Educação Escolar Indígena,
Interculturalidade e Memória

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa
e João Veridiano Franco Neto
(Organizadores)

Letraria

Educação Escolar Indígena,
Interculturalidade e Memória

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa
João Veridiano Franco Neto
(Organizadores)

Educação Escolar Indígena,
Interculturalidade e Memória

Araraquara
Letraria
2019

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURALIDADE E MEMÓRIA

PROJETO EDITORIAL
Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Letraria

ILUSTRAÇÕES DA CAPA E DA CONTRACAPA
Oiti Pataxó

REVISÃO
Letraria

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da; FRANCO NETO, João Veridiano. (org.). **Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Memória**. Araraquara: Letraria, 2019.

ISBN: 978-85-69395-77-5

1. Educação Escolar Indígena;
2. Interculturalidade; 3. Memória.

SUMÁRIO

Minha vida, minha escola 05
Cristiane Braz Ribeiro

Educação Escolar Indígena: um espaço intercultural em construção 15
Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Trajetória de vida na Educação Indígena Fulni-ô 40
Fábia Pereira da Silva

Formação de professores indígenas em Mato Grosso: uma abordagem autobiográfica 69
Darci Secchi

Sobre o enredamento com as populações indígenas e a educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul 97
Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Políticas públicas de educação escolar indígena em tempos de territórios etnoeducacionais: o caso sateré-mawé 122
Domingos Barros Nobre

Movimentos sociais, licenciatura intercultural e memória: experiências no ensino de Ciências Sociais 153
Alexandre Capatto
João Veridiano Franco Neto

Autoria e organização 175

Minha vida, minha escola

Cristiane Braz Ribeiro

Eu sou Cristiane Braz Ribeiro, moro na aldeia Guaxuma, sou casada, tenho trinta e dois anos (no ano de 2018) e uma filha de nove anos. Estou trabalhando na escola Indígena Pataxó Tynguí do Guaxuma, município de Porto Seguro. Sou indígena Pataxó com muito orgulho.

Nasci na Aldeia Trevo do Parque, em 04/09/1986, passei por lá os primeiros anos da minha vida e logo depois os meus pais resolveram morar em outro lugar. Assim começa minha jornada na vida.

Não tenho recordação dos anos iniciais de minha vida, só começo a assimilar os acontecimentos logo depois do falecimento do meu irmão mais velho. Pois é, minha mãe teve cinco filhos, porém, como já citei logo acima, o mais velho faleceu e isso aconteceu quando eu ainda era criança. Devido a isso não tenho muita recordação dele, só consigo lembrar que éramos muito unidos e até hoje existe um vazio que tenho certeza que nunca será preenchido.

A minha vida escolar iniciou-se aos sete anos, lembro-me que estudava em um lugar conhecido como Montinho, município de Itabela, não consigo recordar o ano exato, só sei que iniciei o ano letivo, mas não cheguei a concluir, pois os meus pais novamente resolveram mudar para outro lugar, então assim iniciei várias idas e vindas.

De lá, viemos morar onde hoje atualmente é localizada a Aldeia Guaxuma, só que naquele tempo ainda não existia o movimento indígena ou se existia estava adormecido. Os meus pais fizeram a nossa casa na beira da pista onde também começaram a trabalhar com a venda de artesanatos. Em seguida, começamos, eu e os meus irmãos, a estudar em uma pequena escola que havia em uma fazenda próxima onde morávamos, mas não demorou muito e novamente voltamos para Montinho, sempre essa ida e vinda e assim nós nunca terminávamos o ano letivo. Novamente voltamos a morar na beira da pista e em seguida o meu pai resolveu que iríamos para a aldeia Barra Velha. Quando chegamos lá, não me lembro exatamente quantos anos ficamos, eu e os meus irmãos,

sem ir à escola. Foram tempos difíceis, pois eu e a minha irmã mais velha passamos a vender artesanatos na praia em Cariava, pois foi a única maneira que encontramos para ajudar nossos pais a manter a casa. Lembro que passamos muita necessidade mesmo com o meu pai pescando marisco para vender.

