migrações das aves, as piracemas, as enchentes, O tempo certo de plantar? Não são eles os que conhecem os rituais, as danças, as cerimônias, os que falam com os deuses? Não são eles que conhecem O segredo da caça e são os melhores artesãos?

Quem destruiu a sua auto-estima, quem modificou os seus valores de julgamento? Não será a escola evangelizadora que os queria cristãos? Não será a escola integracionista que os queria integrados, indiferenciados? Não serão as diferentes escolas que os queriam tratoristas, cortadores de cana, engrenagens microscópicas na grande máquina da economia branca? Não estará também a escola indígena, na sua versão "Escola para índios", prestigiando em demasia os conhecimentos e a cultura do branco em detrimento das próprias culturas?

Quero citar uma experiência que está no começo e irá frutificar somente dentro de cinco anos. Espero então, daqui a cinco anos, poder ter a oportunidade de informar e prestar contas.

É nosso trabalho formar professores indígenas no 3º grau, licenciados em várias áreas do conhecimento. Coube-me a delicada tarefa de coordenar a área de Ciências dessas licenciaturas diferenciadas.

Os cursos são ministrados em etapas intensivas, no *campus* de Barra do Bugres, MT, para 200 professores índios de 35 etnias diferentes.

Nas etapas intermediárias, O professor índio, enquanto leciona na sua escola, realiza tarefas, trabalhos e pesquisas ligadas ao seu curso universitário. Também recebe em sua aldeia, na sua escola, a visita e a orientação da equipe de professores do curso (docentes), que, desse modo, também interagem com a comunidade.

O trabalho, nessa etapa intermediária, visa a resgatar, para a escola, os conhecimentos ancestrais indígenas, valorizar os detentores dos diferentes saberes, diminuir a separação entre escola e comunidade, permitir a docentes e professores indígenas um conhecimento melhor da realidade nas aldeias e escolas e O diálogo direto com a comunidade.

Nesses momentos, O olho atento e treinado do docente poderá detectar, na comunidade, saberes, valores, práticas que poderão ser objeto de estudo sistematizado com a finalidade de sua incorporação escolar. Por exemplo, junto com as professoras Marta Azevedo e Judite Albuquerque, realizamos na Escola Paanhali, no rio Içana, no Amazonas, da etnia Baniwa, um trabalho de resgate, com os professores da escola, do calendário astronômico Baniwa. Trouxemos para as discussões vários "anciões", que deram sua importante contribuição.

Em etapa posterior, reunimo-nos em São Gabriel da Cachoeira, AM, com alguns desses professores indígenas e mais cinco anciões. Trabalhamos durante vários dias, até estabelecermos, em forma definitiva, um calendário natural circular e um calendário astronômico explicados em Baniwa e em Português.

Da riqueza do calendário natural, surgiram muitos importantes ensinamentos, como, por exemplo, O equilíbrio ecológico presa/predador na sua versão indígena, as constelações Baniwa foram "traduzidas" para as constelações acadêmicas e vice-versa, possibilitando O diálogo intelectual e a motivação para seguir estudando O céu, os fenômenos astronômicos, climáticos etc, simultaneamente, a partir dos diversos olhares.

É interessante comentar que a introdução do computador e um programa de simulação do céu encantaram os mais velhos, que, em pouco tem-

po, foram capazes de utilizar esse novo instrumento sem constrangimento nenhum. Cito essa passagem como um exemplo de saberes complementares.

Nossa proposta é incorporar, nas atividades da escola, a comunidade, os velhos mestres, seus saberes e ensinamentos, os conhecimentos tribais, enfim, derrubar os muros<sup>1</sup> que a escola do branco possui e que a separam da comunidade e da realidade que a rodeia, O que a escola para índios, como citei anteriormente, herdou em algum grau.

Em contrapartida vejo a escola para índios como uma forma de "potencialização" ao estilo freiriano. Segundo Paulo Freire, potencialização, ou *empowerment*, é um processo que "permite ao estudante interrogar e, seletivamente, se apropriar daqueles aspectos da cultura dominante, que vão lhe prover as bases para novas definições e transformações, em vez de meramente servir à ampla ordem social estabelecida".

Continuando com Paulo Freire, nosso grande mestre, gostaria de citar, da *Pedagogia do oprimido*, a seguinte afirmação: "Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo!"

Comentar essa sentença inspiradora ocuparia horas, mas vamos nos perguntar tão-somente: Qual é esse mundo mediatizador? Intermediador?

Existem tantos mundos como pessoas há. A experiência de vida da pessoa constrói O seu mundo, e as comunidades étnicas mais ou menos isoladas, culturalmente definidas, produzem mundos individuais com alto grau de semelhanças. Poderíamos, simplificando, então idealizar um mundo "padrão" étnico ou tribal.

Mas O mundo do professor indígena é aberto a outras experiências e visões de mundo? E O mundo do professor de professores indígenas? Como se pode conceber ou construir um mundo mediatizador?

Na nossa tradição educacional, a escola desconhece e ignora O processo de mediatização por mundos que nem sequer ensinam a ler. Será necessário que, entre os mundos a dialogar, exista uma interseção que gere O mundo comum, que será O mediatizador. Então, O diálogo de características

interculturais servirá para ampliar O mundo comum a ambos, num processo cuja meta ideal, mas impossível, seja a união desses mundos individuais.

É nossa intenção que a escola seja O espaço dialógico para a ação mediatizadora. Note-se que essa iniciativa transborda os limites da educação em geral, que irá se beneficiar, sem dúvida, da experiência indígena na educação. Parafraseando Bartomeu Melià (1998), "Não há um problema de Educação Indígena, *há soluções indígenas ao problema da educação*".

A abertura de 200 vagas para os cursos de licenciaturas, reservadas aos professores indígenas, equivaleriam, na população brasileira, à abertura de aproximadamente 100 mil vagas, resguardando as proporções populacionais.

A necessidade de construir O seu próprio material didático, os textos, os equipamentos, em constante diálogo com a realidade em volta, incluindo a pobreza, é um desafio que, uma vez vencido, como tudo leva a pensar que O será, constituir-se-á em modelo a ser seguido por outras instâncias fora da Educação Indígena.

A revalorização da escola, de uma escola culturalmente comprometida, mas aceitando a perspectiva de Educação Libertadora, poderá servir de modelo a outras minorias, movimentos sociais e, basicamente, à escola tradicional, qualquer que seja O nível econômico dos seus alunos, para que, engajada social, crítica e construtivamente, tome-se uma solução e deixe de ser um problema.

## Bibliografia

- BANDEIRA, Maria de Lourdes. Formação de professores índios: limites e possibilidades. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. *Urucum, jenipapo e giz: Educação Escolar Indígena em debate*. Cuiabá/MT: Seduc, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- MELIÀ, Bartomeu. *Ameríndia*. Cuiabá/MT, 1998.

<sup>1</sup> Ver Ciranda das Ciências - A Ciência na Escola: Palestra "A escola sem muros".

# O "resgate cultural" como valor: reflexões sobre experiências de um antropólogo militante em programas de formação de professores indígenas no Nordeste e em Minas Gerais

*José Augusto Laranjeiras Sampaio*

Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai) - Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Tomo como ponto de partida para essas reflexões a idéia de que a Educação Escolar Indígena, concebida como "específica" e "diferenciada", como a pretendemos e a buscamos construir, não deixa de inscrever-se em um campo intersocietário de diálogos e de disputas políticas e simbólicas.

Nesse campo, as próprias idéias de "diferença", de "especificidade" e outras do gênero aparecem como valores, como objetivos a serem alcançados e garantidos e, também, exibidos e realçados.

Aqui, a "cultura indígena" aparece como O domínio social por excelência, por meio do qual tais valores se expressam, e a "escola indígena", como a via institucional para a sua formalização e reprodução.

Mas, sendo O campo da Educação Escolar Indígena necessariamente intersocietário e, mais que isso, definido pela presença, por um lado, de um pólo dominante, O da sociedade nacional, "doador" e "prestador" de bens e serviços - formação de professores, infra-estrutura, material didático, salários, alimentos etc. -, e, por outro, de um pólo "receptor", O das sociedades indígenas, não se deve supor que os valores e conceitos caros ao campo, como "diferença", "especificidade" e "cultura", produzam-se e legitimem-se à margem dos diálogos e disputas políticos e simbólicos inerentes ao campo, sem que, sobre eles, imprimam-se as marcas ideológicas do pólo dominante, ainda que tais diálogos e disputas requeiram, formal e necessariamente, expres-

sões de "autenticação" dos ditos valores por parte do pólo dominado.

Assim, em uma palavra, cabe indagar como, nesses diálogos e nessas disputas, sabidamente desiguais, e por meio de que canais de poder e de que recursos simbólicos se produzem e se legitimam, para todo O campo da Educação Escolar Indígena - e mesmo para mais além dele -, as definições do que sejam especificidade e diversidade culturais indígenas e do que podem essas, enfim, estar a significar para cada um dos pólos e no contexto da relação entre esses.

Pretendo aqui demonstrar, com base em minha própria experiência em programas de formação de professores indígenas, como a sociedade nacional imprime, por meio sobretudo de seus agentes diretamente engajados no campo da Educação Escolar Indígena (professores formadores, agentes administrativos etc), as suas próprias concepções de "cultura indígena", "especificidade cultural" etc. e como O pólo indígena tende a dialogar com tais concepções, a reproduzi-las ou a contrapô-las.

Ao ser convidado para participar, como antropólogo "especialista" em povo Pataxó, do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, descobri que uma das demandas, talvez a mais importante delas, dirigida a mim e a alguns outros colegas - e não infreqüente em circunstâncias semelhantes que eu próprio teria oportunidade de vir a novamente vivenciar - por parte tanto de professores indígenas em formação, quanto de

muitos dos responsáveis por essa formação, dizia respeito à minha possível contribuição em um processo percebido como necessário às ditas formação de professores e implantação de escolas diferenciadas, claramente definido por todas as personagens presentes no campo como "resgate cultural".

Em que consistiria, então, O "resgate cultural" sobre O qual se esperava que pudéssemos, eu e outros antropólogos, percebidos como "especialistas" em "culturas indígenas", intervir favoravelmente?

Antes de tentar responder a essa questão, cabem aqui duas digressões: uma, relativa a como a sociedade brasileira vem reproduzindo suas concepções a respeito de idéias como "diferença e especificidade culturais" indígenas, de larga aplicação e de eficácia simbólica bastante perceptível, hoje, no campo da Educação Escolar Indígena; e a segunda, relativa a como essa mesma sociedade e seus agentes diretos, no dito campo, tendem a perceber a configuração histórica e social tida como típica da maioria das sociedades indígenas contemporâneas em áreas como aquelas em que tenho trabalhado, em estados do Nordeste e em Minas Gerais.

No que diz respeito à primeira consideração, sabe-se que não é difícil à maioria dos agentes da sociedade nacional ora engajados na implantação e na garantia de sistemas diferenciados de Educação Escolar Indígena perceber, de modo crítico, as clássicas visões etnocêntricas que negativizam a cultura do indígena em relação à de ego, por meio de oposições, como "preguiçoso" x "trabalhador", "primitivo" x "civilizado", "atrasado" x "desenvolvido", "fetichista" ou "infiel" x "temente a Deus", e muitas outras, que tendem mesmo a aproximar a condição indígena à bestialidade e a das sociedades civilizadas ou ocidentais à própria plenitude da condição humana.

Por outro lado, ao abandonar tais visões para transpor-se a outras tendentes a valorar positivamente "culturas indígenas" e sua "diversidade", a consciência crítica de agentes da sociedade nacional dificilmente percebe estar com frequência, ainda assim, arraigada a visões de "cultura" e de "diferença" muito pró-

prias às autopercepções de sua própria sociedade, permanecendo, pois, etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas.

Na modalidade "positivada" das concepções etnocêntricas de "culturas indígenas", as oposições anteriormente referidas dão lugar a outras nas quais tais "culturas" assumem, em relação à cultura de ego, O pólo "favorável", como em autenticidade cultural x degeneração da cultura por colonialismo cultural, cultura de massa ou globalização; harmonia com a natureza x exploração predatória do ambiente; igualitarismo, amor ao próximo e altruísmo x desigualdade social, individualismo e competitividade desumana; sabedoria milenar x futilidades e modismos; vida saudável em ambiente "natural", "mata" x vida insalubre em ambiente citadino, poluído; vida espiritual rica x pragmatismo materialista; etnoconhecimentos x cientificismo estéril etc.

Ao produzir tais oposições, O pensamento dos agentes do pólo dominante, longe de habilitar-se à compreensão e ao diálogo com O pólo dominado, apenas projeta sobre este, idealizando-o, a própria "má consciência" de si mesmo.

Nessa modalidade, O pólo "autêntico" é percebido como idealmente vivido em uma condição de quase "encantamento", à qual toda aproximação do pólo "degenerado" é percebida como "contaminação", "deturpação", "corrupção" e "ameaça cultural".

Aqui, os índices de maior ou menor "autenticidade", vale dizer, de maiores ou menores "taxas" de "diversidade cultural", medem-se sempre por graus de afastamento do que se percebe como sendo os domínios culturais do pólo "corruptor".

É evidente que os sinais diacríticos da "diversidade" ou da "autenticidade" - poder-se-ia dizer mesmo da "pureza" - culturais são selecionados de acordo com os próprios critérios de "diferença" e de "cultura" próprios ao pólo dominante.

Assim se reproduz a clássica imagem de índio - nu, forte, emplumado e cercado de vegetação luxuriante - tão cara à nossa consciência nacional, desde, pelo menos, O Peri, de José

## PAINEL 6

### Os etnoconhecimentos na escola indígena

de Alencar, continuamente atualizado, inclusive em personagens "reais" de nossa mídia contemporânea, ao cacique Metuktire Raoni.

Em suma, são nos sinais diacríticos de "diferença cultural" cuidadosa e interessa-damente selecionados pela consciência nacional e por grupos organizados de seus agentes que os projetam, em função de suas próprias necessidades ideológicas de distinção interna ou externa, positiva ou negativamente, sobre as sociedades indígenas, em que parecem, em princípio, residir as ditas concepções de "especificidade" e de "cultura" indígenas dominantemente presentes no campo da Educação Escolar Indígena.

Quanto à segunda digressão, quero assinalar que é justamente no contexto ideológico referido que se deve buscar a inscrição da percepção que tem a consciência de tais grupos de agentes da sociedade nacional a respeito de sociedades indígenas imersas em segmentos sociais regionais com longo tempo de constituição histórica por processos de colonização de origem européia e capitalista.

Em que pese O que poderia ser percebido como inestimáveis signos de "especificidade cultural" dessas sociedades, em seus ricos e não raros intensos processos de produção e reprodução, invenção ou reinvenção de suas próprias identidades e de seus ordenamentos sociais internos com relação à sociedade envolvente, a dita consciência nacional tende, em função da imersão ou interpelação mais estreita dessas sociedades com segmentos sociais regionais, a percebê-las apenas como resultados de processos de "corrupção" sociocultural, ou como "vítimas" do que costumam definir como "aculturação".

Em síntese, em um modelo ideológico que concebe "as verdadeiras culturas indígenas" como estados de "encantamento", de "pureza", resultantes de isolamento, devendo ser, pois, idealmente, imutáveis, e no qual a "especificidade" e a "diversidade" são funções desse mesmo distanciamento do "contágio" com outros sistemas culturais, ou do que se costuma definir como "preservação da cultura" não pode mesmo haver lugar para que se percebam culturas como resultantes de processos históricos,

muito menos "especificidades" e "diferenças" como algo factível de se produzir em processos sociais de intensa inter-relação cultural e simbólica entre os grupos "diferenciados", e não necessariamente O contrário.

Assim, um tal modelo não consegue produzir a respeito de tais sociedades indígenas nada mais do que O que se poderia chamar de uma "visão lacunar", por meio da qual essas são percebidas apenas como "sociedades da ausência" ou "sociedades da perda". Aqui, vê-se nelas não O que elas "são" ou O que elas "têm", mas sempre O que elas teriam "deixado de ser" ou "deixado de ter", O que teriam "perdido", que é, invariável e genericamente, qualificado como tendo sido "a cultura".

Não é preciso enfatizar muito que, aqui, "culturas" não são percebidas como conjuntos semânticos resultantes de processos sociais históricos, vale dizer necessariamente dinâmicos, mutáveis, mas como algo dotado de certa "substância original", perceptível em "traços" ou "elementos" culturais bastante "palpáveis", como "a língua", "os rituais", "os conhecimentos tradicionais", consubstanciados em visões próprias ou "etnoconhecimentos", costumeiramente associados às nossas próprias ciências, em especial às "da natureza", da Botânica à Astronomia.

Ora, se sociedades indígenas, como a maioria das do Nordeste e de Minas Gerais, são percebidas como "sociedades da falta", e se os processos históricos que, de fato, constituíram-nas são, inversamente, tratados apenas como "processos de perda", de "perda da cultura", não será difícil deduzir qual seja a idéia de "resgate cultural" presente em um tal modelo ideológico, bem como nas concepções de Educação Escolar Indígena dele derivadas.

Também não é difícil imaginar O que, em tais circunstâncias, supõe-se que se possa esperar do antropólogo, ou seja, daquele que é entendido como O especialista no conhecimento de "culturas" e, portanto, como alguém possivelmente apto a, por seus estudos, desenvolver artes capazes de trazer de volta à "cultura indígena" a sua "substância" perdida.

Penso que, no âmbito da concepção de cultura inerente ao modelo ideológico tratado, a



idéia de "resgate cultural" pode ser percebida como uma espécie de proposição de anulação da história, um procedimento pelo qual se poderia, ao menos em parte, "devolver" às sociedades indígenas a sua "essência" perdida e, no limite, fazê-las "retornar" ou "reviver". O seu estado "original" de "encantamento" e de "verdadeira" "diversidade".

Não posso deixar de assinalar também, aqui, a presença de uma não infreqüente visão, a um só tempo "piedosa" e "culpada", da consciência nacional com relação às sociedades indígenas. Ao dispormo-nos a apoiá-las em sua busca do "resgate cultural", estaríamos também, a um só tempo, contribuindo para o seu retorno a um estado perdido de autenticidade, solucionando, por um lado, o que tendemos a identificar como a causa de sua suposta inadaptação ou, mesmo, infelicidade e, por outro, expiando a nossa própria culpa secular pelas "perdas" que lhes causamos.

De fato, espero que possa estar claro que não percebo aqui mais que a eloqüente expressão de formas bastante perversas e etnocêntricas de dominação simbólica - vale dizer "cultural" -, em que das sociedades indígenas são expropriadas suas imagens, ou auto-imagens, e sua historicidade, e transmutadas, conforme dito, em "sociedades da falta", em função da manutenção e da reprodução, no âmbito da ideologia dominante, das concepções de "cultura" e de "diferença cultural" prevalentes na sociedade nacional - e potencialmente abaláveis por uma compreensão histórica mais adequada sobre muitas das sociedades indígenas contemporâneas - ou mesmo de imagens críticas dessa mesma sociedade, caras a alguns de seus segmentos.

Para as sociedades indígenas em questão, o "resgate cultural" tende, com freqüência, a ser percebido, como seria de se esperar em caso de segmentos sociais subalternos às concepções ideológicas dominantes, nos mesmos termos dessas concepções, ou seja, como algo a ser perseguido dentro dos parâmetros de uma idéia reificada de "cultura" e em função de sua própria incorporação da "visão lacunar" que delas tem a consciência nacional.

Em especial, para muitos dos professores

indígenas que conheci, ainda como ingressantes em programas de formação "específica" e "diferenciada", a empreitada do "resgate cultural" parecia impor-se-lhes como um desafio e uma missão inquestionavelmente necessários. Egressos, em sua imensa maioria, de escolas regionais "indiferenciadas" ou daquelas até recentemente mantidas pelo regime tutelar do indigenismo oficial e, enquanto tal, já percebidas por eles como agências de "destruição" de suas culturas, tinham incorporada uma aguda consciência de seu papel como agentes transformadores do sistema escolar até então vigente, mas sem disporem de uma perspectiva crítica da idéia do "resgate cultural" que, ao contrário, lhes era apresentada, ainda que muitas vezes sob formas bastante indiretas, como requisito indispensável à própria implementação de uma Educação Indígena de fato "específica" e "diferenciada".

Vê-se, então, assim, como curiosamente as idéias de "especificidade" e de "diversidade" podem, de fato, vir a servir justamente ao seu oposto, uma vez que o que se impõe pela demanda por "resgate cultural" é, na realidade, a adequação de sociedades indígenas de fato diferenciadas a um padrão, a um estereótipo de "cultura indígena" imposto pelo sistema ideológico dominante.

