

PAINEL 5

## LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*Luís Donisete Benzi Grupioni*

---

*Darci Secchi*

---

*Vilmar Guarani*

---

# Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena

*Luís Donisete Benzi Grupioni\**

SEF/MEC

## O 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 construir 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.

Já 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 Assembléia 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 do 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.

### Parecer nº 14/99 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 nº 14/99 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 nº 3/99, 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 nº 3/99, 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 nº 3/99 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 ensejar 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 sociolinguísticas 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 Assembléias 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\*

Unemat

## 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 epistemológico 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 lingüistas 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 escondiram 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 fez-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.*<sup>4</sup> [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 acepção 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 chance 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;

<sup>4</sup> 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 intercultural*, 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 lingüistas 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 lingüísticos. Segundo o antropólogo Márcio Silva, a parceria entre o Estado e o SIL foi tamanha “que até mesmo as ferramentas analíticas desenvolvidas pelos lingüistas do SIL passaram a figurar nos documentos oficiais”.<sup>5</sup>

As críticas ao “bilíngüismo 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 “bilíngüismo compulsório”.

<sup>5</sup> Cf. Silva, 1999: 10. Uma análise crítica acerca da atuação do SIL pode ser encontrada também em Barros (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 bilingües.

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 *bilingüe* [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 sociais. Como disse o líder xinguano 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, quizá, 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 Amambai/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 nº 3. 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 à 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>6</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, año 2, n. 3, 1987.
- BRAND, Antonio. 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).
- MUÑOZ, 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/MT/CAIEMT, 1998.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Pueblos indígenas y tribales: guía para la aplicación del convenio n. 169 de la OIT*. Ginebra: 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/MT/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 nº 2.057/91 e a da aplicabilidade da legislação em vigor e outras possibilidades.



PAINEL 6

# OS ETNOCONHECIMENTOS NA ESCOLA INDÍGENA

*Carlos Alfredo Argüello*

---

*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, conceitual, 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 instruísemos 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, torne-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, Donaldo. *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

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 interessadamente 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”

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 tola *revivalista*, da velha idéia de “resgate cultural”.

# O etnoconhecimento e a Educação Matemática na escola indígena

*Roseli de Alvarenga Corrêa*

Ufop/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 Lingüística 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, § I.

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 (Capacla, 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 Bilingües (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 aturá 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 aturás? 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

<sup>2</sup> Hermelinda Ahuê Coelho é professora de escola indígena e aluna do Curso de Formação de Professores Ticuna. Neste texto, deixo de apresentar as ilustrações feitas pela autora.

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 originam 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 Cedes: 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 Cedes: 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 Bilingües (OGPTB)

## Resumo

Em 1993, os professores membros da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües (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 frequentá-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



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, lingüistas, 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 xinguanana 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*



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 xinguanã, 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 xinguanana 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 da 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

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 inexistente 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 suplantarem 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 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 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.

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 ideia 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.

*Antonio 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.



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 Kaingang: igualando oportunidades, fortalecendo identidades, consolidando 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 nº 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, 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 Xapecó (Municípios de Ipuacu e Entre Rios), Toldo Chimbangue 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 1ª a 4ª 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, trabalhe-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 miniestágios 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 Suptivo 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 nº 217/98, 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

\* 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 Meliã.<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 fez-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 Juara, 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> Bartomeu Meliã, em palestra proferida no I 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 *ñe’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 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 *Ñe’ë 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 *ñe’ë 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 Meliã (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

181

### 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 Bororo. 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 nº 26/91, 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 nexo 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:

**Etapa intensiva.** 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.

**Estágio supervisionado.** 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, destaquei 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.

**Pedagógicos.** 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.

**Operacionais.** 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.

**Políticos.** 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.

**Financeiros.** 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 9

## EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

*Bruno Kaingang*

---

*Arlene Bonfim*

---



# Experiência em formação de professores

*Bruno Kaingang*

Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG)/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 possuem 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 Bilingües 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 Redentora, 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-Yawara

- 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 aliem 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

**Etapas letivas intensivas.** Ensino presencial, num posto indígena ou numa aldeia, sob a orientação de docentes das diferentes áreas do conhecimento.

**Etapas letivas intermediárias.** 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 superior	Estágio não-superior	
Ensino Fundamental	5	2.300	900	–	–	3.200
Ensino Médio/Normal	4	1.710	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 conceitual da Educação Escolar Indígena
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)

## Formação continuada de técnicos das Secretarias Municipais de Educação

A Portaria Interministerial nº 559/91, de 16 de abril de 1991, determina no seu artigo 7º:

[...] 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).

### Temáticas básicas 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

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.

*Huhu'e Hap* 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 Ko'i* 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 E´ko Nimuaría Ko´i, Koity´iwuaría 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 Poderes 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 gerencie 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 abrirmos 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 na prática da sala de aula na Escola Indígena Tupinikim

*Alzenira Felipe Marques\**

Preocupados com o resgate da cultura de nosso povo, estamos procurando focar, 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.



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 (amêijoa), caramujo, buso, papa-fumo, 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.