Lembro-me que sentia uma vontade muito grande de estudar, sonhava com um futuro melhor, até que um dia conheci uma turista e, conversando com ela, falei que eu e os meus irmãos não estudávamos, então ela prometeu ir até a minha casa para dar aula para nós. Arrumei-me toda e fiquei esperando a professora, mas ela não apareceu, fiquei bastante triste, mas com o passar do tempo já estava me adaptando àquela vida difícil. Contudo, mais uma vez, devido às dificuldades, meu pai resolveu que voltaríamos a morar na beira da pista. Já na beira da pista, começamos a estudar, mas novamente não durou muito, tivemos de sair da escola e retornar à aldeia mãe, Barra Velha.

Logo ao retornar, o meu pai nos matriculou na escola, que ficava muito longe; lembro-me que íamos de bicicleta. Acredito que aquele ano foi o primeiro que conseguimos estudar o ano letivo todo em uma escola; era boa a viagem de casa até a escola quando não estava chovendo, mas quando chovia tínhamos de enfrentar a chuva.

Mesmo com tantas dificuldades, eu estava muito feliz, pois estava fazendo o que sempre quis: estudar. Quando eu chegava da escola, ia vender artesanatos na praia, às vezes tínhamos o que comer ao meio-dia, mas tinha vez que chegávamos da escola e não tinha nada para comer. Por isso, todos os dias eu precisava ir à praia vender artesanatos para ajudar com os mantimentos em casa. A vida naquele tempo era muito difícil, acho que esse era o motivo de meu pai mudar tanto, ele estava sempre procurando melhoria para nós. Criança é um ser tão inocente que não vê dificuldade em nada, mesmo quando os adultos acham que não têm saída, elas encontram a solução. Era assim que eu pensava, tudo estava indo às mil maravilhas, quando na verdade estávamos vivendo com muitas dificuldades em tudo. Foi daí que surgiu novamente a ideia na cabeça de meu pai: voltaríamos para a beira da pista.

É um pouco engraçado essa ida e vinda de meus pais. Ao retornamos para beira da pista, fomos matriculados na escola Dezemira e assim começou novamente o ano letivo. Começamos a estudar novamente e tudo estava voltando ao seu devido lugar, quando o meu pai resolveu que iríamos passar alguns dias na aldeia Trevo do Parque. Fiquei arrasada com essa noticia, pois já não era tão pequena para levar tudo numa boa, mas fazer o que, não é? Ele era o pai, tinha de acatar a decisão sem reclamar, e novamente deixaria para trás os amigos, a professora que eu gostava tanto, uma vida. Tive de ir mesmo sem querer.

Chegamos à aldeia Trevo do Parque no ano de 1999, fomos logo matriculados na escola e, assim, iniciaria mais uma página da minha história de vida e vida escolar. Terminamos o ano letivo de 1999 e em seguida iniciaria o ano de 2000; a vida começava a tomar seu devido rumo, comecei a conhecer parentes que nunca tinha visto antes; foi aí que a minha irmã começou a namorar e logo se casou, aos 14 anos, ou melhor, casou-se não, fugiu, como costumamos dizer aqui na aldeia.

A minha mãe ficou muito triste e o meu pai furioso, pois ele não queria que nós nos casássemos cedo demais; ele sempre falava “vocês têm que estudar para ser alguém na vida”, mas fazer o que se ela decidiu assim. Bem, dando continuidade à minha história, durante os anos seguintes, continuamos a estudar na escola da comunidade em que morávamos, eu e o meu irmão mais novo, pois o mais velho não morava com nós. Ele havia saído muito cedo de casa, na verdade, não lembro o porquê de ele ter saído de casa, só sei que ele cresceu longe de nós e talvez por isso não tenha tido a oportunidade de estudar e concluir seus estudos.