Se já não se concebe a educação escolar oferecida às sociedades indígenas como instrumento para a sua "necessária e inevitável" dissolução sociocultural na sociedade envolvente, ao se lhes autorizar, ao contrário, uma educação "específica" e "diferenciada", não se deixa de se lhes impor, muitas vezes, até mesmo sem que se o perceba, a sua redução a um ideal "cultural" "indígena" produzido e imposto pela sociedade nacional, cujo imaginário tende a identificá-lo e aproximá-lo de algumas sociedades indígenas "reais", como algumas da Amazônia.

Opera aqui, então, um processo de dominação cultural no qual os índios são levados a se tornarem, a um só tempo, vítimas e cúmplices de seu "seqüestro simbólico", ou, diria melhor, a se tornarem verdadeiros "reféns" nesse "seqüestro", no qual o "resgate" é de fato percebido como um necessário "preço a pagar"

## PAINEL 6

### Os etnoconhecimentos na escola indígena

pela obtenção de reconhecimentos à legitimidade de seus pleitos, sobretudo pleitos por direitos "diferenciados".

Não saberia relatar com precisão como reagi, de início, às diversas formas sob as quais se me apresentavam demandas por contribuições em processos de "resgate cultural". Diria que tentava tratar "criticamente" tais demandas sem, contudo, dispor de argumentos ou de outros meios capazes de eliminá-las ou, muito menos, de atendê-las.

É evidente também que não poderia, por força apenas de minha própria "consciência crítica", intervir significativamente no quadro ideológico que se me apresentava. Assim, foi de fundamental importância todo um processo de discussão com muitos outros professores formadores e, sobretudo, com os próprios professores indígenas.

Apesar da "consciência crítica", não me furtava a colaborar com O "resgate cultural", apresentando aos professores indígenas coisas, como vocabulários de línguas de seus supostos "antepassados", relatos dos "seus" costumes, feitos por viajantes, e a parca iconografia disponível sobre a maioria dos grupos da região nos períodos colonial e imperial etc. Com isso, O interesse inicial, totalmente dirigido à recuperação de "perdas culturais", foi se *complexificando* em um interesse por conhecer melhor os próprios processos históricos de tais "perdas", O que se me afigurou como uma tendência interessante no sentido da produção de perspectivas mais críticas acerca da idéia de "resgate", ou melhor, de uma *complexificação* dessa idéia, capaz, por exemplo, de pensar O "resgate" de suas historicidades ou de pensar O

"resgate da cultura" como O resgate de informações necessariamente históricas e, portanto, dinâmicas, deixando, assim, de ser percebidas como referentes a uma suposta "cultura de origem", descontaminada de influências e livre de "perdas".

De modo geral, um maior interesse demonstrado no conhecimento de suas histórias não é, por si só, suficiente para pôr em questão algumas concepções dominantes, como, por exemplo, a de uma inquestionável continuidade histórica das atuais unidades sociais, ou etnias, desde um período pré-colonial. A consideração de que a própria constituição de tais unidades sociais e étnicas possa ser algo resultante dos próprios processos coloniais tende, quase sempre, a ser rejeitada como um dado incômodo e ameaçador.

Seja como for, penso que a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada pode, sim, caminhar no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas sobre si mesmas. Um conhecimento, a um só tempo, informado das concepções teóricas de nossa História e de nossa Antropologia e, assim, capaz de livrar-se das perversas tutelas simbólicas de ideologias dominantes da sociedade nacional, mas capaz também de engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas.

Se assim for, essa será, certamente, a pedra angular para O tratamento de quaisquer "etnoconhecimentos" na escola indígena, ou uma espécie de "metaetnoconhecimento"; sem dúvida, uma expressão transformada e inovadora, e não toalmente *revivalista*, da velha idéia de "resgate cultural".

# O etnoconhecimento e a Educação Matemática na escola indígena

*Roseli de Alvarenga Corrêa*

Ufap/MG

O tema proposto "O etnoconhecimento e a Educação Matemática na escola indígena" pode sugerir, num primeiro momento, uma abordagem sobre o modo como os educadores se utilizam do etnoconhecimento de um povo no exercício de sua prática pedagógica na Educação Escolar Indígena. Esse, naturalmente, é um dos focos para tal abordagem. No entanto, penso que, antes de focar como a Educação Escolar Indígena pode estar se utilizando do etnoconhecimento específico de um povo, de aspectos de sua cultura, de seus mitos e crenças, de seu saber e fazer, devo abordar primeiramente a escola indígena, uma instituição garantida legal e constitucionalmente nos dias atuais e pleiteada pela maioria dos povos indígenas. Nessa perspectiva, a abordagem ao tema proposto pede, antes de tudo, que se pense e se pergunte e que se levantem alguns pontos de vista sobre a Escola Indígena.

A abordagem que farei assenta-se sobre a minha própria vivência como educadora não-indígena, que atua em cursos de formação de professores indígenas na área de Matemática e Educação Matemática. Dúvidas, reflexões, críticas, questionamentos estavam e estão sempre presentes no exercício dessa prática, mas também há espaço para o sonho e o possível, e, se hoje já temos algumas respostas, elas não se colocam como verdades absolutas, universais, mas como verdades relativizadas em cada cultura, espaço e tempo.

Nesse contexto, portanto, em que a crítica e a possibilidade podem estar presentes, vejo que uma das direções a ser trilhada para a Educação Indígena aponta para modos de aprendizagem abertos - para as experiências e os conhecimentos das diversas culturas -, investigativos e, sobretudo, críticos.

"Por que aprender Matemática na escola indígena?", "Que Matemática deve ser ensina-

da e aprendida?", "Como trabalhar Matemática na escola indígena?" são perguntas feitas com frequência no âmbito mais restrito da Educação Matemática. As respostas, temos ciência disso, alojam-se em terreno mais amplo e delineiam-se à medida que as idéias se voltam para a compreensão da educação e escola indígenas na sua historicidade e complexidade.

Quando se coloca a possibilidade de criar e desenvolver situações pedagógicas, em cursos de formação de professores indígenas, que valorizem as experiências de vida dos alunos, o conhecimento de seu povo, sua história e cultura, e que levem em conta suas aspirações, impõe-se a necessidade de conhecer tais aspirações e escolhas do povo indígena para a sua educação específica e como, historicamente, eles se constituíram. Significa, por um lado, conhecer melhor o indígena que se fez professor em sua comunidade: no seu trabalho na aldeia e na escola, na sua relação com as lideranças, com os pais dos alunos, com o calendário escolar, com os materiais didáticos que seleciona, cria e constrói para a sua prática pedagógica e, também, nas suas aspirações como profissional da educação e sujeito ativo de sua comunidade. Por outro lado, significa conhecer o contexto histórico por meio do qual vem se desenvolvendo a Educação Indígena no Brasil e no qual se insere o modo de ser da escola e do professor indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas.

A construção dessa trajetória investigativa, por sua vez, estrutura-se e articula-se também a partir das visões e das concepções dos diferentes segmentos -além daquelas das comunidades indígenas -atuantes na Educação Indígena e, particularmente, das do educador não-indígena. As representações e práticas desse educador não-indígena - seu modo de

ver e entender a Educação Indígena - são concebidas como influenciadas e influenciando outras representações e práticas. Na sua totalidade, esses modos de ver e conceber a Educação Indígena e a Educação Matemática na escola indígena dos diferentes segmentos que dela se ocupam são também vertentes do manancial histórico das concepções educacionais brasileiras e universais.

No momento atual, essa história se faz por meio das idéias de educadores influenciados pelos novos ares e rumos que tomaram, no século XX, algumas áreas de conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Linguística e outras. Esse movimento, que eu diria em espiral, chamando-nos à reflexão sobre a escolarização formal para as comunidades indígenas, remete-nos a uma nova interrogação, qual seja: "É necessária a escolarização formal para as populações indígenas?".

Uma pequena incursão na história da Educação Indígena no Brasil assegura-nos que as mudanças significativas iniciadas a partir da década de 1970, época em que começaram a surgir neste país os movimentos propriamente indígenas e aqueles que resultaram na criação de entidades civis de apoio à causa indígena, começam a produzir seus frutos. No final dos anos 1980, as várias experiências de implantação de escolas indígenas com currículos e pedagogias próprias já aconteciam juntamente com a produção de materiais didáticos específicos e produzidos pelos próprios índios.

A partir dos anos 1990, além da intensificação da pesquisa acadêmica na área, particularmente entre lingüistas, antropólogos e sociólogos, essa pesquisa torna-se mais reflexiva e crítica de seu próprio trabalho. Os dias atuais têm sido marcados por uma avaliação crítica das experiências educacionais diferenciadas construídas nas décadas anteriores. Os debates, temas e problemas tornam-se mais específicos, sofrem uma espé-

cie de detalhamento e sofisticação e têm como fundo a diversidade de situações, de cultura e de propostas oferecidas pelas comunidades indígenas.

No entanto, embora se considere O peso de tais constatações, a questão que ainda se coloca, segundo O indigenista e lingüista Wilmar da Rocha D'Angelis, é: "Para que uma comunidade indígena quer escola? Que função a escola tem ou a comunidade está disposta a lhe conferir?" (D'Angelis, 1999: 20).

Essas perguntas, aliadas à nossa sobre a necessidade da escolarização formal para as populações indígenas, não tinham como ser formuladas no contexto e pensamento sobre Educação Indígena até a primeira metade do século passado. Antes da década de 1970, mais propriamente, a escola indígena foi usada como um dos principais instrumentos para a descaracterização e destruição das culturas indígenas na história do contato com outras culturas, pois, "definida e gerida desde fora, imposta e estranha aos índios" (Lopes da Silva, 1995: 10), as escolas e programas oficiais de "educação para O índio" tinham como objetivo reforçar os projetos integracionistas gerados pelo pensamento assimilacionista que dominava na relação entre estado e povos indígenas.

Se a escola, desde O início da colonização até poucas décadas passadas, foi imposta de fora para dentro das comunidades indígenas, hoje a escola torna-se, para essas mesmas comunidades, "uma espécie de necessidade 'pós-contato', que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos e resultados contraditórios já registrados ao longo da história" (Dias da Silva, 1999: 64-66). Segundo a autora, a escola pode vir a ser, "hoje",<sup>1</sup> um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades, apoiada que está pelo texto legal que superou a perspectiva integracionista e reconheceu a pluralidade cultural.

E é nas idéias que se originaram nesse período, pós-década de 1970 e, principalmen-

<sup>1</sup> Esse "hoje" significa que, após a Constituição de 1988, se inaugurou no Brasil a possibilidade de uma nova fase nas relações entre os povos indígenas, O Estado e a sociedade civil. A educação formal indígena está apenas começando a ser pensada e exercida de forma diferenciada, de modo a assegurar "às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem", segundo O que diz a Constituição de 1988, Cap. III, § 1.

te, pós-Constituição de 1988, que buscamos estruturar as respostas para a pergunta que fizemos sobre a necessidade da escolarização formal para as populações indígenas no Brasil.

A pesquisa realizada nos vários segmentos envolvidos com a Educação Indígena -em particular nessa fase de mudanças e negociações que, segundo Lopes da Silva, constituiu-se em "processo intenso, rápido, política e criativamente inovador, [que] transformou a escola indígena característica dos anos anteriores [...] em espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre seu passado e seu futuro, sobre seus conhecimentos, seus projetos e a definição de seu lugar em um mundo globalizado" (1995: 10) - apontou-nos uma variedade de motivos favoráveis à presença da escola nas comunidades indígenas, os quais procuramos agrupar em categorias mais abrangentes. Assim, com base na diversidade de pontos de vista e no modo como procuramos sintetizá-los, direi que a escola é necessária para as comunidades indígenas, porque constitui-se em:

- espaço de reafirmação/revitalização de sua identidade cultural;
- espaço de articulação de informações;
- local de reflexão sobre O destino dos povos indígenas/a escola como parte do projeto de futuro dos povos indígenas;
- espaço que possibilita estruturar as relações com outras sociedades;
- local de pesquisa de suas próprias necessidades e métodos.

A conquista de tais espaços, como já vimos, não se deu casualmente. Nos debates ocorridos no 1º Encontro Nacional sobre Educação Indígena, em 1979, começaram a se delinear as questões norteadoras de debates futuros. Nesse encontro, ficou claro O caráter isolado das experiências realizadas até então. Questionando as políticas da Funai e do Governo Federal, "firmava-se a postura de fazer da escola indígena um meio de fortalecimen-

to dos próprios índios, livre da opressão e autônoma" (Capacla 1995: 21). A partir daí, fortaleceu-se a idéia - ainda não consensual - de que as próprias comunidades indígenas selecionassem e preparassem seus professores bilíngües. Algumas comunidades ainda relutavam em querer "uma escola como a dos brancos" e reivindicavam O aprendizado mais rápido do Português pela urgência da situação de contato.

Foi nas universidades e nas organizações indigenistas não-governamentais que as idéias de "fortalecimento cultural" dos povos indígenas encontraram campo favorável. Aprofundaram-se os debates em torno das questões indígenas e fortaleceu-se, entre os vários segmentos da sociedade civil brasileira, em seu processo de reorganização, a consciência cultural e étnica indígena.

Assim, pelo menos no meio acadêmico e, digamos, ainda na teoria, era unânime a idéia de que:

De instrumento de dominação a escola indígena passa a ser um instrumento de reafirmação cultural e étnica, de informação sobre a sociedade envolvente e as relações internacionais, como base para um diálogo em que os índios são sujeitos que buscam construir seu destino através da reflexão, escolhas e autodeterminação (Capada, 1995: 18).

Reconhecida, nos meios acadêmicos, a necessidade de uma escola indígena apoiada em uma base de reafirmação e fortalecimento cultural, a questão passa também a ser considerada e expressa pelos próprios índios, particularmente após a Constituição de 1988. Como diz Jucineide Maria S. Freire, professora Xukuru, de Pernambuco: "A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual se assegura e fortalece a tradição indígena" (RCNEI, 1998: 58).

As palavras da professora Marineusa Gazzetta vêm reforçar, justificar e esclarecer a idéia, até então obscura, de como e a partir de quando os índios e professores indígenas se mostraram prontos a assumir,

diante da sociedade, a sua real identidade indígena.

Diz Gazzetta que:

[...] é muito forte a cultura da identidade, é muito forte! Depois, as outras coisas. [...] desde que os portugueses chegaram aqui, os povos indígenas estavam condenados a serem extintos, isso até 1988, quando aparece a primeira Constituição brasileira, que diz alguma coisa, que garante alguma coisa. Claro que não é de graça; todo O movimento, principalmente das organizações indígenas lá do Norte, dos povos indígenas lá do Norte, é toda uma mobilização; eles não ganham isso de graça, mas você vê que é a primeira vez que aparecem numa Carta oficial alguns direitos. Então, O que acontece? De repente, com esses direitos, eles começam a ver uma luz no fim do túnel, eles se fortalecem. [...] E quando eles começam a pensar no projeto de futuro deles, a escola hoje faz parte desse projeto; é um elemento estranho, mas já incorporado e ressignificado pela maioria dos povos indígenas [...]. E esse projeto de futuro é a reafirmação identitária, é a questão da terra, é a questão dos marcadores todos, da organização social e tudo; então, a escola não pode ser igual à escola do branco, tem que ser uma escola coerente com esse projeto. Isso parece muito claro para eles. [...] O problema esbarra no "como fazer isso". Por causa dessa nossa escola, essa tradição, nós não temos uma educação brasileira, não conseguimos criar isso (Gazzetta, entrevista gravada em 2/9/1999).

É dentro dessa problemática do "como fazer", apontada por Gazzetta, que evidenciarei, neste trabalho, ações pedagógicas estruturadas em idéias geradas pela experiência e conhecimentos incorporados no exercício de uma prática voltada para cursos de formação de professores indígenas e, em particular, para O Curso de Formação de Professores Ticuna da região do Alto Solimões, Amazonas - promovido pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB).

Algumas das ações pedagógicas propostas na área de Matemática, durante as etapas do curso, e que estiveram assentadas no

etnoconhecimento do povo, expresso por meio das suas receitas de comida da roça, dos ornamentos, dos desenhos nos tururis, do trançado das redes, dos pacarás, das aldeias, da localização e medida de suas terras, da venda de produtos da roça e artesanato etc, constituíram-se em elementos vivificadores e significativos, por um lado, para O "desvendar e despertar" do pensamento matemático Ticuna e, por outro, por demonstrarem as características de um pensar e fazer educação que pudessem permitir à escola indígena, como específica e diferenciada, ocupar os espaços aos quais realmente tinha e tem direito.

Com O objetivo de discutir as possibilidades desse "como fazer" na escola indígena, mostro, nas linhas a seguir, um breve momento de um trabalho desenvolvido no Curso de Formação de Professores Ticuna, expondo idéias de como O etnoconhecimento, a Educação Matemática e a escola indígena podem, juntos, numa situação de transcendência, oferecer condições para a promoção das diversas categorias que expressamos, quando se perguntou da necessidade e importância da escola indígena para os povos indígenas. E é principalmente no enfoque que damos à escola indígena como espaço de reafirmação/revitalização de sua cultura que a questão do etnoconhecimento na escola indígena mais se fortalece.

Essa proposta que apresentamos também pretendeu oferecer ao professor Ticuna momentos de reflexão sobre O seu trabalho como professor, como criador de estratégias pedagógicas com base em seu saber, em elementos de sua cultura, expressos segundo sua própria visão de mundo, sua sensibilidade e criatividade.

O trabalho foi desenvolvido com base no texto "História do buriti", um pequeno livro escrito e ilustrado pela aluna Hermelinda Ahuê Coelho, em 1996, satisfazendo a uma das disciplinas do curso. Contando a história do buriti, a autora traz para O leitor aspectos da história do mundo Ticuna em sua relação com a natureza e em suas relações sociais.

Eis O texto de Hermelinda:

## História do buriti

Hermelinda Ahuê Coelho,<sup>2</sup> aldeia Canimarú, 1996

O buriti serve para O homem comer e fazer vinho. Serve também para alimentar os animais. Tem buriti no buritizal, na terra firme e nas

restingas. As pessoas plantam O buriti perto da casa. Os animais que comem O buriti são: anta,

veado, jabuti, paca, quati, porco-do-mato, arara. O buriti quando está na água não morre. As frutas, quando amolecem na árvore, caem. Aí os animais comem, debaixo do buriti. O tempo de buriti é quando as frutas estão

pretas. Aí as pessoas vão buscar. Quando O buriti está muito alto, as pessoas derrubam para tirar os frutos. Aí as pessoas vão buscar O buriti e dividem entre elas. Juntam no atura e levam para casa. E aí deixam

quatro dias para ficar preto. Quando já está preto O buriti, deixa em uma vasilha com água para amolecer. Duas horas e ele já amolece bem. Aí as pessoas comem e fazem O vinho para beber e tomar com farinha.

Com base nesse texto e em suas ilustrações, preparei um material para ser lido e discutido em sala de aula com os alunos. Em sua primeira parte, e tendo em vista os objetivos que pretendia, faço as seguintes considerações:

A leitura do texto de Hermelinda nos dá muitas informações sobre essa espécie de palmeira chamada buriti.

A autora diz para que serve O buriti, onde ele é encontrado nativo na mata e, também, que as pessoas O plantam perto de suas casas. Fala dos animais que comem seu fruto e da época em que as frutas estão boas para serem colhidas pelas pessoas. As frutas são divididas entre as pessoas e levadas para a aldeia. Depois de alguns dias, quando já amolecidas, as frutas servem para comer e fazer vinho.

Com a intenção de escrever a "História do buriti", a autora conta também um pouco da história de seu povo, fala da relação do homem e dos animais com a floresta e com essa espécie de palmeira, muito resistente às inundações. Por meio do texto, O leitor percebe que derrubar um buriti muito alto para retirar seus frutos ainda é uma prática, embora discutível nos dias atuais, e salienta também, inclusive por meio das ilustrações, alguns aspectos das relações sociais da aldeia, quando diz da divisão dos frutos, de como lidar com eles e, por fim, de tomar O vinho.

Para nós, leitores, O texto de Hermelinda nos faz mais conhecedores do povo Ticuna, da região onde vive e de uma espécie nativa da floresta, quando traz algumas respostas para questões do tipo:

- Para que serve O buriti?
- Onde existe buriti? Onde O homem planta a palmeira?
- Quem come de seus frutos?
- Quando é tempo de O homem colher os frutos?
- Como as pessoas fazem para colhê-los e levá-los para a aldeia?
- O que as pessoas fazem de seus frutos?

Além das questões sociais e culturais envolvendo a relação entre as pessoas da aldeia e a sua vida na floresta, O texto aponta também para questões *espaciais*, *temporais* e *quantitativas* presentes nessa relação.

*Onde existe? Quando é tempo? Quantos aturas? Quantos dias?* São estas as perguntas que podem ser feitas quando a intenção é colher O fruto e aproveitá-lo como alimento.

Podemos fazer muitas outras perguntas. Tudo depende do que já conhecemos sobre O assunto e também de nossa vontade e necessidade de conhecer mais, de pesquisar mais a fundo e de ampliar nossos conhecimentos.

Assim, também, os inúmeros textos produzidos pelos professores Ticuna e seus alunos, contando a história de seu povo, a sua relação

do Curso de Formação de Professores Ticuna. Neste texto, deixo de

<sup>2</sup> Hermelinda Ahuê Coelho é professora de escola indígena e aluna do apresentar as ilustrações feitas pela autora.

## PAINEL 6

### Os etnoconhecimentos na escola indígena

com a floresta e os animais, seus mitos e lendas, relatando suas festas, seu artesanato, a culinária, a fabricação de utensílios etc, constituem, para O leitor indígena e não-indígena, fontes inesgotáveis de conhecimento, de aprendizado, de indagações, juntamente com outros textos que trazem O conhecimento de outras culturas. Aí entram os livros, os jornais, as revistas etc.

Com esse texto da professora Hermelinda, entre muitos outros que poderiam ser colocados para nosso estudo, nossas considerações e nossos questionamentos - e trabalhados em situação didática -, pretendemos expressar as idéias que vêm orientando nosso jeito de ser e agir durante as etapas do curso de formação de professores, as quais visam ao aprendizado da Matemática e, neste momento, estruturam também a criação e a organização deste trabalho (Corrêa, 1999).

Em sua segunda parte, denominada "O texto na sala de aula", aponto para O uso interdisciplinar de "História do buriti", pelos próprios questionamentos suscitados nas mais diversas áreas de conhecimento, incentivando O querer saber mais e a pesquisa em novas fontes e textos. No caso específico da Matemática, refletimos com os alunos que:

A partir de agora, estaremos dando a este texto um direcionamento para as questões matemáticas presentes nas diversas situações descritas, sem, no entanto, nos afastarmos do pensamento de que as idéias matemáticas que se originarão de nossos questionamentos estão imersas, envoltas, relacionando-se com idéias que estruturam conhecimentos e culturas diversas que, na sua totalidade, podem nos oferecer condições dignas de vida no mundo (Corrêa, 1999).

Sem dúvida, considero que tal encaminhamento dado ao trabalho abre possibilidades para tornar a escola indígena um espaço para a reafirmação e revitalização da identidade cultural do povo indígena, assim como para outras categorias mencionadas. No caso do professor Ticuna, a leitura, análise e discussão conjunta do texto proporcionaram-lhe novas perspectivas sobre O que é a Matemática - em particular, nas questões relacionadas com grandeza, posição,

direção e sentido - e que O estudo das "matemáticas" pode ser realizado com seus alunos, em sala de aula, apoiado no etnoconhecimento de seu povo, retomando, discutindo, revitalizando aspectos de sua cultura e redimensionando-os para O momento presente. Os trabalhos criados pelos professores nas etapas posteriores do curso para as séries iniciais do Ensino Fundamental atestam essas afirmações.

## Bibliografia

- CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995)*. Resenhas de teses e livros. Brasília: MEC, 1995.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a ditadura da escola. Cadernos Cedex: Educação Indígena e Interculturalidade*. Campinas, 2000.
- D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- DIAS DA SILVA, Rosa H. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de Educação Escolar Indígena. *Cadernos Cedex: Educação Indígena*, Campinas, ano 19, n. 49, p. 62-75, dez. 1999.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da Educação Escolar Indígena no Brasil. In: D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ABL/Mercado de Letras, 1997.
- LOPES DA SILVA, Aracy. Prefácio. In: CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995)*. Resenhas de teses e livros. Brasília: MEC, 1995.
- LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC-Mari-Unesco, 1995.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educação indígena na escola. Educação Indígena*. Campinas, ano 19, n. 49, dez. 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- SILVA, Márcio Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC-Mari-Unesco, 1995.

**PAINEL 7**

# **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

*Jussara Gomes Gruber*

*Maria Cristina Troncarelli*

*Zélia Maria Rezende*

*Marlene de Oliveira*



# O Curso de Formação de Professores Ticuna

*Jussara Gomes Gruber*

Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB)

## Resumo

Em 1993, os professores membros da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB) reuniram-se para iniciar um curso que lhes possibilitasse concluir O segundo grau com habilitação para O exercício do Magistério. O curso deveria ser desenvolvido em módulos, no período das férias escolares, de modo que todos os professores pudessem freqüentá-lo sem prejuízo de suas atividades docentes.

O Curso de Formação de Professores Ticuna é, portanto, promovido pela OGPTB e conta com a participação de 250 professores. Já concluíram O Ensino Fundamental 225 professores Ticuna, dos quais 170 completaram O Ensino Médio em agosto de 2001. Em julho de 2002, mais 35 docentes concluíram O Ensino Médio. O curso desenvolveu-se em 15 etapas, durante oito anos, totalizando 4.120 horas.

O curso de formação faz parte do Projeto Educação Ticuna, que envolve um conjunto de atividades organizadas em programas especiais voltados para as questões de saúde, terra, meio ambiente, direitos indígenas, arte e cultura. No âmbito desse projeto, desenvolvem-se também atividades de capacitação de supervisores índios e a organização do projeto político-pedagógico das escolas Ticuna.

Trata-se, portanto, de uma experiência bastante abrangente, que traz como parte da formação do professor todos os aspectos que devem constar de uma escola diferenciada, como a produção de materiais didáticos específicos, calendário, programa curricular, planejamento, estudo da legislação, entre outros, com a finalidade de possibilitar a autonomia pedagógica e administrativa das escolas Ticuna.

# A formação de educadores indígenas para as escolas xinguanas

*Maria Cristina Troncarelli, Estela Würker e Jackeline Rodrigues Mendes* Instituto

Socioambiental (ISA)/Xingu/MS

## Introdução

O Parque Indígena do Xingu, localizado no estado do Mato Grosso, na região do Rio Xingu e seus formadores, tem uma extensão de 2.642.003 hectares. Nele vivem 14 etnias: Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nahukuá, Mehinaku, Waurá, Aweti, Kamaiurá, Trumai, Ikpeng, Yawalapiti, Suyá, Kaiabi e Yudjá. A população está estimada

em 3.800 pessoas distribuídas em 32 aldeias, três postos indígenas e dez postos de vigilância.

A partir de 1994, foi iniciada a formação de professores indígenas no parque, O que resultou na criação de trinta escolas nas aldeias e nos postos. Também participam desse processo professores Panara, que atualmente residem na Terra Indígena Panara, vizinha ao parque, e dois

## PAINEL 7

### Experiências de formação de professores indígenas

professores da Terra Indígena Kaiabi. Este texto tem como objetivo mostrar O desenvolvimento desse trabalho, enfatizando as práticas pedagógicas da equipe de formadores e dos professores indígenas.

#### Histórico

A primeira referência do processo de escolarização no Parque Indígena do Xingu foi a escola do Posto Indígena (PIN) Leonardo, que, em 1976, começou a funcionar 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 se repetiu durante a década de 1980, sempre de forma intermitente, pois dependiam de pessoas contratadas pela Funai. Algumas dessas professoras elaboraram materiais didáticos na Língua Portuguesa, usando O Português regional. Os alunos, predominantemente monolíngües em Língua Indígena, eram alfabetizados em Português.

No fim da década de 1980, todas as escolas estavam desativadas por falta de professores. Ex-alunos da escola do Posto Diauarum, das etnias Kaiabi, Suyá e Yudjá, começaram a ensinar em suas próprias comunidades O que aprenderam, sem nenhuma orientação pedagógica. Eles reivindicaram um curso para aprender a serem 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 PIN Diauarum e Pavuru, contando com a participação de pessoas enviadas por todas as etnias do parque, com exceção da Yawalapiti, cuja comunidade deseja ter um professor não-índio. Esse projeto, em 1995, ficou sob responsabilidade da Associação Vida e Ambiente e, em 1996, passou a ser desenvolvido pelo Instituto Socioambiental.

A equipe do projeto é composta por educadores, antropólogos, linguistas, agrônomos, bióloga, médicos, muitas dessas pessoas já envolvidas há vários anos com algum tipo de trabalho na área. Além da equipe do ISA, há consultores

ligados à CPI-AC e à Unicamp, UFRJ, PUC-SP, Universidade de Londrina, Universidade Metodista de Piracicaba, Museu Goeldi e Unifesp.

#### Desenvolvimento do curso de formação

O curso de Magistério desenvolve-se por meio de duas etapas intensivas anuais de trinta dias, sendo uma por semestre. Além das etapas intensivas, é realizado O acompanhamento pedagógico dos professores nas escolas das aldeias. Participam do curso 61 professores indígenas de todos os povos do parque e os Panara, que lecionam para 1.150 alunos entre crianças e adolescentes, totalizando trinta escolas em funcionamento.

O princípio norteador do projeto é a gestão territorial, por meio da conscientização sobre as questões ambientais, da valorização das diversas culturas existentes no parque e do 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 xinguana para a importância da preservação e do uso racional dos recursos naturais. Essa iniciativa está sintonizada com a política de vigilância da área e das fronteiras do parque e com a mobilização em relação à proteção das nascentes dos rios formadores do Xingu, por meio de um projeto desenvolvido pela Associação Terra Indígena Xingu (Atix) e pelo Instituto Socioambiental (ISA).

O projeto de educação está voltado à realização de um intercâmbio entre as várias culturas e à valorização das línguas indígenas, desse modo reavivando O interesse dos jovens pelas próprias histórias, danças, artesanato, língua, pela vida social e cultural da comunidade.

Uma das formas de valorização das línguas indígenas vem sendo O processo de construção da sua escrita. Na década de 1980, havia, por parte dos povos do PIX, resistência ao desenvolvimento da escrita em suas próprias línguas. O referencial de escola para as comunidades xinguanas era baseado nas experiências ante-



riores, em que professores não-índios ensinavam Português e Matemática, por isso a escrita fazia sentido apenas na 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 assembleias 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 Língua Indígena. Esse discurso tem sido mais enfatizado por lideranças e comunidades da região do Médio e Baixo Xingu. O uso da escrita nas línguas indígenas ainda é bastante incipiente, restringindo-se ao âmbito escolar, e a maioria das comunidades ainda não valoriza essa prática, concentrando sua expectativa em que a escola ensine a falar e escrever a Língua Portuguesa.

Na avaliação dos professores indígenas, é importante criar materiais didáticos na língua materna, a fim de facilitar a compreensão de vários conceitos pelos alunos (transmissão de doenças, alguma operação matemática, por exemplo).

O projeto de formação também tem trabalhado no sentido de preparar os professores para a participação na 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 e de gerenciamento do território (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 de leis etc).

## Metodologia

No início do projeto, poucos eram os participantes que tinham vivenciado algum processo de escolarização, muitos aprenderam Português e foram alfabetizados durante as etapas do curso. A expectativa da maioria dos participan-

tes centrava-se apenas no seu aprendizado individual, mas aos poucos começaram a atuar como professores em suas aldeias.

Passamos a observar, então, que os temas trabalhados durante as etapas do curso eram referência para os professores atuarem em sala de aula. Em função disso, priorizamos a questão metodológica de ensino no desenvolvimento dos conteúdos em todas as disciplinas. Buscamos dar ênfase à reflexão pedagógica, ao planejamento de aulas, ao registro destas no diário de classe e à produção de materiais didáticos.

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 estudadas nos cursos. Essas apostilas vão sendo reconstruídas pelos professores, com textos produzidos por eles, tornando esses conteúdos mais acessíveis aos alunos, uma vez que esses educadores conseguem imprimir em seus textos uma visão e um modo próprio de se expressar sobre os temas.

Um exemplo desse trabalho foi a realização 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 xinguano 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, *Brasil e África - uma visão xinguana*, 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, tema de redação de uma das etapas do curso:

[...] Os primeiros moradores do Brasil são os povos indígenas de várias etnias e idiomas diferentes. Depois apareceram outros moradores de ou-

tro país, que foram os portugueses. Através 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 Kaiabi)

Em muitos desses livros, além dos textos dos professores indígenas, temos mantido textos da equipe do ISA ou de outras pessoas (escritores, especialistas, historiadores, viajantes, pesquisadores etc.) que possam trazer contribuição à compreensão e à ampliação do tema tratado.

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.

Por meio desses exemplos, pode-se observar que a formação desenvolvida não é homogeneizadora. Cada professor adapta à sua realidade O que aprendeu durante os cursos.

Aturi Kaiabi, em seu diário de classe, relata uma aula sobre a Constituição brasileira e os direitos da criança. 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.

No processo de formação, há duas maneiras de acompanhar e de compreender O desenvolvimento do trabalho do professor nas escolas: O acompanhamento pedagógico das escolas realizado por educadores 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 do professor e avaliação do aprendizado dos alunos, como também procura ouvir a avaliação da comunidade sobre a escola. Esses assessores elaboram relatórios que fornecem subsídios importantes para a avaliação do desenvolvimento do professor.

Como orientação pedagógica nos cursos de formação, solicitamos aos professores que registrassem suas aulas de maneira detalhada e narrativa. Inicialmente, somente alguns deles faziam 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 aos cursos de formação. Esses diários estão servindo de base para a discussão e a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas xinguanas pelos professores e também estão fornecendo elementos para que, a partir do próprio trabalho, os professores exerçam na prática a reflexão pedagógica.

Por meio do acompanhamento pedagógico, tem sido possível observar as diferentes estratégias de aula usadas pelos professores. As aulas são realizadas sempre num ritmo bastante lento e tranquilo. Os professores propõem atividades coletivas, mas se preocupam em dar atenção especial a cada aluno por meio de um atendimento individual. Muitas vezes, O professor propõe aos alunos que façam atividades na lousa, ou então O professor se senta com cada aluno para ler e corrigir as atividades que ele realizou. Cada aluno espera tranquilamente que os outros colegas terminem a atividade proposta, prestando muita atenção ao desempenho de cada um dos colegas da classe. Isso acontece sem que haja nenhum problema de indisciplina ou desatenção por parte dos alunos. 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.

Com relação ao ritmo de desenvolvimento das aulas, existe uma diferença marcada entre os povos do Alto e os do Baixo Xingu. No Alto, os conteúdos são trabalhados num ritmo mais rá-

pido em comparação com as aulas dos professores da região do Baixo Xingu. Em contrapartida, os diários de classe demonstram que, na região do Baixo, O número de dias letivos é maior que na região do Alto. 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 vem sendo cumprido no período de um ano e meio a dois anos, pois as escolas param de funcionar no período 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 das aulas. Ambos servem de subsídios para O planejamento dos cursos de formação.

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, Matipu, Ikpeng, Kaiabi e Suyá começaram a gravar e transcrever histórias narradas pelos velhos. Um professor Kaiabi realizou uma pesquisa sobre tatuagem a partir da gravação da história sobre as guerras dos Kaiabi contra os Apiaká. Ele levantou nomes e desenhos de quarenta tipos de tatuagem e registrou a história de origem. Professores Kaiabi também estão desenvolvendo uma pesquisa sobre trançado, assim como os Kuikuro, os Kalapalo, os Matipu e os Nahukuá, sobre a marcação do tempo pelos antigos (calendário indígena) a partir das estrelas e de fenômenos da natureza, como O desabrochar das flores e os períodos de seca e chuva associados com os recursos naturais.

A maioria dos professores vem trabalhando com temas relacionados à saúde e ao 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 dos professores de contextualizar O conteúdo ensinado no processo de alfabetização e de desenvolvimento da escrita dos alunos. Os acontecimentos do cotidiano da aldeia também vêm

sendo abordados na escola como temas para a leitura, a produção de textos e as 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 DST, a malária, a hipertensão e a obesidade. Os agentes de saúde chegaram a participar de algumas etapas do curso, num trabalho integrado, e são convidados pelos professores a participar das aulas sobre saúde nas escolas. Esse trabalho articula-se com O da formação de agentes de saúde e auxiliares indígenas de enfermagem, desenvolvido pela Unidade de Saúde e Meio Ambiente da Universidade Federal de São Paulo (antiga EPM).

Outro tema que tem merecido destaque nos cursos é a relação entre recursos naturais, cultura e economia, abordada de maneira interdisciplinar na 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 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.

#### **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, caçávamos para O consumo da família, fazíamos os enfeites para nos enfeitar, plantávamos para consumo da família e também fazíamos canoa para O seu uso.

Quando a pessoa precisava de alguma coisa, a gente dava, trocava, pagava ao 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.

*Depoimento de Aturi Kaiabi*

## PAINEL 7

### Experiências de formação de professores indígenas

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 as flechas e a taquara usada nas peneiras Kaiabi, 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 comunidade eu vejo a preocupação em relação à 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 Kaiabi: 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 da sua palha para ser renovada. Isso eu já vi dentro da minha aldeia que eu estou morando.

*Depoimento de Jemy Kaiabi*

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 O fogo.

Também O sapezal que tem em volta da aldeia, se queimar O sapezal, vai faltar para cobrir casa.

*Depoimento de Sepé Kuikuro*

O meu povo tem cuidado com os pés de buritizeiros. Eles não cortam os pés de buritizeiros, somente eles estão cortando a palha de buritizeiro quando eles estão fazendo construção de casa. Também eles não queimam os buritizeiros, porque são muito importantes os buritizeiros para utilizar nos artesanatos, como cesto e abanador. Por isso, O meu povo Aweti tem cuidado com os pés de buritizeiros.

*Depoimento de Awayatu Aweti*

#### **O que é manejo**

Manejo é O jeito de usar os recursos naturais. Usar pode ser tirar, cuidar, respeitar, queimar, transformar, plantar, guardar, colher, caçar, pescar. O manejo de antigamente era melhor do que O de agora.

O manejo dos recursos mudou aqui no Parque do Xingu. Com a demarcação, a região de cada povo ficou menor. A entrada do dinheiro intensificou a exploração dos recursos naturais. Os recursos naturais, que antes eram feitos só para uso, agora estão sendo vendidos.

Hoje em dia está havendo mudança de interesses dos adultos e dos jovens. A cultura não-indígena está ficando mais forte do que a indígena. Isso está contribuindo para que O conhecimento das formas de manejar os recursos naturais esteja sendo esquecido.

*Criação coletiva dos professores indígenas  
no 13º Curso*

Ao mesmo tempo, vêm sendo estudados a ocupação do entorno do PIX e os impactos ambientais causados pelas atividades econômicas (agropecuária, garimpo, hotéis de pesca, cidades que jogam esgoto nos rios etc), que colocam em risco a vida da população xinguna, bem como a mobilização de lideranças, professores e comunidades na defesa das nascentes dos rios formadores do Xingu que se encontram fora do território demarcado.

#### **Ocupação do espaço geográfico**

Os povos indígenas do Brasil ocuparam ou ocupam espaço desde O início do primeiro mundo.

Nós, índios, temos 100% de sabedoria de sobrevivência com a natureza, sabemos aproveitar a riqueza sem destruir. Da natureza tiramos O recurso para alimentar, remédio para curar doenças, recursos para a construção de casas, terra para plantar, materiais para fazer artesanato, frutos para comer e caças do mato também.

Nós, índios, sabemos usar a riqueza, os recursos naturais, sem poluir os rios, ou ar, animais, peixes e pessoas.

A ocupação do espaço geográfico dos não-índios é muito diferente. Eles já vêm com um pensamento planejado para destruir a natureza, para fazer pastos, plantar capim, plantar soja, arroz, cana-de-açúcar, trigo etc.

Os não-índios destroem a natureza para



construir as grandes cidades e com eles trazem muitos tipos de equipamentos que produzem petróleo, agrotóxicos. Isso traz muitos problemas para os moradores do Brasil, que são a poluição do ar, água, terra, a contaminação de pessoas, animais, peixes. Esses equipamentos causam grandes assoreamentos nas bacias dos rios e principalmente os incêndios nas matas.

Isso está cada vez mais trazendo doenças diferentes para O povo brasileiro.

*Depoimento de Aturi Kaiabi*

Espera-se que a escola seja um espaço político de reflexão e de informação que instrumentalize a população xingwana para a mobilização política que permita amenizar os impactos ambientais causados pela ocupação do entorno do PIX e possibilite a defesa das nascentes dos rios formadores do Xingu que se encontram fora do território demarcado. Um dos objetivos da formação de professores é que estes se tornem multiplicadores de conhecimentos que fortaleçam a participação dos povos indígenas na sociedade brasileira como cidadãos, com melhores condições de gerir e defender seu território, seus interesses e direitos, venda e aquisição de bens, uso adequado e conservação dos recursos naturais, busca de alternativas econômicas auto-sustentáveis e melhoria da qualidade de vida.