Em 2001, comecei a estudar em Itamaraju no Colégio Municipal Reitor Edgard Santos, pois não podia continuar na escola da aldeia Trevo do Parque devido a não haver a série em que eu teria que estudar. Na verdade, estava ansiosa para estudar na cidade, conhecer novas pessoas, fazer novos amigos; confesso que fiquei com um pouco de medo de ser discriminada na escola por ser indígena,

mesmo assim nunca neguei a minha origem. A cidade é totalmente diferente da minha aldeia e assim começa a minha vida escolar na cidade.

Nós fomos muito bem recebidos pelos professores e demais alunos. Não citei antes, mas quando comecei a estudar em Itamaraju não fui sozinha, éramos um grupo de cinco. Isso me alegrava, pois não estava só, havia mais parentes para fazer companhia. Bem, os anos seguintes foram bastante aproveitáveis, pois estava conhecendo um mundo novo, conhecimentos novos, novas descobertas e assim os anos foram passando e eu a cada dia subindo mais um degrau de conhecimentos. No ano de 2006, tive que ir para outro colégio, deixando para trás uma nova família que aprendi a gostar, a família Reitor; fui estudar no colégio estadual Inácio Tosta Filho. Não comentei antes, mas, no ano de 2003, comecei a namorar e devido a isso só vivia no mundo da lua... bem, mas isso não atrapalhou os meus estudos.

Continuei a estudar, agora já estava no Ensino Médio. Fiquei estudando no colégio Inácio nos anos de 2005 e até o meio do ano de 2006, então minha vida tomou um novo rumo. No meio do ano, fui morar com o meu namorado que hoje é o meu esposo. Nesse tempo eu já estava grávida da pequena só que não sabia; em seguida, tomei a decisão errada de largar os meus estudos. Não sei bem o porquê dessa decisão, pois o meu sonho era concluir os meus estudos e fazer uma faculdade de direito. Queria conhecer as leis para reivindicar os nossos direitos como indígenas, buscar melhorias para o meu povo, esse era o meu sonho desde pequena.

Naquele momento, havia acabado tudo; eu estava deixando de lado o objetivo principal que acreditei a vida toda e a culpada disso era eu. Os meus pais fizeram de tudo para manter-me na escola, faziam o impossível para que eu e meu irmão estudássemos, sempre falavam “estudem para não passarem o que passamos”. Eu não entendia o porquê dessas palavras, mas chegaria o momento que iria entender aquela frase repetida muitas vezes pelos meus pais.

Em fevereiro de 2007, nasce a minha filha Jheniffer. Então a vida volta a ficar difícil, pois na aldeia Trevo do Parque é muito difícil conseguir emprego, mesmo assim íamos levando a nossa vida. Foi aí que decidimos, agora com meu marido, que íamos para outra aldeia procurar melhoria. Nos mudamos para outra comunidade, Aldeia Guaxuma, assim finalmente retornei para o lugar onde passei a maior parte da minha infância. Naqueles dias lá já era aldeia, nós fomos muito bem recebidos pelos nossos parentes, aliás, a maior parte dos moradores são primos, tios, avós. Em 2008, as lideranças e o cacique fizeram uma reunião para discutir os assuntos da comunidade; foi depois dessa reunião que minha vida tomou um novo rumo, o meu pai chegou em casa e me falou que eu iria dar aula na escola. Fiquei insegura, pois nunca havia dado aula na minha vida, e agora? Apesar da insegurança, estava precisando que alguém me desse um voto de confiança e naquele momento as pessoas mais importantes da aldeia estavam dando esse voto de confiança, para uma pessoa inexperiente. Eu precisava fazer valer a pena a decisão deles, a qual vinha acompanhada de uma exigência: eu poderia sim dar aula, se voltasse a estudar. Eu precisava desse incentivo para concluir os meus estudos. Até hoje não tive a oportunidade de agradecer aquele grupo de lideranças; eles me incentivaram a continuar os meus estudos, especialmente meu pai que nunca desistiu de mim.