## **Histórico do regularização do curso e das escolas**

A Proposta Curricular do Curso de Formação de Professores do PIX para O Magistério foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso em abril de 1998. Inicialmente previsto com seis anos de duração, constatamos a necessidade de seu prolongamento, pois identificamos três grupos distintos de professores: um grupo com dificuldade de compreensão da Língua Portuguesa ou dificuldade de aprendizado; 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 e nas operações aritméticas. Para atender a

essa necessidade, procuramos trabalhar com esses professores O mesmo tema, mas de maneira que O ritmo de aprendizado seja respeitado, com um planejamento de trabalho específico para cada grupo. Assim, em virtude dos diferentes ritmos de aprendizagem dos participantes do curso, vinte professores foram formados até 2000, outros dezesseis concluirão O curso em 2001 e outros 25 deverão ser avaliados ao longo dos próximos dois ou três anos. Dos vinte professores formados, 19 ingressaram no Curso de Licenciatura promovido pela Unemat, que deverá habilitá-los no prazo de cinco anos para lecionar de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio.

Com relação à regularização das escolas, em 1996 a política estadual apontava como alternativa O processo de municipalização. Em razão da 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 essa orientação, organizando, em conjunto com a Seduc, uma reunião com os prefeitos e os secretários de Educação dos municípios envolvidos, na qual foi apresentado O Projeto de Formação e foram feitas as reivindicações de criação das escolas, contratação dos professores e manutenção da infra-estrutura (materiais escolares, equipamentos, construção de escolas etc). Com exceção de um município, todos os outros criaram as escolas por meio de decretos. No entanto, somente alguns municípios atenderam às solicitações de contratação e de envio de materiais. A maioria deles é de difícil acesso para O deslocamento dos professores.

Lideranças e professores da maioria das aldeias avaliaram como problemático O processo de municipalização das escolas. Assim, enviaram representantes a Cuiabá, que reivindicaram ao governador e ao secretário de Educação a estadualização das escolas do parque. Essa proposta foi aceita pela Seduc/MT, que propôs a criação de três escolas centrais; as demais escolas ficaram anexadas a estas.

Em maio de 1998, os professores participaram da 3ª Assembléia da Atix, na qual esteve

## PAINEL 7

### Experiências de formação de professores indígenas

presente 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. Foi um processo difícil de discussão entre a equipe do ISA, professores e lideranças. Para a equipe de formação, foi um processo permeado de inquietações, tais como: 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? 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.

Nessa assembléia, foi decidida a estadualização de 21 escolas e nove continuaram municipalizadas, ligadas a três municípios (Gaúcha do Norte, Feliz Natal e Querência). A intenção das lideranças e dos professores foi experimentar os dois tipos de vínculo. Para as escolas estadualizadas, foram escolhidos três diretores entre os professores índios. Eles têm se responsabilizado pela compra de materiais com recursos da Seduc/MT e pela prestação de contas, além de terem redigido o pedido de autorização de funcionamento das escolas ao CEE/MT, um dos passos burocráticos necessários. Uma das conquistas dos professores indígenas do PIX foi o direito de adquirir merenda escolar nas próprias comunidades, evitando a introdução de alimentos industrializados por intermédio da escola. Para isso, foi flexibilizada e adaptada a burocracia na prestação de contas desses recursos. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso tem-se mostrado disposta a incentivar a participação de lideranças e professores indígenas na gestão das escolas, apoiando reuniões para discutir o atendimento. Desde 1997 a Seduc/MT mantém uma educadora que se integrou à equipe do projeto e que participa dos cursos e do acompanhamento pedagógico às escolas e contribui para o aprimoramento do trabalho.

A relação com os municípios tem sido difícil: os secretários municipais não participam das reuniões com professores e lideranças indígenas no PIX; há diferenças salariais entre os municípios; algumas prefeituras continuam enviando merenda escolar inadequada ao contexto do parque (sal, açúcar, biscoitos, carnes enlatadas etc); não há critérios definidos para a contratação de índios ou não-índios como professores, sendo contratados até missionários; interferências do ponto de vista pedagógico (não-aceitação dos diários dos professores da forma como vêm sendo elaborados, impressão de livros didáticos inadequados, por exemplo), envio insuficiente de materiais escolares; falta de clareza na aplicação de recursos governamentais no atendimento das escolas.

À medida que as escolas se configuram como entidades regularizadas no sistema de ensino público, maiores contradições são encontradas no respeito à sua especificidade. Apesar do avanço da legislação que legitima o direito à especificidade, as contradições se multiplicam, pois o modelo de atendimento é o mesmo das escolas não-indígenas. Para suplantar essas dificuldades, é necessária a articulação entre órgãos governamentais e instituições não-governamentais que atuam na Educação Escolar Indígena e com lideranças e professores indígenas, concretizando a participação destes no processo de gestão das escolas.

Um fator positivo de todo esse 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.

# Curso de Magistério de Ensino Fundamental para professores indígenas de Minas Gerais

Zélia Maria Rezende\*

Seduc/MG

O estado de Minas Gerais, constituído por diversos grupos socioculturais, abriga uma pluralidade cultural e lingüística, compondo um rico mosaico de diferentes tradições, conhecimentos, valores e línguas que pode ser sintetizado na expressão "Minas são várias".

As sociedades indígenas destacam-se nesse quadro de diversidade e riqueza cultural.

Em 1995, nascia O Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, fruto de uma parceria entre os Krenak, os Maxakali, os Pataxó e os Xacriabá, a Secretaria de Estado da Educação, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Fundação Nacional do índio e O Instituto Estadual de Florestas. Voltado para O objetivo maior de apoiar a autodeterminação dos povos indígenas mineiros, esse programa tinha como proposta criar e colocar em funcionamento escolas indígenas vinculadas à rede estadual de ensino nas quatro áreas do estado, procurando construir democraticamente propostas experimentais, diferenciadas, multilíngües e interculturais para a formação específica do professor e para as escolas de cada povo indígena.

No escopo do programa, O projeto de formação de professores indígenas ocupou e ocupa O espaço central, tendo por princípio básico a construção teórica e conceituai conjunta entre formadores, formandos e respectivas comunidades, a partir da experimentação e da pesquisa, sempre com um sentido de processo em direção à criação coletiva da chamada Educação Escolar Indígena mineira.

O Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas, realizado de 1996 a 1999, teve como pressupostos e intenções educativas:

- a aprendizagem como um processo contínuo e global que avança em função das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu contexto histórico e social, sendo O etnoconhecimento O pressuposto metodológico que retrata essa concepção de aprendizagem;
- a experiência escolar como um tempo de vivência cultural e espaço de produção coletiva;
- a ampliação da compreensão crítica da realidade e da capacidade de atuação sobre ela;
- a apropriação crítica de instrumentos culturais e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sociocultural;
- a formação profissional de educadores capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias.

Considerando as intenções educativas, constituíram objetivos específicos do curso:

- construir coletivamente a proposta curricular do curso, substituindo, acrescentando ou complementando as proposições do Projeto UHITUP ("alegria", na Língua Maxakali), desenho inicial desse currículo;
- habilitar O professor cursista indígena ao exercício do Magistério, mediante conclusão do Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas, em nível médio;
- viabilizar O ingresso do professor indígena na carreira do Magistério e sua integração no plano de cargos e salários do órgão contratante;
- construir propostas específicas para as escolas indígenas, por meio da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos,

\* Licenciada em História pela UFMG. Coordenadora-Geral do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais. Consultora da Coordenadoria de Apoio às Escolas Indígenas/SEF/MEC.

## PAINEL 7

### Experiências de formação de professores indígenas

sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades, aos interesses e aos projetos de futuro de cada povo;

- fortalecer os processos interativos nos calendários naturais, sociais e rituais dos espaços em que as escolas estão situadas. Tendo como base os principais problemas vividos pelos povos indígenas de Minas Gerais, três questões foram eleitas para nortear todo o trabalho, em uma perspectiva transdisciplinar, abrangendo três áreas de conhecimento indicadas pelo diagnóstico e nos debates entre os povos indígenas, os formadores e os órgãos envolvidos no programa, conforme a representação a seguir.

Achei boa a idéia desse currículo, porque há mistura das matérias, acho que uma matéria puxa a outra mesmo, acho que é isso mesmo. E a gente precisa, porque a gente tem que aprender, sabendo pra que aquilo que a gente tá aprendendo vai servir.

*Creuza Nunes Lopes, professora  
Xacriabá em formação*

O diálogo, a negociação de significados e a interação entre os múltiplos olhares sobre a realidade são alguns dos elementos presentes numa postura metodológica coerente com a proposta aqui desenvolvida.

Os projetos de trabalho, as oficinas e outras atividades significativas foram algumas das ações que possibilitam um enfoque globalizador do conhecimento, em que, em um só processo, atitudes, valores, conceitos e habilidades são construídos no exercício de resolver questões ou vivenciar situações. A investigação e a observação, os debates e os registros em múltiplas linguagens, as vivências culturais, os jogos, as brincadeiras e a criação de instrumentos foram processos incentivados e muito valorizados.

A autonomia e a independência diante de seu processo de formação são dimensões sempre buscadas durante O curso de formação e para isso foi de fundamental importância O exercício do estudo autônomo, da pesquisa independente, do registro individual e sistematizado, seja com a presença e a coordenação dos formadores, seja

nos momentos de intervalos entre as etapas intensivas do curso, viabilizando O que chamamos de ensino não-presencial.

Tanto a gente tá ensinando como tá aprendendo. Então eu acho isso muito importante.



*Antônio Aragão da Silva, professor  
Pataxó em formação*

O processo de avaliação do curso foi desenvolvido a partir de três vertentes:

- a avaliação processual, mediante fichas de auto-avaliação construídas coletivamente e preenchidas tanto pelos cursistas como pelos formadores, avaliando diferentes aspectos;
- a avaliação feita pela comunidade e conduzida pela coordenação por etnia, por meio de reuniões registradas em fitas de áudio e/ou vídeo;
- a avaliação pelo Conselho de Formadores, baseada em um memorial e em um trabalho final. O memorial consiste na descrição, pelo cursista, de sua história de vida inserida no contexto de sua formação como professor.

Conclusões transcritas de dois memoriais dão uma idéia de como os 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 a viver em comunidade, aprende os ensinamentos do nosso povo, aprende a resgatar a consciência do cidadão brasileiro Pataxó e aprende a 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.

*Kanátyo, professor Pataxó em formação*

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 se fazia, 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 Xacriabá 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 Xacriabá em formação*

O trabalho final, desenvolvido em grupo, consistiu em escolher um tema para desenvolver com os alunos, planejar e executar O planejado na sua sala de aula, registrando as diversas etapas; recolher e anexar os trabalhos e as avaliações dos alunos; avaliar, em grupo, a aplicação e os resultados obtidos individualmente, preparando um único relatório crítico de todo O trabalho. O formato desse trabalho final para os Maxakali foi diferente - gravação em vídeo sobre sua cultura.

O Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas foi concebido como um ciclo único e estruturado em:

- etapas intensivas: ensino presencial no Parque Estadual do Rio Doce;
- etapas intermediárias: ensino presencial em área indígena e ensino não-presencial;
- estágios supervisionados.

As etapas intensivas foram organizadas em oito módulos, concebidos como um processo global de formação em que, partindo de situações-problema reais, os cursistas têm contato com atividades e conteúdos disciplinares diversificados, não havendo uma fragmentação entre O que tradicionalmente a teoria curricular chama de objetivos, conteúdos e métodos. Efetivamente, não há como falar em conteúdo, isto é, de "O quê" se ensina sem se discutir intenção educativa e metodologia, ou seja, O "porquê" e O "como" se ensina.

A preparação de cada módulo envolve toda a equipe docente que, partindo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem do módulo anterior e das demandas propostas pelos cursistas, participa de um movimento interdisciplinar e transdisciplinar, na preparação e no desenvolvimento das ações educativas propostas.

Durante as etapas intermediárias, realizaram-se módulos de ensino presencial, envolvendo disciplinas que ganham mais sentido e significado dentro do cotidiano das aldeias: Cultura Indígena, Língua Indígena e Uso do Território Indígena. Apesar de essas disciplinas serem desenvolvidas fora das etapas intensivas, elas não se tornaram "apêndices" dentro do processo de formação dos cursistas.

## PAINEL 7

### Experiências de formação de professores indígenas

Durante as etapas intermediárias, aconteceram também atividades de ensino não-presencial. Orientados pelos formadores nas etapas intensivas, os cursistas desenvolveram atividades de pesquisa, literatura e escrita, coleta e preparação de material didático, entre outras.

O estágio supervisionado constituiu-se em um instrumento de formação em serviço. Após o quarto módulo intensivo de ensino presencial, a Secretaria de Estado da Educação criou escolas indígenas e designou os cursistas como docentes dessas escolas.

O estágio teve como foco central a reflexão da prática pedagógica incidindo sobre todos os aspectos da vida cotidiana da escola e possibilitando a construção gradativa de uma pedagogia indígena, com características próprias e adequadas à Educação Escolar de cada povo.

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 específica por etnia. Os diferentes processos de implantação das escolas nas quatro áreas provocaram intensa reflexão coletiva no sentido de trabalhar com as especificidades dos quatro grupos étnicos de maneira mais aprofundada e levaram à criação das coordenações por etnia, quando começam a se configurar quatro cursos de formação distintos e específicos e geradores de processos distintos de escolas indígenas, refletindo o que o projeto vem chamando de "Pedagogia Indígena". No entanto, não foi perdida a visão do todo, a unidade do processo, evidenciada nos momentos de vivências conjuntas:

É muito bom saber que existem muitos grupos indígenas junto de nós: Xacriabá, Krenak, Pataxó, Maxakali, 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 Xacriabá em formação*

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 em formação*

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.

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, no Parecer nº 1.109/98, de aprovação do Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas, considera 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 e as comunidades indígenas".

O curso teve a duração de quatro anos, com cargas horárias presenciais e não-presenciais, abrangendo um total de 3.216 horas. Recebeu autorização de funcionamento do Conselho Estadual de Educação em novembro de 1998 e certificou os 66 professores indígenas em dezembro de 1999.

A partir de 2000, vem sendo desenvolvida a formação continuada desses professores nas quatro áreas indígenas, por equipes específicas por etnia, durante 44 horas a cada mês. Essa formação tem sido centrada em ações de planejamento mensal das atividades dos professores indígenas, produção de material didático, observação das aulas e reflexão coletiva da prática pedagógica.

O processo contínuo de reflexão e de compromisso com a realidade da execução necessariamente propõe mudanças, desafios, mais perguntas que respostas, o que não deixa de ser um bom sinal. Enfim, as questões não aparecem, a menos que se comece a caminhar. E, ao nos colocarem o espelho da perplexidade, ajudam-nos a crescer.



# Formação de Professores de séries iniciais do Ensino Fundamental para O contexto indígena Xokleng e Kainqang: igualando oportunidades, fortalecendo identidades,

## O direito à diferença

Marlene de Oliveira

Seduc/SC

### Resumo

O Curso de Formação e Habilitação de Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental para O Contexto Indígena Xokleng e Kaingang vem sendo desenvolvido pela SED/SC como experiência pedagógica em regime especial desde 1999, em cumprimento ao que dispõe a LDB nº9394/96, no seu artigo 79, e concretizando as proposições do Plano Nacional de Educação, no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, bem como atendendo às determinações do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério que extingue, no prazo de cinco anos, a categoria de professor leigo.

Foi aprovado pelo Parecer nº 248/98 do Conselho Estadual de Educação/SC e destina-se a professores indígenas leigos que já amam nas escolas indígenas, além de outros índios interessados, indicados por suas

comunidades de origem. Tem a duração de 2.590 horas/aula, sendo que 20% da carga horária de cada disciplina é realizada na modalidade de ensino a distância. O trabalho é desenvolvido com base nos pressupostos que orientam O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, no que se refere à elaboração e à implementação de um programa de educação que atenda aos anseios e aos interesses da comunidade indígena, bem como à formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos capacitados a assessorá-las e viabilizá-las. Além disso, está pautado no documento "Educação Escolar Indígena", que integra a *Proposta Curricular de Santa Catarina - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas multidisciplinares*, elaborado com a colaboração de professores índios.

Considerando os preceitos constitucionais e as diretrizes do MEC, que apontam para a elaboração de um currículo intercultural, bilíngüe, específico e diferenciado, a Secretaria da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina, por intermédio do Núcleo de Educação Indígena (NEI), tem buscado efetuar uma proposta de educação que contemple O sistema educacional da sociedade envolvente, valorizando as culturas e as tradições das comunidades indígenas.

Diante do quadro que se produz nas comunidades indígenas, em que a maioria de seus membros não possui sequer a escolarização

básica, e sabendo-se que a construção de uma sociedade democrática envolve, também, O reconhecimento da diversidade étnica e a garantia do direito de manifestação dos costumes e tradições das diferentes culturas, faz-se necessária a ampliação de oportunidades de educação a essas comunidades, fortalecendo O processo educativo de cada etnia, pois sem a escola esses povos estão excluídos do processo histórico global e atual da sociedade na qual se inserem.

É com base nesse entendimento e nas discussões promovidas pelo NEI com as comunidades, desde 1994, que vimos propondo pro-

gramas específicos visando à formação de recursos humanos para O exercício da docência entre os próprios indígenas, considerando suas tradições socioculturais e estimulando a emergência de métodos de ensino que garantam a produção de uma literatura nas línguas nativas.

O estado de Santa Catarina abriga três etnias - Kaingang, Xokleng e Guarani - que somam 8 mil índios.

Os Guarani não possuem áreas demarcadas, O que faz com que ocupem terras de outros grupos indígenas. Em virtude da sua grande mobilidade social, não é possível proceder a um mapeamento preciso e definitivo desse grupo. Entretanto, em 1990, registra-se sua presença em pelo menos 22 municípios, áreas de ocupação tradicional.

Os Kaingang, um dos maiores grupos que sobrevivem no Brasil, somam 4.400 indivíduos, aproximadamente, e ocupam as áreas de Xape-có (Municípios de Ipuçu e Entre Rios), Toldo Chimbangu e Kondá (Chapecó), Toldo Pinhal (Seara), Ibirama e Palmas (Abelardo Luz).

Os Xokleng somam aproximadamente 1.800 índios e constituem O único grupo Xokleng do Brasil. Ocupam a área indígena de Ibirama e Palmas.

Para viabilizar O atendimento educacional a essas comunidades, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto mantém 26 escolas indígenas, que atendem a 722 alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, e uma escola que oferece toda a educação básica a aproximadamente 505 alunos, totalizando 1.227 alunos. As ações voltadas para essas escolas são propostas pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), diretamente vinculado à Diretoria de Ensino Fundamental, constituído em 1996, no qual estão representadas as lideranças indígenas, coordenadorias regionais de Educação, escolas indígenas, universidades e outras instituições comprometidas com a causa indígena.

O trabalho é realizado com base nos pressupostos que orientam O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, no que se refere à elaboração e à implementação de um programa de educação que atenda aos anseios e aos interesses da comunidade indígena, bem

como à formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos capacitados a assessorá-las e viabilizá-las. Além disso, está pautado no documento "Educação Escolar Indígena", que integra a *Proposta Curricular de Santa Catarina-Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares*, que considera fundamental a formação de recursos humanos para O exercício da docência entre os profissionais indígenas, considerando suas tradições e estimulando a emergência de métodos de ensino que garantam a produção de uma literatura na língua nativa.

Entre os vários aspectos apontados pela Proposta Curricular de Santa Catarina, destaca-se a discussão sobre O caráter diferenciado da Educação Escolar Indígena, passando pela questão da cultura como elemento determinante nas relações educacionais estabelecidas entre a escola e a comunidade indígena.

Propõe que O currículo, entendido como toda a organização da escola -seus conteúdos, a forma como são distribuídos os períodos letivos, O material didático, entre outros aspectos - seja discutido e elaborado em parceria com a comunidade indígena. Para tanto, trabalha-se na perspectiva de construção desse currículo diferenciado com os professores que atuam nas escolas indígenas, a partir da prática desenvolvida nessas unidades escolares e da contribuição da comunidade indígena.

O Curso de Formação e Habilitação de Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental para O Contexto Indígena Xokleng e Kaingang vem sendo desenvolvido pela SED/ SC como experiência pedagógica em regime especial desde 1999, em cumprimento ao que dispõe a LDB 9.394/96, no seu artigo 79, e concretizando as proposições do Plano Nacional de Educação, no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, bem como atendendo às determinações do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério que extingue, no prazo de cinco anos, a categoria de professor leigo. Foi aprovado pelo Parecer nº 248/98 do Conselho Estadual de Educação/SC e destina-se a professores indígenas leigos que já atuam nas escolas indígenas, além de outros índios interessados, indi-

cados por suas comunidades de origem.

Tem a duração de 2.590 horas/aula, e 20% da carga horária de cada disciplina é realizada na modalidade de ensino a distância. Entre uma etapa presencial e outra, os alunos desenvolvem trabalhos, tais como: estudos orientados; coleta de dados nas suas comunidades, buscando responder ou elucidar questões surgidas no período presencial e estágios que contemplem observação, participação e regência de sala de aula com o respectivo registro dessas práticas.

Ocorre em etapas concentradas, durante o recesso escolar - 26 dias em janeiro e 15 dias em julho -, no Colégio Estadual Agrícola Caetano Costa, e em etapas intermediárias nos meses de maio e setembro - seis dias, perfazendo um total de 636 horas aula/ano.

A opção por etapas concentradas deve-se ao fato de os alunos, em sua maioria, atuarem como professores leigos, não alterando, assim, o andamento dos seus trabalhos e, também, para que não fiquem tempo demasiado sem o contato com suas aldeias.

Todas as disciplinas de base comum, dentro do possível, procuram se adequar à ótica das culturas Kaingang e Xokleng, estabelecendo relações com o já conhecido e fornecendo instrumental para que o professor-aluno indague-se e busque conhecer mais sobre a sua própria realidade.

Além dessas disciplinas de base comum, o curso inclui as disciplinas de Sociologia Cultural, Língua Kaingang/Xokleng, História e Organização Social Kaingang/Xokleng, Metodologia de Pesquisa, Saúde Pública, Metodologia do Ensino da Língua Kaingang/Xokleng e Metodologia do Ensino Bilíngüe.

Ocorreram ministérios distribuídos ao longo do curso, computados nas horas de ensino a distância, realizados em Língua Portuguesa e Língua Kaingang ou Xokleng, com a produção de relatórios e a participação em seminários para apresentação e problematização dessa atividade.

Os cursistas também participam de projetos especiais de pesquisa e fomento cultural em suas comunidades, além de oficinas para produção de material de apoio e recursos pe-

dagógicos e oficinas de produção literária Kaingang e Xokleng.

Os docentes do curso integram o NEI como docentes e consultores, contam com reconhecida experiência na área de Educação Indígena e constituem uma equipe interdisciplinar para a elaboração de proposta teórico-metodológica para cada etapa de ensino, com o acompanhamento de dois auxiliares de ensino bilíngüe, responsáveis por atividades extraclasse com Língua Kaingang e Xokleng.

A avaliação perpassa todas as etapas presenciais e não presenciais e é realizada pelo conjunto dos participantes (cursistas, docentes, coordenação) e pelas instituições envolvidas, tendo a função de redimensionar o processo educativo, detectando dificuldades, entaves e redimensionando atividades e práticas pedagógicas.

Todas as disciplinas e atividades desenvolvidas no curso propõem-se a capacitar o professor-aluno a construir coletivamente uma proposta curricular das séries iniciais específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, ou seja, uma proposta com organização curricular, conteúdos, metodologia, calendário escolar, avaliação e material didático que expressem a visão de mundo e o modo de ser Kaingang e Xokleng.

O curso integra o Programa de Formação Continuada para Educadores que Atuam no Contexto Indígena, em que se inserem: 96 horas/ano de *capacitação* a todos os educadores que atuam na Educação Indígena e o *Curso Supletivo de 5ª a 8ª séries com Qualificação para o Magistério Indígena*, em módulos, que atende à especificidade do contexto escolar indígena, visando à qualificação, em nível de Ensino Fundamental, dos profissionais que atuam nesse contexto. Inclui no quadro curricular as disciplinas Língua Indígena Materna e Cultura Indígena (Kaingang, Xokleng e Guarani, de acordo com a comunidade à qual se destina) e Metodologia de Ensino. Esse curso foi autorizado pelo CEE/SC, por meio do Parecer nº217/ 98, e inclui a capacitação das equipes vinculadas aos Centros de Educação de Adultos (Ceas), assim como a produção de material específico.

**PAINEL 8**

# **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

*Eunice Dias de Paula*

*Terezinha Furtado de Mendonça*



# Professores indígenas: processos formativos e algumas indagações

Eunice Dias de Paula

Cimi/MT

As reivindicações por uma escola indígena com um ensino que atenda às expectativas dos diferentes povos têm na figura do professor indígena um dos seus eixos basilares. De fato, ao pensarmos na longa trajetória desses quinhentos anos, em que as políticas públicas destinadas a essas populações, via de regra, foram pautadas por ações que visavam à assimilação e ao apagamento da diversidade étnica presente neste país, constatamos que os diversos agentes educacionais utilizados pelos colonizadores cumpriram com eficácia seu papel, implementando modelos educacionais favoráveis ao intento maior do projeto colonial. Quando uma nova história começou a ser traçada, há cerca de trinta anos, com os povos indígenas exigindo escolas que estivessem a serviço de seus projetos de vida, nada mais coerente que pessoas das diversas etnias assumissem essa função, considerando o domínio lingüístico e cultural próprio a um membro interno ao grupo, sem dúvida, superior ao de qualquer não-índio, que, mesmo dotado de boas intenções e preparo técnico, não pode ser comparado a quem nasceu e foi criado em outro chão cultural, passando por experiências formativas únicas, como os rituais de iniciação, os ensinamentos necessários à sobrevivência, os conhecimentos mitológicos etc.

Entretanto, de modo bastante paradoxal, constatamos que, se a figura do professor indígena parece consensualmente aceita no discurso e na prática dos detentores do poder, encaixada nos programas de Educação Escolar Indígena que se multiplicaram no país, o mesmo não se pode dizer a respeito dos processos

formativos vivenciados por esse professor nos anos que antecederam a sua prática pedagógica em sala de aula. Há uma concepção de formação fortemente marcada pela depreciação em relação ao professor que não passou por processos de escolarização seriados, estabelecidos por nossa sociedade, em escolas fora das aldeias, e que, portanto, estaria menos apto a cursar um segundo grau com habilitação para o Magistério em escolas indígenas. Como o que se privilegia é a formação dada nos cursos organizados por não-índios, esse professor é, quase sempre, considerado não-escolarizado ou com escolaridade insuficiente. Queremos ressaltar o contra-senso embutido nessa concepção, pois se o que se espera é que ele seja um bom professor indígena, o processo formativo proporcionado pelas comunidades é que deveria ser considerado relevante.

Concordamos que o exercício do Magistério acarreta responsabilidades variadas, que têm que ser contempladas dentro do que as comunidades expressam em relação às expectativas do trabalho do professor, responsabilidades bastante diferentes das que ele pode encontrar entre os especialistas de Educação Indígena, como "entender a vida dos brancos", por exemplo. Sobretudo se considerarmos que a escola é uma instituição que está sendo apropriada pelos povos indígenas, mas que, nesse movimento de apropriação, carrega consigo uma organização de conhecimentos em tempos e espaços muito diferentes dos sistemas educativos tradicionais. A par dessas considerações, ousamos afirmar que a formação dos profissionais de Educação Escolar Indígena não pode ser

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre em Estudos Lingüísticos pela UFG, assessora pedagógica da Escola Tapirapé, em Mato Grosso.

pensada de um modo desconectado do processo formativo vivenciado pelos professores em suas comunidades, sob risco de continuarmos a agir do mesmo modo que os primeiros colonizadores. Ou a escola se insere nos sistemas educacionais indígenas, como algo necessário na realidade de contato com nossa sociedade, ou ela não será uma *escola indígena*, como alerta Melià.<sup>1</sup>

Queremos aqui destacar três experiências formativas em que vimos atuando como assessoria e que têm buscado superar essa contradição, por meio de vários caminhos. Entre os Tapirapé, povo com O qual convivemos há um longo tempo, a escolha inicial de pessoas consideradas aptas a serem professores aconteceu após longas discussões com a comunidade e a decisão se encaixou num padrão cultural típico: os primeiros professores pertenciam a famílias tradicionais das quais podiam ser escolhidas as lideranças. Após alguns anos, quando necessitaram de novos professores, O critério de escolha utilizado foi O fato de dois rapazes terem ficado órfãos de pai. Queremos ressaltar, nesses dois casos, O fato de que os critérios seletivos discutidos pela comunidade podem ser completamente diferentes do que a simples passagem por bancos escolares durante alguns anos. A preparação deles foi sendo feita por meio de um acompanhamento cotidiano, permeado por um processo de reflexão e avaliação em reuniões com a comunidade. A habilitação para O Magistério aconteceu pela participação no Projeto Inajá (I e II), organizado pelas prefeituras da região do Médio Araguaia em Mato Grosso. Esse curso destinava-se também a professores leigos das zonas rurais dos municípios envolvidos, portanto não tinha a característica de ser voltado exclusivamente a professores indígenas. Um trabalho de "tradução" do curso fêz-se necessário e, assim, O elo com a vida da aldeia foi se mantendo. Como havia uma lacuna no tocante à formação lingüística,

organizamos, a pedido deles, cursos de Língua Tapirapé, assessorados pela Prof<sup>a</sup> Dra. Yonne Leite, do Museu Nacional, UFRJ. No primeiro desses cursos, realizado em 1997, os professores desejavam tomar decisões ortográficas, mas se sentiam inseguros a respeito de determinadas palavras. Na avaliação, solicitaram que os próximos cursos fossem realizados na aldeia, a fim de facilitar a pesquisa com os mais velhos. Esse fato é bastante significativo, pois demonstra a articulação que pode existir entre novos conhecimentos, no caso, a aquisição de um instrumental de análise lingüística, e O profundo conhecimento da Língua Tapirapé, exercido pelas pessoas idosas.

Os professores Kayabi, Apiaká e Munduruku, da região do rio dos Peixes, município de luara, em Mato Grosso, participaram do Projeto Tucum - Formação para Professores Indígenas - desenvolvido pelo estado do Mato Grosso. Entretanto, queriam elaborar a proposta curricular de suas escolas, uma vez que pretendem oficializá-las como escolas indígenas. Para isso, solicitaram assessoria ao Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Regional MT. O trabalho está sendo desenvolvido há dois anos em encontros periódicos, dos quais participam não só os professores, mas toda a comunidade.<sup>2</sup> São momentos muito ricos, pois todas as pessoas estão envolvidas na discussão a respeito de como querem a escola para seus filhos, definindo todo O planejamento escolar, desde O calendário até os conteúdos considerados importantes no processo de aprendizagem concebido como necessário para a realidade atual.

Os professores Guarani e Kaiowá, organizados no Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul desde a década de 1980, vinham lutando há muito tempo para ter um curso de Magistério específico. O Projeto Ára Verá ("tempo iluminado"), assumido pela Secretaria de Educação do Estado em 1999, em parceria com vários municí-

<sup>1</sup> Barlomeu Melià. em palestra proferida no 1 Congresso Latino-Americano de Educação Escolar Indígena, promovido pela UFMS. em Dourados. MS, em maio de 1998.

<sup>2</sup> Esse trabalho é desenvolvido em conjunto com Maria Regina Rodrigues e Maristela Sousa Torres, ambas da equipe de coordenação do Cimi, Regional MT.

pios, passou por uma longa gestação, envolvendo professores indígenas, lideranças e aliados dos Guarani e dos Kaiowá e, com certeza, deve-se a esse processo amadurecido a possibilidade de avanços significativos em relação ao que conhecemos em termos de cursos para professores indígenas.

Segundo seus autores, O Projeto Ára Verá "constitui-se num processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani/Kaiowá, as quais se baseiam em três grandes fontes - *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ne'e* (língua) - que são também os eixos fundamentais pelos quais vão se articular os conteúdos e a metodologia do curso".<sup>3</sup> Essa proposta não ficou só no papel, concretizando-se de várias formas: os alunos se sentem absolutamente à vontade para se expressar em sua própria língua, durante as etapas presenciais do curso; às vezes, temos a sensação de estar participando de um grande fórum de debates sobre a situação da língua, os valores culturais, ou sobre os sistemas educacionais próprios e O que representa a presença da escola; a "aula", não raras vezes, transforma-se em assembléia, e ao professor "ministrante" cabe aprender com verdadeiros mestres do povo Guarani/Kaiowá.

A estreita ligação do projeto com a vida Guarani está assegurada também pela possibilidade da participação constante de caciques rezadores durante as etapas presenciais do curso, conforme afirmado num dos princípios metodológicos:

[...] da produção do conhecimento, que implica criar condições favoráveis para desenvolver O processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação dos conhecimentos. Para suprir essa necessidade, será assegurada, também, durante O curso, a participação efetiva de caciques Guarani/Kaiowá, os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob O seu ponto de vista (idem, ibidem: 15).

Durante a etapa de Fundamentos da Educação, por mim ministrada em janeiro de 2000,

a presença de D. Júlia, rezadora de Amambaí, foi incrível, pois, além de ela trabalhar na prática os Fundamentos da Educação Tradicional, realizando diferentes tipos de danças e de cerimoniais, alternava momentos de exposição teórica para os cursistas, usando cartazes com mitos desenhados. Em todas as etapas, tem acontecido a presença desses caciques rezadores, que realizam todas as manhãs um ritual conhecido como *jehovasa*, uma bênção matinal para que tudo corra bem durante O dia. Além disso, são consultados sobre assuntos que os professores, jovens em sua maioria, não dominam. Durante a 5ª Etapa, quando discorria sobre as relações entre grafismo e escrita, exemplificando com motivos trançados em arcos e cestos, O Sr. Jofre, cacique rezador de Panambi, explicou em Guarani os nomes dos motivos decorativos. Foi uma surpresa para muitos, que não sabiam que havia denominações diferentes para identificar os desenhos geométricos. Ainda nessa etapa, houve O lançamento do livro de contos *Ne'è Poty Kuemi (Palavras floridas tradicionais)*, produzido pelos professores a partir de pesquisas nas comunidades. O livro foi batizado pelos caciques rezadores e rezadoras de várias aldeias, numa cerimônia comovente chamada *ne'è mongarai*. A dimensão desse ato excede qualquer planejamento curricular que possa ser feito pelos técnicos das Secretarias de Educação, pois significa, de fato, algo produzido pela Educação Escolar sendo introduzido no sistema simbólico-religioso do povo, como ressaltado por Melià (op. cit.).

Acreditamos que O breve relato dessas três experiências de processos formativos de professores indígenas mostra outros caminhos possíveis de trilhar. Resta saber se os responsáveis pelas políticas públicas em Educação estarão dispostos a assumir realmente O que preconiza a Constituição Federal, que garante aos povos indígenas e, claro, aos seus professores O direito aos *processos próprios de aprendizagem*.

<sup>3</sup> Projeto Ára Verá - Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá. Campo Grande. MS, 1999, p. 13.

# Projeto Tucum

## Relato de uma experiência de formação de professores indígenas em Magistério

Terezinha Furtado de Mendonça\*

Seduc/MT



### Resumo

O presente artigo retrata a experiência de formação de professores indígenas para O Magistério - Projeto Tucum. Esse projeto foi desenvolvido de 1996 a 2000, em quatro pólos regionais do estado de Mato Grosso: Tangará da Serra, Água Boa, Rondonópolis e Paranatinga, para 11 etnias diferentes: Paresi, Rikbaktsa, Irantxe, Kayabi, Munduruku, Apiaká, Nambikwara, Umutina, Xavante, Bakairi e Bororó. Dos duzentos cursistas que iniciaram O Projeto Tucum, 176 se formaram em nível médio e, destes, 70% ingressaram nos cursos do terceiro grau indígena na Unemat.

A política brasileira, por muitos anos, ignorou as demandas apresentadas nas questões indígenas, quando colocadas nas discussões; O que prevalecia era um discurso integracionista dessas populações, ignorando as diversidades de sociedades aqui existentes.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram assegurados os direitos indígenas em um capítulo específico (Dos índios). Passou-se a reconhecer O direito à diferença, isto é, à alteridade cultural, estabelecendo-se a partir daí um novo paradigma relacional. A União passa a ter a incumbência de legislar sobre as populações indígenas, com uma nova concepção que não aquela de incorporação à sociedade nacional.

No ano de 1991, a Educação Escolar Indígena sai da esfera da Fundação Nacional do Índio (Funai) e passa a ser de atribuição do Ministério da Educação (MEC), tendo as Secreta-

rias de Educação dos estados e municípios a incumbência de sua aplicação, em consonância com a Secretaria Nacional de Educação do MEC. Tal mediação foi resultado do Decreto nº26/91, de 4 de fevereiro de 1991.

Também no mesmo ano, foram publicadas a Portaria Interministerial nº 559/91 e as Portarias nº 60/92 e 490/93, instituindo no Ministério da Educação O Comitê de Educação Escolar Indígena, cuja finalidade é subsidiar as ações educacionais indígenas, servindo de referência aos planos operacionais dos estados e municípios. A partir de então, foi elaborado pelo comitê O documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, norteando as ações a serem implementadas nas esferas federal, estadual e municipal.

No estado de Mato Grosso, O enfrentamento da questão da Educação Indígena é anterior ao Decreto nº 27/91. A Secretaria Estadual de Educação (Seduc), ainda que sem competência legal, já atuava junto às populações indígenas, atendendo a algumas de suas necessidades no campo educacional.

Em setembro de 1987, em função das dificuldades e da multiplicidade de instituições e entidades que vinham atuando nessa questão, buscou-se uma articulação dos diferentes trabalhos pela criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI/MT). Sem ter um caráter oficial, O NEI/MT caracterizou-se como um fórum de discussão de ações entre as diversas instituições.

\* Assessora pedagógica na Equipe de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação, MT. Atuou na Coordenação-Geral do Projeto Tucum.

A partir de 1989, a Secretaria de Estado de Educação cria a Divisão de Educação Indígena e Ambiental, extinta na reestruturação da Secretaria, no ano de 1992. Essa divisão, em sua curta história, procurou desenvolver sua ação em consonância com O NEI, buscando responder às reivindicações das sociedades indígenas, encaminhadas por intermédio das lideranças de suas comunidades e por entidades de apoio ao índio. Esse trabalho foi desarticulado e O grupo esfacelado, sob O argumento da "modernização do Estado" e da gestão da qualidade total.

Com O atual governo, a questão indígena é retomada, discutida e analisada sob um novo enfoque, constatando-se a inexistência de uma política indigenista estadual. O tema passa a ser incluído no Plano de Meta. Nesse documento, algumas propostas são delineadas, servindo como diretrizes para a implantação de políticas.

A Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso (CAIEMT), órgão ligado à Casa Civil, é reativada e orientada pelo Programa de Governo, passando a articular forças para a implementação da política indigenista.

O estado de Mato Grosso congrega 38 sociedades indígenas, perfazendo uma população aproximada de 28 mil pessoas, distribuídas em 41 municípios do estado. No que se refere à realidade escolar, essa população dispõe de 150 escolas, entre estaduais e municipais, atendendo aproximadamente a 6.500 alunos.

Com O objetivo de assessorar as escolas indígenas, prestar atendimento técnico aos docentes indígenas e às agências que trabalham com a Educação Escolar Indígena, a fim de deliberar sobre a política indigenista estadual na área da educação, foi criado O Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT), pelo Decreto nº 265/95, de 20 de julho de 1995.

Com a elaboração do *Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso* (Secchi, 1995), Seduc e CAIEMT avaliam a urgência da implantação de um Programa de Formação de Professores Indígenas que contemple uma continuidade das ações educacio-

nais, bem como para agregar forças e habilitar professores, levando em conta a diversidade étnica e suas especificidades culturais, respeitando, dessa forma, O projeto educacional das comunidades e sua necessidade de diferenciação.

Em 1995, com O objetivo de reunir todas as agências envolvidas com a Educação Escolar Indígena, realizaram-se quatro seminários regionais, a fim de pensar uma proposta comum de formação de professores indígenas.

Criou-se O Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores índios para O Magistério. Tucum é O nome atribuído ao projeto por se tratar de uma palmeira resistente, cujo fruto faz parte da matéria-prima na confecção dos adornos, em todas as etnias do estado, e é nativa tanto no cerrado quanto na mata.

A escolha do nome não foi por acaso. Há uma associação do fazer criativo e cuidadoso do artesanato com a formação de professores indígenas que aponta para a significação da educação como técnica, como prática social e cultural. É uma relação metafórica entre cultura e educação como técnica que deve instrumentalizar O índio para a ação social do contato.

Esse nome envolve sentidos, significações que se aderem ao projeto, virtualizando objetivações. Entretanto, no curso do processo de construção do Projeto Tucum, esses sentidos foram um desafio contínuo.

Colocando-se como resposta, como encaminhamento de reivindicações de direitos específicos das populações indígenas no campo educacional, O projeto foi pensado como organização coletiva da prática pedagógica, em regime de co-responsabilidade dos diversos atores em torno do processo de formação diferenciada de professores da Educação Escolar Indígena.

Coordenação-geral, coordenação regional, docência, assessoria pedagógica, assessoria de área de conhecimento, consultoria e monitoria eram instâncias de gestão e execução da proposta pedagógica funcionalmente articuladas, numa dinâmica de cooperação, interação e intercomplementaridade. O nexos de ligação entre elas foi construído pela consciência da

importância do papel e do desempenho na ação conjunta. Procurou-se superar O nexo de ligação tradicional, construído segundo uma concepção funcionalista de organização, por meio de funções hierarquizadas.

O projeto teve como objetivos a capacitação e a habilitação de professores índios, O acesso e O desenvolvimento escolar por meio do diálogo intercultural, condições de desenvolvimento do processo educativo fundado nas culturas e formas de pensamento indígena, condições de produção do conhecimento de processos interativos escola/comunidade e fortalecimento desse processo, valorização do profissional de educação das escolas indígenas, elaboração de proposta curricular diferenciada, bilíngüe e intercultural para as escolas indígenas em que os cursistas atuam.

A proposta pedagógica do projeto visou romper com a concepção dicotômica entre educação e prática social, constituindo-se em processo de conhecimento integrado às práticas vividas. Os eixos fundamentais do desenvolvimento das comunidades indígenas estavam baseados em seu *território*, sua *língua* e sua *cultura*, portanto estes foram os eixos que nortearam O currículo do projeto (Governo do Estado do Mato Grosso, *Projeto Tucum*, p. 30-35).

Em se tratando do currículo, pretendeu-se abordar conteúdos das culturas indígenas e de outras, assim como os conhecimentos universais que interessavam às necessidades de continuidade e transformação daqueles grupos. Para isso, usaram-se, durante todo O processo educativo, as Línguas Indígenas e a Língua Portuguesa, como instrumento de comunicação e objeto de estudo, em busca da manutenção e da dinamização dessas línguas e culturas. Portanto, O Projeto Tucum teve por base um currículo diferenciado, específico, intercultural e bilíngüe.

Entendendo a educação como um direito, no projeto não coube avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. Portanto, a avaliação incidiu sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem como as que se referem à intervenção do pro-

fessor, ao currículo do projeto, à organização do trabalho, à função socializadora e cultural, à afirmação das identidades e dos valores e ao trabalho docente do professor cursista. Assim, O professor cursista e seu desempenho cognitivo não foram os únicos aspectos a serem avaliados.

O projeto buscou romper com a lógica da avaliação somativa, pela qual O aluno precisa ter número "x" de pontos para ser aprovado. Dessa forma, não se pensou na prova como único instrumento de avaliação. Outros meios precisaram ser construídos, sempre a partir de critérios não mais ligados aos números de pontos alcançados em si, mas aos objetivos definidos (idem, ibidem - ver Avaliação).

O curso foi desenvolvido de forma parcelada, para atender à realidade das comunidades, que não permitem ao professor índio ausentar-se de seu lugar de trabalho para frequentar um curso regular sem, com isso, causar-lhe sério prejuízo. Assim, O curso foi estruturado em três etapas:

Realizada no período de férias e recessos escolares, com duração de quatro a cinco semanas; foram trabalhadas as disciplinas de ensino, sob a orientação de docentes e O acompanhamento de monitores. Antes de cada Etapa intensiva foram realizados encontros preparatórios de formação e planejamento da etapa para docentes, monitores e coordenação, contando com assessoria específica de cada área disciplinar.

*Etapa intermediária* Compreendeu todas as atividades realizadas pelo cursista entre uma Etapa intensiva e outra. Obedeceu a uma carga horária prevista na grade curricular e a um cronograma de atividades, atendendo às necessidades específicas do cursista e de cada comunidade. As atividades foram desenvolvidas na aldeia, sob a coordenação do monitor.

Foi a atividade realizada na aldeia, que contou com a presença do monitor que observou, discutiu e analisou com os cursistas a sua atuação em sala de aula, debateu os problemas encontrados no dia-a-dia do trabalho e na relação escola/comunidade.

O projeto foi organizado em quatro pólos regionais, tendo por clientela 200 professores indígenas, atingindo indiretamente um público aproximado de 4.500 alunos. O primeiro pólo, situado no Município de Tangará da Serra, abrangia um total de seis municípios, envolvendo oito etnias. O segundo, situado no Município de Água Boa, abrangeu quatro municípios e uma etnia. O terceiro pólo, no Município de General Carneiro, abrangeu quatro municípios e uma etnia. Por fim, O quarto pólo situou-se no Município de Paranatinga, abrangendo três municípios e duas etnias.

As etapas tiveram início em 1996, sendo esse trabalho coordenado pelo estado, por meio da Seduc e da CAIEMT, com a consultoria PNUD/Prodeagro, contando ainda com a participação da Funai, das prefeituras municipais e das seguintes ONGs: Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Operação Amazônia Nativa (Opan), Sociedade Internacional de Linguística (SIL), Congregação das Missionárias Lauritas, Missão Salesiana, Junta Missionária Nacional (JMN), Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (Cicaf).

As assessorias do projeto estavam vinculadas às seguintes instituições: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O projeto contou com financiamento do Banco Mundial, por meio do Programa de Desenvolvimento Agroambiental (Prodeagro) e com apoio do Programa das Nações Unidas para O Desenvolvimento (PNUD).

Posteriormente, já no ano de 1998, a política de formação de professores indígenas estendeu-se para O atendimento da demanda dos catorze povos da Terra Indígena do Xingu.

A experiência da Secretaria de Estado de Educação e da Coordenadoria de Assuntos Indígenas, em parceria com outros agentes e com lideranças indígenas, em objetivar a proposição de formação de professores indígenas para O Magistério, envolve O enfrentamento de desafios imensos. Sendo a primeira ação sistemática de Educação Indígena, em conformidade com as diretrizes gerais definidoras de princí-

pios básicos da escola indígena do Ministério da Educação, O curso de formação de professores indígenas para O Magistério assume, necessariamente, uma qualidade constituinte de política pública em nível de estado e de município. O grande desafio a enfrentar, nesse terreno, tem sido O do envolvimento das prefeituras de municípios com populações indígenas. A sensibilização das prefeituras, no sentido de aprender a Educação Indígena como dever, conseqüentemente como compromisso público, tem exigido disposição constante.

A invisibilidade dos índios como cidadãos mediatiza interesses e motivações de professores, repercutindo, por exemplo, na questão da monitoria. O monitor deveria desempenhar um papel estratégico no processo pedagógico do projeto, com permissão de observar, acompanhar e avaliar O desempenho do professor índio, como cursista e como profissional da educação em atividade em sala de aula, fornecendo dados e indicações aos docentes acerca das dificuldades, insuficiências e necessidades específicas, enfim, colaborando com ajustes de percurso. No desenvolvimento do projeto, contudo, a monitoria se configurou como problema. Enfrentou-se, ao longo do processo, uma rotatividade reiterada de monitores, com conseqüências pedagógicas críticas no âmbito de ensino-aprendizagem, acompanhamento e avaliação proposta. Essa flutuação teve dupla face: de um lado, a precariedade e a indefinição da situação funcional dos monitores nas prefeituras, a baixa remuneração, as dificuldades de deslocamento para as aldeias e, de outro, a baixa motivação de professores em trabalhar com Educação Indígena.

A cada desistência ou afastamento de um monitor, enfrentou-se O desafio de encontrar um substituto, de resolver a situação funcional e de capacitação na metodologia do projeto. Essas dificuldades configuravam uma tendência de acumulação de papéis, até que se equacionasse a contratação de um novo monitor. A acumulação da função de monitor do projeto com a de assessor pedagógico ou de docente na sede do município, ou em alguns de seus distritos, limitou, restringiu e comprometeu O papel pedagógico de monitor.

A dedicação exclusiva à monitoria seria um requisito fundamental, quer fosse sob O enfoque das implicações pedagógicas, quer sob O enfoque da dispersão geográfica das áreas indígenas e das aldeias no interior dessas áreas, necessitando de deslocamentos periódicos ao longo de cada mês.

Cada município deveria oferecer seu quadro de monitores para atuar no projeto. Houve casos em que prefeituras "importavam" monitores, por não disporem de profissionais no município. Essa solução foi inadequada para preencher a vacância de monitoria. Era imprescindível que O monitor fosse um profissional local, com conhecimento da realidade e experiência no Magistério. Alguns pólos vivenciaram essa dificuldade de forma dramática, havendo monitor que atendia a cursistas de três povos indígenas diferentes.

Outro grande desafio foi desenvolver O projeto em parceria com diversas organizações não-governamentais de apoio aos índios. Essas organizações possuíam orientações e agendas diferenciadas, exigindo, a cada fase do processo, um trabalho intenso de construção de consensos. Essas organizações, como já registramos anteriormente, participaram da construção do projeto, da sua proposta pedagógica e da sua execução.

Essa participação mais direta no processo pedagógico deu-se por intermédio de assessorias e monitorias. No que concerne à monitoria, ainda que por motivos plenamente justificáveis, registrou-se também a ocorrência de rotatividade, embora com implicações menos dramáticas, uma vez que a questão da invisibilidade do índio não se colocou. Mas, ainda assim, a flutuação desses monitores implicou descontinuidade na sua ação educativa.

Assim como os monitores, nem sempre os representantes dessas organizações nas etapas de planejamento foram os mesmos, implicando idas e vindas na discussão de aspectos mais sensíveis, como a questão lingüística. Essas idas e vindas permitiram ver diferentes dimensões problemáticas da rica experiência de um projeto em parceria. Permitiram ver, no conjunto das organizações em si, que a flutuação

de representantes dificulta a consolidação de posicionamentos em patamares de atualidade das discussões e decisões. Permitiram ver, no âmbito dialógico dessas organizações entre si e com as outras, que a flutuação de representantes dificultou O avanço das discussões, limitando a ampliação e O aprofundamento da interlocução. Permitiram ver que a experiência do trabalho coletivo envolveu uma fase do processo, um patamar específico de relação pedagógica no interior do Projeto Tucum.

Esses desafios instigaram a capacidade de resolução de dificuldades entre todos os envolvidos, permitindo rever passos, lidar com conflitos, perceber erros, reconhecer fragilidades e contradições.

A avaliação de um projeto como O que ora estamos apresentando supõe O tratamento de diferentes enfoques que dão forma a essa complexa realidade.

Para efeitos do presente trabalho, destacarei alguns desses aspectos que tiveram maior consenso e visibilidade quando da realização da avaliação pelos diversos segmentos que participaram do projeto (monitores, docentes, cursistas, coordenação, consultores etc).

Para melhor abordá-los, irei agrupá-los em quatro núcleos temáticos, a fim de enfatizar as suas diferentes naturezas - aspectos pedagógicos, operacionais, políticos e financeiros. Vejamos um pouco de cada um desses núcleos. A avaliação de todos os segmentos expressou enfaticamente a importância da adoção de uma metodologia de estudos centrada na pesquisa e nos conhecimentos culturais de cada povo. Esses dois elementos constituíram as âncoras do programa e conferiram-lhe unidade e seqüenciação, não obstante as interrupções sofridas ao longo do período, quer pela alternância das etapas de realização, quer por problemas de ordem administrativa e financeira.

Talvez estes aspectos tenham sido os que trouxeram maiores problemas e que, portanto, exigiram maior esforço e cooperação interinstitucional para superá-los. Embora O trabalho em parceria tenha sido um grande avanço nesse projeto, a sua concretização no cotidiano não

tem sido uma das tarefas mais fáceis. Cada instituição tem o seu próprio tempo institucional, seu ritmo, suas prioridades, enfim, o seu modo próprio de tratar as questões que lhe são apresentadas. Isso exige um permanente esforço de todos os parceiros para valorizar os pontos de consenso e buscar superar os atritos e os dissensos.

*Político* A implementação de políticas públicas envolvendo diferentes atores exige a consolidação de um relacionamento que respeite a diversidade e que transite por diferentes administrações, partidos políticos, interesses locais e regionais etc. Nesse sentido, a realização do Projeto Tucum pode ser considerada uma iniciativa que conseguiu angariar apoiadores e aliados de diferentes espaços políticos, da mídia e de toda a sociedade civil. A construção coletiva de projetos nos quais todos podem obter resultados mostrou-se um caminho viável para atender a tantas demandas acumuladas ao longo de cinco séculos de dominação e de desrespeito para com os assuntos indígenas.

Quando da elaboração do Projeto Tucum, optou-se por agregá-lo ao Prodeagro<sup>1</sup> e por utilizar essa fonte de recursos para custear os seus gastos. Mais tarde, porém, percebeu-se que a dependência exclusiva de recursos externos traria uma série de dificuldades operacionais (incompatibilidade da liberação dos recursos com a programação dos gastos, inadimplências, cortes, reduções, conjuntura econômica mundial etc), além de reforçar o já consagrado descomprometimento de recursos próprios para o financiamento dos assuntos indígenas. Esse aprendizado fez com que todos os projetos subsequentes fossem financiados por um leque de diversos apoiadores e com diferentes fontes de recursos. Nesse sentido, o Projeto Tucum teve um grande êxito ao apontar a necessidade de fazer incluir nos orçamentos públicos recursos específicos para os assuntos indígenas.

As reflexões e as ações que aconteceram ao

longo do percurso do Projeto Tucum despertaram para a necessidade de se elaborar políticas públicas específicas para a Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso.

Os Cursos de Licenciaturas Específicas para Professores Indígenas, que tiveram início em julho de 2001, são exemplos disso. Visam à formação e à habilitação de professores indígenas para o exercício docente no Ensino Fundamental e Médio. Abrangem três áreas diferentes - Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais; Línguas, Artes e Literatura - e estão vinculados à Universidade do Estado de Mato Grosso em parceria com outras instituições. Um dos objetivos do projeto é possibilitar o acesso dos povos indígenas a esse nível de ensino e contribuir para o fortalecimento dos projetos de vida e de futuro de cada povo.

A implementação de uma política de Educação Escolar Indígena construída coletivamente, que contempla os programas de Adequação Institucional, Fortalecimento das Escolas e Formação de Professores, tem sido um novo desafio na continuidade do processo deflagrado a partir do Projeto Tucum.

## Bibliografia

- GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO. *Plano de Meta, 1995/2006* - plano estratégico. Estudos preliminares. Cuiabá, 1994.
- Projeto Tucum: a construção coletiva do trabalho pedagógico*. Cuiabá: SEE/MT, 1996. p. 30-35.
- \_\_\_\_\_. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT). *Urucum, jenipapo e giz: a Educação Escolar Indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A construção coletiva de uma política de Educação Escolar Indígena para Mato Grosso*. Cuiabá: SEE/MT, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Relatórios de avaliação final do Projeto Tucum: monitores, docentes, consultores, cursistas e coordenadores*. Cuiabá: SEE/MT, 2000b.
- SECCHI, Darci. *Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso*. Cuiabá: PNUD/Prodeagro, 1995.

<sup>1</sup> Trata-se de um programa de desenvolvimento agroambiental implementado em Mato Grosso, com recursos do Banco Mundial.

**PAINEL**

# **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

*Bruno Kaingang*

*Arlene Bonfim*

# Experiência em formação de professores

*Bruno Kaingang*

Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani (APBK G)/PR

## Resumo

Este trabalho quer focar a situação pela qual a Educação Indígena passou com a chegada dos europeus às Américas, quando houve uma grande desestruturação na educação. Marcado por grandes conquistas de terra, esse momento fez com que ocorressem drásticas transformações na vida política, social e cultural dos povos indígenas. Sendo assim, os povos indígenas foram submetidos a uma nova visão de sociedade, seguindo o modelo europeu.

Essa nova visão de sociedade imposta obrigou os povos indígenas a se organizar para fazer frente aos novos desafios propostos pela sociedade ocidental. Nesse sentido, foram organizados vários encontros e cursos de formação de professores Kaingang, para garantir uma reflexão em face dos desafios impostos aos povos indígenas do Brasil.

A Educação Indígena passou por um processo de desestruturação desde a chegada da colonização europeia nas Américas, há quinhentos anos. Esse momento de conquista das terras e extermínio dos povos e suas culturas fez com que o mundo indígena passasse por uma dura transformação política, econômica, social e cultural. Assim, a educação tradicional dos povos passou a ter uma nova visão, europeia, uma educação que não respeita as diferenças existentes entre as sociedades, dessa maneira criando conflitos de identidade cultural e de nação. Se pensarmos no Brasil, veremos que não existe uma educação que busque a formação do cidadão e sim uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Quando se trata de Educação Indígena, veremos que, passado o século XX, ainda não temos uma Educação Indígena estruturada com suas especificidades e cujos educadores possuam a devida formação que garanta um ensino

de qualidade para as mais variadas culturas e realidades existentes no Brasil. Falando nisso, ainda recentemente muitas escolas localizadas em terras indígenas encontravam-se fora dos sistemas de ensino dos estados, sendo, portanto, "clandestinas". Nessas escolas, a maioria dos professores tem formação de Magistério, em nível de Ensino Médio, mas parte desses docentes não concluiu o Ensino Fundamental. Isso dificulta o ensino e a aprendizagem dos alunos indígenas e a prática da língua materna com a alfabetização, como está garantida na Constituição de 1988. Isso sem contar que o professor indígena não conta com estímulos para a sua prática pedagógica.

A Constituição brasileira garante que a escola indígena tem que ter tratamento diferenciado, respeitando-se a especificidade de cada sociedade indígena. No artigo 210, estabelece que o Ensino Fundamental deve ser ministrado na Língua Portuguesa, respeitando e assegurando às sociedades indígenas a utilização de suas línguas maternas. Essa garantia é assegurada e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que ainda estabelece a articulação dos sistemas de educação para a oferta da Educação Escolar Indígena em forma bilíngüe e intercultural, de modo que garanta a recuperação de sua cultura e sua história étnica.

Diante da situação que a Educação Indígena estava vivendo no final do século XX, as comunidades indígenas, representadas por suas lideranças, tomaram a iniciativa de buscar alternativas para a situação educacional dos Kaingang do sul do Brasil. As lideranças e os professores Kaingang começaram uma longa discussão com entidades interessadas na Educação Indígena. As alianças com universidades,

professores e organizações não-governamentais possibilitaram que a educação Kaingang tomasse rumos mais consistentes, surgindo então O primeiro curso de Magistério de Ensino Médio.

Essa necessidade é visualizada pela história de luta dos Kaingang, pois a população estava crescendo; hoje, são cerca de 30 mil pessoas e com índice de crescimento constante. Situando-se em mais de trinta comunidades Kaingang no sul do país, eles se encontram entre os cinco povos indígenas mais populosos do Brasil.

Além disso, O número de professores não-indígenas era superior ao de professores indígenas. Grande parte destes professores não tem nenhuma formação específica para trabalhar com Educação Indígena, possuindo somente O Magistério. Isso sem contar que a maioria deles vê O indígena com a mesma carga de estereótipo que a população regional, O que seria suficiente para prejudicar O desenrolar do processo escolar sob sua orientação. Para piorar essa situação, as escolas das comunidades indígenas tinham a mesma organização curricular e O material didático das demais escolas da rede pública. Além disso, muitas escolas ainda continuam adotando orientação das Secretarias de Educação sem nenhuma especificidade.

Diante disso, e apoiados na Constituição de 1988, os professores criam a sua própria organização jurídica, a Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG), e começam uma discussão mais acirrada sobre a implantação do ensino específico diferenciado. Dessa luta, surge então O primeiro curso de Magistério específico para os professores Kaingang, já citado, que começa em 1993, graças às alianças feitas pela Universidade de Ijuí, O Conselho de Missão entre índios (Comin), O Conselho Indigenista Missionário, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a APBKG, com apoio financeiro do Ministério da Educação, formando então ou diplomando, em 1996, 22 professores, com habilitação específica para trabalhar educação bilíngüe e intercultural nas escolas Kaingang.

Esses professores Kaingang passam a atuar em suas comunidades e a ter uma ligação mais afetiva com as pessoas da comunidade escolar,

criando, então, a necessidade de ampliar O quadro de professores mais críticos no que se refere às questões indígenas e não só à educação, pois para os índios a educação não está desvinculada da vida e de todas as relações existentes no seu mundo. Dessa maneira, formam-se as novas lideranças em suas comunidades, chamando para si a responsabilidade da construção das mais diversas demandas existentes nas terras indígenas. Com O objetivo de fazer uma educação de qualidade e uma formação de cidadãos críticos na busca de melhoria para todos, esses professores nunca perdem de vista as alianças formadas em torno da educação.

Com uma clareza maior da Educação Indígena, surge a necessidade de aperfeiçoamento desses professores Kaingang e de ampliação do quadro de professores; reiniciam-se as lutas por formação continuada e formação inicial. Surgem vários encontros de formação promovidos pela Secretaria da Educação do Estado e outros realizados pelos próprios professores Kaingang. Nesses encontros, a participação das lideranças (caciques) é muito importante, pois são elas que vão garantir e dar suporte político para os professores atuarem e pensarem novas alternativas para as comunidades Kaingang.

Por outro lado, O número de professores ainda era insignificante, e O de professores não-indígenas continuava sendo maior, como é até hoje. A tão esperada educação de qualidade estava - e permanece - distante, pois a desqualificação dos professores para trabalhar com indígenas ainda não tinha sido superada; para piorar isso, possuem em suas mãos as direções dessas escolas nas terras indígenas.

Com isso, surge a discussão sobre a autonomia nas escolas indígenas, pois as escolas em terras indígenas adotavam todo O sistema das escolas tradicionais. Assim, a necessidade de formação ainda é maior, pensando então em garantir um controle da administração da escola, seja pedagógico ou administrativo. Isso garantiria uma aproximação maior às especificidades de cada comunidade Kaingang, com maior qualidade do ensino e com a prática do bilingüismo em todas as escolas situadas nas comunidades.

Pensando na ampliação, na conquista da

autonomia e na garantia da recuperação do espaço perdido ao longo do tempo na formação dos professores Kaingang, surgiu no ano 2000 a discussão sobre a formação de novos professores Kaingang. Desse modo, a Funai, a Universidade de Passo Fundo, a Universidade de Ijuí, as lideranças indígenas e a APBKG, com o apoio da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant do Sul, começam o processo de discussão, visando atingir a garantia da especificidade da Educação Kaingang e a conquista da autonomia educacional nas terras indígenas.

Essa idéia de formação de uma nova turma de professores concretiza-se em janeiro de 2001, sendo iniciada, então, a formação de mais uma turma de professores com um número de cem professores Kaingang, divididos em dois núcleos estratégicos no Rio Grande do Sul: um

na terra indígena de Guarita, Município de Reudentora, e outro no Município de Benjamin Constant do Sul, RS.

Mais uma vez, as lideranças dessas comunidades estão presentes com seu apoio aos professores, acompanhando todas as discussões no que diz respeito à educação e às questões que envolvem suas comunidades, pois a situação hoje enfrentada pelos indígenas não é diferente daquela que todos nós estamos acostumados a ver ao longo dos quinhentos anos de nosso país. Certamente, não será essa luta por formação que irá garantir a existência das comunidades indígenas, mas também a insistência na busca por uma sociedade mais justa em que cada professor seja mais um instrumento de luta por melhoria em todos os setores da sociedade.

# A Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas: Projeto Pira-Yawara

*Arlene Bonfim*

Seduc/AM

## Introdução

Integrando-se aos dispositivos legais da Constituição de 1988 e à LDB/96, que asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar, é que o estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM), vem garantindo os direitos indígenas, ao coordenar e executar a política de Educação Escolar Indígena, com prioridade atribuída à formação de professores.

Considerando não somente os preceitos legais estabelecidos, o estado do Amazonas vem atendendo, fundamentalmente, aos interesses e

às necessidades demonstradas pelas comunidades indígenas, que passam a gerir seus processos próprios de aprendizagem e a ocupar seus espaços diante da sociedade majoritária, ao mesmo tempo que lhes garante o direito a uma escola com características específicas, que busque a valorização de seu conhecimento tradicional, fornecendo-lhes, ainda, instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades.

Para atender a esse grande desafio, elaborou-se o Projeto Pira-Yawara, que tem como objetivo assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável na educação básica nas terras indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica,

intercultural, bilíngüe, comunitária e de qualidade que responda aos anseios desses povos.

**Ações do Projeto Pira-Yowara**

- Formação inicial de professores indígenas.
- Formação continuada de professores indígenas.
- Formação continuada de técnicos das Secretarias Municipais de Educação.
- Assessoria técnico-pedagógica e administrativa às Secretarias Municipais de Educação (Semeds).
- Formação continuada de técnicos da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM).
- Diagnóstico lingüístico e antropológico da realidade indígena no estado do Amazonas.
- Desenvolvimento e fomento do uso das línguas indígenas no estado do Amazonas.
- Produção, editoração, publicação e distribuição de material didático específico e diferenciado.
- Publicações didático-pedagógicas.
- Distribuição de material escolar e didático-pedagógico.

**Formação inicial de professores indígenas**

**Concepção**

- Formulação de uma política cultural que atribua lugar e função à escola indígena por meio da participação efetiva dos professores, em conjunto com suas comunidades.
- Programa de formação como espaço insti-

tucional, que sirva de fórum de discussão e de debate, para que as comunidades indígenas possam determinar a formulação de uma política lingüística a serviço da qual a escola estará atuando.

- A escola indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural, bi/multilíngüe, comunitária e de qualidade.
- Aprendizado via pesquisa como forma de compreensão da realidade, no qual os etnoconhecimentos se aliam às diferentes informações e aos conhecimentos técnico-científicos. Nesse enfoque, a produção do conhecimento é mais importante do que sua reprodução. Por meio da pesquisa, os componentes curriculares passam a ter por função possibilitar a reflexão, a compreensão crítica da realidade e a capacidade de atuação sobre a situação sociocultural do povo em questão.



**Objetivo**

Formar os professores indígenas que estão em sala de aula nas comunidades indígenas, como professores pesquisadores de seu próprio universo cultural, possibilitando-lhes condições para gerir seus processos próprios de aprendizagem e fortalecendo a identidade étnica de seus membros.

**Forma de execução**

Ensino presencial, num posto indígena ou numa aldeia, sob a orientação de docentes das diferentes áreas do conhecimento.

Atividades desenvolvidas pelo professor na comunidade.

Estrutura organizacional do programa					
Modalidade	Nº de etapas	Etapa letiva intensiva	Etapa letiva intermediária		Total (h/a)
			Atividade complementar	Estágio 9.10 não-superior	
	5	2.300	1.710		
Ensino Fundamental			900	—	3.200
Ensino Médio/Normal	4		250	300 140	2.400
<b>Total geral</b>	<b>9</b>	<b>4.010</b>	<b>1.150</b>	<b>440</b>	<b>5.600</b>

## Formação continuada de professores indígenas

Ao reconhecer a necessidade de formação inicial e continuada dos próprios índios para atuarem como professores de suas comunidades, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM) vem implementar a Política Estadual de Educação Escolar Indígena, assegurando a autonomia das escolas indígenas tanto no que se refere à construção de seu projeto político-pedagógico, quanto à participação plena de cada comunidade nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Adequado às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, O Programa de Formação Continuada de Professores Indígenas tem como objetivo capacitar os professores indígenas para a elaboração de currículos específicos para suas escolas, respeitando os modos de vida dos índios, suas visões de mundo e as situações sociolingüísticas específicas por eles vivenciadas.

Os cursos têm duração de 120 horas/aula e são realizados nas sedes dos municípios, ou em alguma aldeia indígena, conforme decisões tomadas pelas lideranças e pelos professores indígenas, em conjunto com os representantes das Secretarias Municipais de Educação, sob a orientação da Gerência de Educação Escolar Indígena - Seduc/AM.

Os processos de discussão e de reflexão crítica da realidade ocorridos no contexto do curso, no qual questões relevantes vão surgindo a partir dessas discussões e da própria atuação docente, são gerados com base nos pressupostos históricos e legais da educação em geral e da Educação Escolar Indígena em particular, os quais auxiliarão os professores indígenas na construção dos projetos político-pedagógicos de suas escolas antes mesmo de sua formação inicial.

### Temáticas desencadeadoras do processo de discussão **do grupo**

- Base legal e conceituai da Educação Escolar Indígena
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)

## Formação continuada de técnicos das Secretarias Municipais de Educação

A Portaria Interministerial n° 559/91, de 16 de abril de 1991, determina no seu artigo 7°:

[...] que os profissionais responsáveis pela Educação Indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas

sejam eles da Funai, das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação e ONG, a fim de

(...) garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais (artigo 1).

As Secretarias Municipais de Educação do Estado, na sua maioria, às quais grande parte das escolas das terras indígenas está subordinada, ainda apresentam sérias dificuldades quanto à compreensão e à aceitação da existência dessas escolas e criam resistências quanto à implementação de novos modelos de educação, como também à oferta da Educação Escolar Indígena municipal.

Além do mais, os recursos humanos que compõem O quadro técnico dessas Secretarias são reduzidos e não possuem formação adequada para atendimento às peculiaridades culturais dos diferentes grupos indígenas, de modo que possam garantir O apoio e O acompanhamento pedagógico às escolas indígenas.

Com base nos preceitos legais estabelecidos e nos direitos fundamentais conquistados pelos povos indígenas, a Seduc/AM, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena, vem garantindo e assegurando a qualidade do Programa de Formação Continuada de Técnicos das Secretarias Municipais de Educação, capacitando-os no domínio da metodologia e das bases legais e conceituais que regem a política de Educação Escolar Indígena no estado e no país para O trato com essas populações e apoio às escolas indígenas na formulação de seus projetos político-pedagógicos.

O Programa de Formação Continuada de Técnicos das Secretarias Municipais de Educa-

ção tem como proposta a discussão de temas que possam contribuir para a reflexão e a implementação de novas políticas e de práticas pedagógicas e curriculares em áreas indígenas.

É executado nas sedes municipais, em cursos de 120 horas/aula, e conta, geralmente, com a participação de diretores e professores de escolas municipais e professores indígenas, bem como de representantes de instituições locais ligadas à problemática indígena, sejam governamentais ou não-governamentais, sob a orientação da Gerência de Educação Escolar Indígena (Seduc/AM).

### **Temáticos básicos do programa**

- Projeto Pira-Yawara, fundamentação e operacionalização.
- Base legal da Educação Escolar Indígena, cumprimento e legalidade constitucional.
- Base conceitual da Educação Intercultural, com ênfase nos conceitos básicos de cultura, diversidade cultural, cultura lingüística, etnocentrismo e relativismo cultural.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), como instrumento formativo e de reflexão das novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras.
- Proposições para O desenvolvimento da Política de Educação Escolar Indígena Municipal.

Também durante O Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas, são capacitados em serviço técnicos e coordenadores pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação, de modo que possam participar das discussões e, dessa forma, acompanhar as atividades relativas ao processo de Educação Escolar Indígena nas escolas indígenas.

### **Assessoria técnico-pedagógica e administrativa às Secretarias Municipais de Educação**

Com O compromisso legal de instrumentalizar-se, definindo metas e ações de Educação Escolar Indígena que atendam às demandas das comunidades indígenas e às diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da

Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM) vem desenvolvendo uma política de articulação e de cooperação técnico-administrativa e financeira com os municípios do estado, apoiando e fortalecendo, na estrutura organizacional das Secretarias Municipais de Educação, O desenvolvimento de uma política municipal de Educação Escolar Indígena, em consonância com a política estadual e com as diretrizes nacionais, política essa que considere a diversidade étnica do estado do Amazonas, os diferentes níveis de contato dessas etnias com a sociedade local e nacional e as peculiaridades regionais.

Para atender a essa finalidade, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM), por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena, vem desencadeando nos municípios envolvidos no processo de escolarização dos povos indígenas uma série de atividades que, direta ou indiretamente, servem de incentivo e promoção da melhoria da Educação Escolar Indígena, fortalecendo e valorizando a língua materna, as expressões culturais e artísticas, a história, O exercício pleno da cidadania e da interculturalidade e demais conhecimentos desses grupos étnicos que habitam O Amazonas, bem como apoiando outras atividades que também participam do processo educacional, como as de saúde, educação ambiental, cidadania e direitos humanos.

Diante desse quadro, O Programa de Assessoria Técnico-Pedagógica e Administrativa às Semeds tem como proposta O desenvolvimento de ações que possam contribuir para O incentivo, a promoção, a implantação e/ou a implementação de políticas e de práticas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas.

### **Principais ações**

- Assessoramento à elaboração e apoio aos projetos de Educação Escolar Indígena em andamento que tenham O reconhecimento das comunidades indígenas.
- Incentivo à implantação de projetos que visem à melhoria da Educação Escolar Indígena, bem como a realização de cursos de formação de professores indígenas nas regiões onde os grupos étnicos ainda não dispõem de iniciativas dessa ordem.

- Incentivo a uma política de articulação entre os vários segmentos locais à problemática indígena, sejam governamentais ou não-governamentais, bem como O estabelecimento de parcerias, para que juntos possam apoiar e garantir O desenvolvimento das ações relativas à Educação Escolar Indígena.
- Incentivo e apoio à criação de uma coordenação ou setor responsável pela implementação de programas de Educação Escolar Indígena na estrutura organizacional das Secretarias Municipais de Educação.
- Orientações quanto à política indigenista brasileira e à legislação de ensino atual que trata da Educação Escolar Indígena, destacando a importância de seu cumprimento e legalidade constitucional.
- Orientações quanto aos princípios gerais a serem observados no desenvolvimento de projetos e programas municipais de Educação Escolar Indígena, conforme estabelecem as Diretrizes para a Política Estadual e Nacional de Educação Escolar Indígena.
- Promoção de estudos e discussão sobre as bases conceituais da educação intercultural.
- Orientações quanto ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas, no que se refere ao calendário escolar, metodologia e avaliação adequados à realidade sociocultural das comunidades indígenas.
- Orientações quanto à utilização do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) como instrumento de discussão e implementação de políticas e práticas pedagógicas e curriculares em terras indígenas.
- Proposições para O desenvolvimento da Política Pública de Educação Escolar Indígena para O município, entre outras.

### **Formação continuada de técnicos da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM)**

O documento *O Governo Brasileiro e Educação Escolar Indígena (1995-1998)*, elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC) afirma:

A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto respeitadas suas peculiaridades.

Cabe lembrar, então, que a Educação Indígena, por seu caráter diferenciado, requer um quadro de técnicos devidamente preparados para atuar nas comunidades indígenas. Dessa forma, é fundamental que O estado disponha de um programa de formação para a sua equipe técnica, que sirva de incentivo e apoio à implantação das novas políticas públicas de Educação Escolar Indígena.

Daí a necessidade de a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM) manter e preparar uma equipe de técnicos especialistas das diferentes áreas do conhecimento para atuar, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, no assessoramento de seus quadros técnicos para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, produção de material de informação e acompanhamento e avaliação da qualidade das ações relativas à Educação Escolar Indígena.

O Programa de Formação Continuada de Técnicos da equipe central tem como proposta a construção e O desenvolvimento de habilidades e competências para que os técnicos busquem e aprofundem seus conhecimentos, ampliando seu quadro de referência, de modo que sirvam de incentivo e apoio à implementação das novas Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena nas esferas estadual e municipal.

Sem a composição e a manutenção de equipes de técnicos e consultores, não seria possível executar as linhas de ações estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM) para O desenvolvimento da Política Pública de Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas, dada a diversidade de povos que habitam nossa região.

Para isso, vem contando com uma consultoria especializada, integrada por profissionais com experiência reconhecida e comprovada no campo da Educação Escolar Indígena, composta por

## PAINEL 9

### Experiências de formação de professores indígenas

sociolinguísta, antropólogo, especialista em etnoconhecimentos e Educação Escolar Indígena, os quais realizam atividades temporárias de capacitação da equipe técnica central e de acompanhamento e avaliação das ações de Educação Escolar Indígena desenvolvidas pela Gerência, ou mesmo executam trabalhos mais pontuais destinados à estruturação e ao desenvolvimento da própria Gerência de Educação Escolar Indígena -Seduc/AM.

**A formação continuada e O aperfeiçoamento dos técnicos da equipe central dão-se por meio de diversas providências, de modo que possam:**

- assessorar os professores indígenas na produção de materiais didático-pedagógicos, na construção de currículos, metodologias e sistemas de avaliação, no contexto dos programas de formação;
- atuar como docentes em curso de formação inicial e/ou continuada de professores indígenas;
- assessorar as Secretarias Municipais de Educação;
- colaborar com idéias criativas e buscar soluções inovadoras que sirvam de base para implantar e desenvolver uma educação transformadora;
- participar de cursos e eventos relacionados com Educação Indígena (seminários, congressos, reuniões, encontros pedagógicos de professores indígenas, debates etc.) ou com outras áreas afins ou de interesse da Gerência, como lingüística, antropologia, ecologia, pedagogia, saúde e outras;
- estagiar em instituições governamentais ou não-governamentais com projetos em realização na área de Educação Escolar Indígena;
- realizar estudos e pesquisas para atualização de informações, e outras.

Durante a realização dos cursos de capacitação de equipe técnica central, também são convocados os técnicos das Secretarias Municipais de Educação que atuam nas escolas indígenas, bem como os profissionais representantes de instituições envolvidas na questão da Educação Escolar Indígena.

### Diagnóstico lingüístico e antropológico da realidade indígena no estado do Amazonas

O Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM), considera necessário realizar um diagnóstico da situação da Educação Escolar Indígena. A intenção é realizar um quadro de expectativas para referenciar os procedimentos da Gerência de Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, levar a bom termo as ações do governo do estado.

O diagnóstico tem como propósito não simplesmente gerar dados, mas inserir a discussão e a elaboração das informações no contexto da formação dos professores. Assim, é possível colocar os professores indígenas em conexão com outras realidades - a aldeia, O povo, a região -, além de estabelecer um processo pedagógico por meio da coleta de dados. Tal iniciativa corresponde ao método de trabalho que vem sendo desenvolvido na formação de professores indígenas, qual seja, a ênfase na pesquisa durante O processo de aprendizagem.

Para que O tratamento dado pelas políticas públicas à educação escolar esteja em consonância com O que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea (*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, p. 12).

O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais. (Resolução CEB nº 3, de 10/11/1999)

### Principais ações

- Realizar um levantamento e estabelecer contato com todos os projetos de Educação Escolar Indígena em curso no Amazonas.

- Estabelecer prioridades junto às populações que reivindicam Educação Escolar Indígena, mas que não contam com nenhum apoio institucional.
- A discussão da forma como deve se desenvolver cada levantamento deve contar com a participação de representantes indígenas, que serão colaboradores em todos os sentidos: poderão dizer qual a melhor época para a realização dos trabalhos (questões climáticas e atividades econômicas, por exemplo, podem influenciar) e poderão ajudar a definir quais as informações importantes para constar no levantamento.
- Realizar um amplo diagnóstico da situação da população indígena que habita zonas urbanas de todo O estado.

### **Desenvolvimento e fomento do uso das línguas indígenas no estado do Amazonas**

Do Projeto Pira-Yawara decorre uma preocupação com O uso efetivo das línguas indígenas do povo em questão, normalmente a única língua conhecida pela criança que chega à escola, O que implica dizer estímulo a que os professores indígenas preparem seus materiais didáticos e de leitura na Língua Indígena e não (somente) em Português. Exemplos disso são os livros publicados até O momento pelo projeto.

No entanto, as línguas indígenas, que são línguas de minorias muito pequenas diante do grande número de falantes de Português, necessitam de uma política de desenvolvimento e fomento do uso para que possam ser utilizadas com plenitude também em áreas outras que não a da cultura tradicional, que se fazem necessárias para a vida dos índios na e com a sociedade contemporânea. Assim, como ocorreu em tantos outros países, as línguas indígenas podem ser instrumentalizadas para que expressem aspectos da tecnologia e da sociedade brasileira e/ou ocidental, O que permite que continuem sendo utilizadas nas novas condições que vão se colocando para os povos indígenas. O trabalho de desenvolvimento lingüístico visa justamente ampliar O campo de uso das línguas minoritárias para que não deixem de ser utilizadas por insu-

ficiência expressiva (por exemplo: no ensino de Matemática na escola em uma Língua Indígena, ou para elaborar um projeto de piscicultura, projeto de informática etc).

Tem sido demanda dos povos indígenas no Amazonas, por exemplo, dos Munduruku de Borba, ou dos Desano de São Gabriel da Cachoeira, bem como dos Mura de Autazes, que O Estado colabore nos seus projetos político-lingüísticos de recuperar, salvaguardar ou fomentar O uso das suas línguas, de modo que elas possam efetivamente ser utilizadas no processo educativo e em todas as outras situações.

### **Principais ações**

- Responder às demandas dos povos indígenas para apoiar O processo de recuperação, desenvolvimento e fomento do uso das línguas indígenas no estado do Amazonas.
- Elaborar e executar projetos na área de desenvolvimento das línguas indígenas, paralelamente ou não aos cursos de formação de professores do Projeto Pira-Yawara, em parceria com organizações indígenas e com entidades especializadas na área.
- Manter um programa editorial próprio nas línguas indígenas no estado do Amazonas.

### **Produção, editoração, publicação e distribuição de material didático específico e diferenciado**

Esse programa tem como proposta instituir, entre os professores, a formação de índios como pesquisadores de seu próprio universo cultural e, igualmente, como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas Línguas Maternas e/ou Portuguesa, referentes aos etnoconhecimentos de suas sociedades.

Encaminhadas pelos vários componentes que integram a estrutura curricular do Programa de Formação de Professores, as atividades de pesquisa, como princípio metodológico do programa, desencadeiam a interpretação, a construção e a reelaboração de conhecimentos gerados a partir da reflexão sobre a realidade socioeconômica, cultural e lingüística de cada povo indígena envolvido no processo, em que os etnoconhecimen-

tos, aliados às diferentes informações oriundas dos conhecimentos técnico-científicos, expressam claramente a importância da produção desses materiais, ao instituir entre os professores não somente a autoria de cada um dos materiais por eles próprios escritos, mas, principalmente, ao eliminar a grande distância entre quem pensa e quem executa a prática educativa.

A ênfase dada ao processo de pesquisa permite a produção diversificada de materiais, ora escritos na Língua Materna, ora escritos na Língua Portuguesa, por decisão dos próprios professores, constituindo-se, assim, em instrumentos de construção curricular desenvolvidos a partir da realidade, prática social e cultural de cada professor indígena e integrados à sua prática docente, para permitir a reflexão sobre seu efeito pedagógico em sala de aula.

A política de apoio à produção, à editoração e à publicação de literatura indígena realiza-se com a distribuição e o acompanhamento desses materiais nas escolas das aldeias.

### Publicações didático-pedagógicas

A coleção *Seres vivos* é composta de três volumes enriquecidos visualmente. Constituindo a primeira produção escrita, a coleção apresenta, na sua maioria, textos na Língua Portuguesa, por decisão dos próprios professores indígenas. A variedade de seus temas aborda a fauna e a flora da área indígena Sateré-Mawé, que hoje fazem parte do quadro natural das regiões compreendidas entre os rios Marau e Urupadi e levam, por seu valor, conteúdo e forma, à compreensão das inter-relações desse povo com a natureza e com a cultura.

*HuhueHap* é um jornal indígena no qual os conhecimentos lingüísticos dos professores são ampliados a partir de textos produzidos na língua materna. É um instrumento pedagógico-educativo que veicula a divulgação de notícias, como atividades culturais realizadas nas várias aldeias encontradas ao longo dos rios Marau e Urupadi, assembleias indígenas ocorridas na região, questões ligadas às atividades educativas e o trabalho realizado pela escola, fatos sociais cotidianos, entre outras. É seu objetivo servir como instrumento de uso e aperfeiçoamento da língua escrita.

*Tupana Ewowi Urutuwepy* é uma obra literária produzida inteiramente na língua Sateré-Mawé. Apresenta cantos religiosos, cantos de atividades recreativas, de valores que regem a conduta humana, como a importância da solidariedade, da união, da vida, da necessidade do saber, da felicidade e do trabalho exercido pelo professor em sala de aula.

O livro *Poesia Sateré-Mawé* apresenta uma literatura em que a sensibilidade, aliada às questões étnicas e culturais desse povo, é retratada a partir de cada uma das palavras e mensagens produzidas. Esse livro reflete a longa trajetória percorrida pelos professores durante o processo de produção textual, considerando o desenvolvimento das modalidades da fala e escrita.

*Sateré-Mawé Mawé Mowe'eg Hap* é todo produzido na língua Sateré-Mawé. É um livro de leituras acompanhadas de atividades escolares, nas quais os alunos indígenas irão expressar de forma escrita e oral suas idéias e experiências, bem como reconhecer e aplicar os fatos da língua, desenvolvendo temas ligados aos textos.

Produzido na Língua Materna, *Sateré-Mawé Nemahara Hap Kói* é um livro rico em cores e detalhes ilustrativos, nos quais os autores apresentam tipos de recreações e de lazer hoje praticados pelas crianças, pelos jovens e pelos adultos das várias aldeias da região.

*Os Sateré-Mawé e a arte de construir* é uma obra que relata o poder da criança e o conhecimento do povo no domínio e na utilização dos recursos oferecidos pela natureza, na construção e na manifestação de sua cultura. Por meio de textos informativos, que se harmonizam com as ricas ilustrações, apresenta os mais variados tipos de artesanato ainda hoje confeccionados e utilizados por esse povo.

O poder curativo das ervas medicinais é naturalmente apresentado a partir das diferentes plantas utilizadas pelos Sateré-Mawé na cura de suas doenças. Os meios de tratamento, preparo e uso dos remédios são orientados por meio de dois livros produzidos, sendo um na Língua Portuguesa, *As plantas que curam*, e outro na Língua Materna, *Mikoi Mohag Wuat Waku Rakaria Set Ko'i*. O conjunto dessas obras contém ricas ilustrações sobre as plantas medicinais usadas pelos índios Sateré-Mawé da região.

A obra *Histórias, lendas e mitos Sateré-Mawé* retrata de forma descritiva a riqueza mítica e a tradição do povo Sateré-Mawé sintetizadas em suas crenças, objetos sagrados e conhecimentos acumulados. Os textos são produzidos na Língua Portuguesa, acompanhados de ilustrações.

Produzida na Língua Portuguesa, a obra *Cultura, ambiente e sociedade Sateré-Mawé* apresenta os valores da cultura tradicional Sateré-Mawé relacionados aos modos de vida na aldeia, hábitos, costumes, território habitado e explorado. Apresenta ainda uma visão crítica do processo de dominação ao qual os índios foram submetidos ao longo de sua história.

*Histórias de vida* é uma obra ilustrada produzida na Língua Portuguesa. Apresenta textos que falam das experiências e dos fatos marcantes ocorridos com os professores ao longo de suas vidas.

O livro *Terras das línguas*, ricamente ilustrado, é uma produção recentemente publicada pela Seduc/AM, produzido no contexto do Programa de Formação de Professores Indígenas de São Gabriel da Cachoeira. Apresenta textos escritos em onze línguas: Baniwa, Desano, Hupd, Kubeo, Kuripako, Nheengatu, Piratapuaia, Tariano, Tukano, Tuyuka e Wanano, possibilitando práticas pedagógicas diversificadas e plurilíngües. Os textos abordam assuntos diferentes, conforme a opção de cada etnia, que vão desde receitas de remédios caseiros à mitologia da região.

*Aldeias Munduruku* é uma obra didática que retrata a situação atual das aldeias Munduruku, localizadas ao longo dos rios Canumã e Mari-Mari, da Terra Indígena Coatá-Laranjal, no Município de Borba. Rico em cores e detalhes, apresenta um conjunto de textos descritivos sobre a história e a geografia das aldeias, formas de organização, modos de vida, crenças e costumes práticos do povo.

Concebendo a terra como fonte que gera e permite a vida, como também sagradas e profundas as relações que com elas estabelecem, os professores Munduruku, da Terra Indígena Coatá-Laranjal, decidiram produzir O livro *Kwata-Laranjal, história e reconquista da terra*. É uma publicação que sintetiza a intenção dos autores de relatar O processo de demarcação de suas terras, como também as lutas e os massacres praticados contra eles e por eles contra os invasores brancos em defesa do território, da

cultura e da própria existência, ao mesmo tempo em que demonstram sentimentos de dignidade ao partilharem com alegria a reconquista de suas terras. A obra apresenta textos diversificados, ricos em detalhes e ilustrações, de valor cultural e histórico para esse povo.

*Sateré-Mawé EKO Nimuaría Ko'i, Koitylwuaría E'ko*, foi escrito na Língua Indígena pelos professores Sateré-Mawé da aldeia Vila Batista, Rio Mari-Mari. Foi produzido com a intenção de gerar junto aos alunos e à comunidade processos de discussão e reflexão acerca dos hábitos e costumes praticados nos dias de hoje pelos habitantes da aldeia, em comparação com os da cultura tradicional dos antigos.

O livro *Chegada dos Sateré-Mawé no Rio Mari-Mari e organização da Aldeia Vila Batista*, escrito na Língua Portuguesa, inicia-se com um relato sobre os acontecimentos que levaram um grupo familiar Sateré-Mawé a deixar a região do Rio Andirá, aldeia Ponta Alegre, e a se instalar na Terra Indígena Coatá-Laranjal, do povo Munduruku, Rio Mari-Mari. Além disso, há uma descrição do caminho percorrido durante a viagem, falando das dificuldades enfrentadas e da organização da nova aldeia, além dos hábitos e costumes praticados. É uma obra baseada em fatos reais, que retrata a realidade vivida pelos índios no Brasil e que permite uma reflexão mais ampla sobre os conflitos que emergem entre as culturas branca e indígena.

## **Distribuição de material escolar e didático-pedagógico**

A Secretaria do Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM) vem implementando ações no sentido de prover as escolas indígenas de recursos materiais e didáticos, tanto no que se refere ao material de apoio ao trabalho do professor, quanto às necessidades dos alunos em sala de aula.

Para isso, são disponibilizados *kits* escolares para professores e alunos indígenas:

- *Kit* do aluno: apontador, borracha, caderno vertical e de desenho, caneta, cola plástica, lápis preto, lápis de cor, papel sulfite, régua, entre outros.
- *Kit* do professor: caderno universitário, cartolina, caneta, fita gomada, papel madeira, pincel atômico e régua de 30 centímetros, entre outros.

**PAINEL 10**

# **PRÁTICA DE SALA DE AULA NA ESCOLA INDÍGENA**

*Yolanda dos Santos Mendonça*

*Alzenira Felipe Marques*



# Prática de sala de aula na escola indígena

Yolanda dos Santos Mendonça\*

## Resumo

Construir uma escola a serviço dos interesses dos povos indígenas e gerenciada por índios, assumindo um papel fundamental na medida em que se cristaliza como um novo ator social, dinâmico e atuante, em processo construtivo e informativo, voltado para uma educação específica, diferenciada e de qualidade, visando à orientação e à formação de cidadãos índios com espírito crítico e tomadas de decisões rápidas e eficazes no convívio social; estimular e desenvolver competências que contribuam para a educação do povo indígena Potiguara.

O professor índio tem papel desafiante e articulador para tornar a Educação Escolar Indígena indispensável ao progresso de seu povo, em direção aos mais nobres ideais, transformando a escola num espaço privilegiado para análise, discussão e reflexão da realidade, garantindo o pleno desenvolvimento do potencial dos alunos.

Graças à mobilização e à união dos professores indígenas junto aos Podêres Públicos é que hoje já avançamos para a continuidade da vida do planeta. A publicação RCNEI me fez ver, a partir da análise feita nessa obra, **que** seria um ponto de partida para minha profissão, na qual tomei como educação transformadora aquela que permite que as informações adquiridas no decorrer do processo de aprendizagem se tornem possibilidades de ações para a recriação de uma realidade dramática que nos interpela quotidianamente. Cada povo indígena que vive no Brasil é dono de universos culturais próprios e memória de percursos e experiências históricas diversas. Esse é um processo sem fim.

Os momentos e as atividades do ensino-

aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido. A comunidade é muito importante nesse processo, pois possui sua sabedoria para ser transmitida e distribuída por seus membros e mostra valores procedentes próprios de sociedades originalmente orais, noções próprias culturalmente formuladas e variáveis de uma sociedade indígena a outra, da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades. Há inúmeras particularidades, mas há características comuns. Cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. Admite diversos seres e forças da natureza com as quais estabelecem relação de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades.

Temos que ter autodeterminação para esse movimento de articulação, pois quem faz a Educação Escolar Indígena ser específica, diferenciada e de qualidade somos nós, e essa só será concretizada com a participação direta dos interessados para garantir a sua realização.

Devem ser oferecidas as condições necessárias para que a comunidade gere sua escola, demonstrando a vitalidade e o desejo de fortalecer sua identidade. Os direitos dos povos indígenas são coletivos. Temos o direito de decidir sobre nossa história, nossa identidade, pensando em nossas crianças como parte do presente para não destruímos nosso futuro. Temos que ter a escola como projeto próprio, e dela nos apropriarmos como instrumento de luta pela autonomia. Para isso, temos um enorme desafio diante de inúmeras tensões que podem surgir

\* Professora na Paraíba.

com a introdução do ensino escolar. Temos que ter postura e um trabalho adequado e responsável de comprometimento como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos alunos para com os novos conhecimentos. Temos que formar uma escola da experiência, da convivência e da clareza.

É importante que nossas crianças aprendam sobre a vida de nossos antepassados e a história mais nova, de mudanças nas aldeias e dos chefes que lideram nosso povo. É importante preparar os alunos para que, no futuro, eles possam continuar nosso trabalho. E a escola pode ajudar a manter nossa cultura, para que nós possamos manter nosso território. É preciso abirmos os olhos e vermos que nesse território estão plantadas nossas raízes, que hoje nasceram e se enramaram com uma força enorme, que cada vez mais desabrocham para fortalecer a nossa sagrada identidade. São inúmeras as falsas informações que distorcem a realidade e impedem as pessoas de melhor conhecer os índios. Grande parte do nosso povo desconhece ou pouco sabe sobre os verdadeiros donos desta terra. Devemos romper com essas informações enganosas, acabar com esse preconceito que foi e continua sendo responsável por mortes e doenças no mundo inteiro. A terra é nossa subsistência. Ela é suporte da vida social e está diretamente ligada às crenças e aos conhecimentos. A terra somos nós. Temos que ser dinâmicos e práticos para que os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários, para construir instrumentos de compreensão da realidade, com participação, e para assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade, respeitando direitos e diferenças dos outros povos indígenas.

Por meio de experiências da minha vida cotidiana e de contatos com diversas pessoas de outras etnias, percebi que meu povo cada dia mais estava sendo enganado e que nossas crianças cada dia mais desconheciam quem eram na verdade. Foi daí que fiz uma análise e tomei a iniciativa de ajudar meu povo, pois assim estarei ajudando a mim mesma. Conversei bastante, mostrei os perigos que estávamos

correndo e fui aos poucos me entrosando com as lideranças e as comunidades.

Lembrei-me das músicas de Toré, já que as crianças gostavam de cantar outras músicas e representar outras danças. Então, a música foi O meu suporte. Mas músicas que nos fizessem tocar no coração à vontade e O pulsar do peito, por uma versão nova. O Toré é uma cultura sagrada de cada povo. Tive que me desdobrar para fazer com que as crianças entendessem que elas vivem e viverão nossa cultura, até mesmo porque muitos não queriam nem saber, pois já estavam muito influenciados pelo outro modelo educacional. Foi aí que tive que introduzir procedimentos didático-pedagógicos para que eles entendessem que somos um todo e, por meio de leituras e escritas relatadas por eles mesmos, juntos buscamos informações na nossa própria família. Fomos montando e descobrindo novidades que serviram de experiências e motivações para uma realidade da própria criança. No momento em que trabalhamos cada estrofe da música do Toré, as crianças ficam curiosas, e sempre vem O porquê. Quando vamos cantando e apresentando a história do passado do nosso povo com clareza e confiança, fazemos um trabalho para desenvolver O que elas ouviram e visualizaram. Aí começa O interesse para saber mais: sempre perguntam O que fazer de agora em diante para não passar pelo que nossos antepassados passaram.

Temos que ter cuidado para não causar impacto, pois muitas crianças se revoltam. O que temos que fazer é conscientizá-las, para cuidar do pouco que nos resta. Se assim O fizermos, vamos conquistar mais, porque O que temos não é O suficiente para O muito que nos levaram, e só vamos conseguir se juntos lutarmos, sem medo de conhecer e buscar nossos direitos. Só temos esses direitos se antes cumprirmos os nossos deveres. O Toré não é uma dança qualquer, foi-nos deixada pelos nossos ancestrais. Deus deu essa sabedoria a eles e também aos velhos e até às pessoas mais novas, para invocarem os encantados e resolverem algo. Isso é prova de que nunca estamos sozinhos, sempre temos alguém do nosso lado. Mostramos às crianças que a mata é a cobertura da terra. O vento é O respirar dos que já se



foram. A água e O rio são O sangue derramado do nosso povo. A terra é O pó da carne e dos ossos dos nossos parentes que já foram plantados. Gradativamente, fazemos com que as crianças sintam amor pelo que é seu. Mas é preciso um trabalho árduo e longo, fazer comparações entre O que ouviram e O que são no presente. Essa é a base, e só será feita se quiser-

mos, pois ela interfere na política envolvente e encaracolada, porque, no momento em que as crianças e as comunidades descobrem sua verdadeira história e como ainda estão sendo tratadas, passam a ter consciência e interferem nas tomadas de decisões, como também vão sentir curiosidade em se conhecer melhor e conhecer seu próprio território.

# A Pedagogia do Texto rática da sala de aula na Escola Indígena Tupinikim

*Alzenira Felipe Marques\**

Preocupados com O resgate da cultura de nosso povo, estamos procurando enfocar, nas escolas das aldeias, problemáticas que afetam nossa vida cotidiana. O relato a seguir centra-se num exemplo dessas práticas diárias realizadas na comunidade indígena de Caeira Velha, composta de índios Tupinikim.

Durante um mês, desenvolvemos O tema "Ecossistema Manguezal", com O objetivo de sensibilizar a comunidade indígena para a preservação do mangue que circunda nossa aldeia e que vem sendo usado como nosso meio de sobrevivência e reprodução cultural. Nas inúmeras atividades que foram realizadas, procuramos envolver escola e comunidade.

A problemática levantada ao desenvolver esse tema foi a seguinte: estudar e compreender de que forma nós, moradores da aldeia, podemos nos organizar para a preservação desse ecossistema, tendo como pano de fundo O fato de que todo saber corre O risco de se per-

der com O tempo, caso não seja sistematizado e passado de uma geração à outra.

## Descrevendo O manguezal

Com O passar dos anos e com O crescente número de diversas culturas invadindo nosso território, O nosso mangue sofreu várias influências negativas. Buscando conhecer e preservar uma parte de nossa cultura, nós nos propusemos a desenvolver um projeto em que cada aluno e seus pais pudessem expor seus conhecimentos e adquirir outros num anseio de preservação da natureza e de sua riqueza cultural.

O manguezal a que estamos nos referindo é O Piraqueaçú, situado entre Santa Cruz e O Córrego Fundo, em Aracruz, no Espírito Santo. Esse manguezal é conhecido por ser um dos maiores da América Latina.

O manguezal é área preservada, conforme a Constituição Federal (1988), a Resolução

\* Educadora indígena Tupinikim, Aldeia Caeira Velha, ES.

## PAINEL 10

### Prático de sala de aula na escola indígena

Conama nº 004/85, a Lei nº 6.938/81, a Lei nº 4.771/65 e, no Espírito Santo, a Lei Estadual nº 4.119, de 23/7/1988. Mas acreditamos que essa "mina de tesouro" não deve ser preservada só porque a lei assim reza, mas porque é um pedaço de nós, pois aqui aprendemos e descobrimos que a vida está nas coisas simples e ao mesmo tempo grandes.

Cada espécie encontrada nesse manguezal tem sua beleza e importância. Nesse espaço, encontramos moluscos e crustáceos variados: ostra, sururu, ameixa (amêijoia), caramujo, buso, papafumo, unha-de-velho, craca, chama-maré, siri, sapateiro, caranguejo, goiamum etc. Esses seres vivos podem ser encontrados ao longo de toda a extensão do Mangue Piraqueçu.

A maior parte da fauna do manguezal vem do ambiente marinho, O que não exclui O terrestre, pois nele vivem aves, répteis, anfíbios, mamíferos e insetos. A flora do manguezal é constituída pela espécie denominada mangue, a qual possui característica própria e é procurada pelos mariscos para sua proteção. Apesar de sua beleza e encanto, O manguezal possui também perigos, O que não intimida aqueles que dele dependem para O seu sustento.

### A Pedagogia do Texto no estudo do manguezal

Para que os alunos compreendessem O manguezal do ponto de vista cultural e ao mesmo tempo científico, lançamos mão dos princípios da Pedagogia do Texto, na medida em que esta valoriza O conhecimento local, cultural e até mesmo individual do sujeito numa dimensão de crescimento.

Orientando-nos por esses princípios, em um primeiro momento, tentamos descobrir O conhecimento empírico que os alunos detinham acerca do mangue. Esses conhecimentos foram primeiro sistematizados em textos individuais e depois em textos coletivos. Buscamos relacionar cada saber com O tempo, chegando

ao conhecimento coletivo, tudo isso respeitando a faixa etária de nossos alunos.

Durante a sistematização desses conhecimentos, nossa fonte primeira foi a memória oral dos alunos, dos pais e dos mais velhos da aldeia, usando para isso entrevistas e palestras. Fizemos também algumas visitas ao manguezal, onde foram recolhidos diversos tipos de recursos.

Num segundo momento, selecionamos, agrupamos e desenvolvemos aulas contextualizadas e interdisciplinares nas quais não havia fragmentação dos conhecimentos, mas um só saber. Nessa segunda fase, outro princípio da Pedagogia do Texto que nos orientou foi O de confrontar O saber empírico dos alunos e da comunidade com outros saberes sistematizados em livros (saberes considerados científicos). Estudamos flora e fauna, clima, espaço geográfico e outros conteúdos a partir de atividades variadas, tais como a produção de diferentes gêneros de textos (argumentativo, explicativo, dissertativo etc), teatro de varas, problemas envolvendo medidas, compra, venda, sistema monetário, jogos, quebra-cabeças, artesanato com argila e sementes, desenhos variados.

Finalizamos O nosso estudo com um gostoso almoço em que foi servida uma saborosa moqueca. Tudo isso foi realizado num clima de seriedade e de busca de conhecimento.

### Conclusão

Estivemos diante do desafio que foi para nós, educadores e educandos, tentar compreender O mangue a partir de diferentes perspectivas. Podemos dizer que atingimos nosso objetivo e aprendemos, sobretudo, que a preservação do manguezal será de fato uma conquista quando todos se conscientizarem da sua importância.

Em suma, trabalhar O manguezal não foi tarefa árdua e penosa, mas prazerosa tanto para nós, educadores, quanto para os alunos.

Ministério  
da Educação

Secretaria de  
Educação Fundamental