Comecei a lecionar na escola Indígena Pataxó Tynguí; eu e uma colega de infância, passamos a dividir quinhentos reais para trabalharmos. Ela 20 horas e eu 20, além de trabalharmos, iríamos continuar estudando. Nós estudávamos de manhã e trabalhávamos à tarde.

Os anos de 2008 e 2009 foram bastante difíceis, pois tinha de estudar, trabalhar e tomar conta de casa e da minha filha. Foi bastante cansativo. Levantava cedo para estudar e quando chegava em casa, às vezes, não dava tempo para almoçar; mesmo assim ia para escola.

Ainda bem que Deus colocou na minha vida uma pessoa muito boa que sempre me ajudava na escola, a professora Lenira, que

por sinal foi quem me alfabetizou e sempre me ajudava em tudo que eu precisava, sou muito grata a ela. Nunca tive a oportunidade de dizer isso pessoalmente. Outra pessoa que me apoiou nos momentos difíceis foi o meu marido. Entretanto, as duas pessoas mais importantes, que sempre quiseram o melhor para mim, além de darem a maior força para eu chegar onde estou foram meu pai Sebastião e minha mãe Ana. Primeiramente, Deus, depois eles são a minha rocha inabalável.

Mesmo não sendo professora oficial do município de Porto Seguro, passei a participar das jornadas pedagógicas, foi exatamente em uma dessas jornadas que fiquei sabendo que haveria o vestibular para professores indígenas. Fiquei super animada e um pouco insegura. Até que chegou o dia da prova, em Eunápolis, e fui fazê-la.

Passaram vários dias para sair o resultado, até que, um belo dia, eu estava na casa de meus pais na aldeia Barra Velha quando recebi uma ligação de Lenira para me dar a noticia tão esperada: eu havia passado no vestibular e teria que ir em Teixeira de Freitas matricular-me na faculdade. Porém, havia um assunto para ser resolvido: eu não havia concluído o Ensino Médio. Infelizmente, não seria naquele momento que conseguiria fazer uma faculdade.

Em seguida, em outra jornada, fiquei sabendo que haveria uma seletiva para professores indígenas no IFBA. Novamente participei dessa seletiva, tendo nova oportunidade. Fui até o IFBA fazer a inscrição e, para minha surpresa, fui uma das selecionadas; nesse ano conclui o curso de graduação.

Quando comecei a lecionar, não estava nos meus planos ser professora, mas com o passar do tempo e com a convivência no dia a dia com os alunos, passei a valorizar essa profissão. Acredito que ser uma professora, ou melhor, ser uma mediadora, é uma dádiva de Deus. Eu não consigo mais viver longe da sala de aula. Os meus pensamentos e a minha opinião mudaram bastante. A minha cabeça teve uma transformação tremenda desde quando comecei a fazer essa Licenciatura Intercultural Indígena, por isso quero cada vez mais

adquirir novos conhecimentos para repassá-los aos meus parentes. Como um dia, um grupo de lideranças acreditou no meu potencial, nada mais justo do que retribuir essa confiança, contribuindo com os conhecimentos adquiridos através da Licenciatura, para a formação da futura geração indígena. Isso para que possam reivindicar seus diretos e nunca esqueçam seus antepassados, os quais lutaram muito para que nosso povo adquirisse os direitos hoje garantidos. Foram as lutas travadas pelos parentes que já se foram que fizeram com que em todas as áreas do conhecimento tenha um indígena. Por nossos ancestrais, não podemos parar de lutar, pois somos guerreiras e guerreiros que não desistem mesmos quando parece que não há saída; encontramos sempre forças para continuar lutando, pois somos índios Pataxó.

Como já havia citado acima, antes de terminar o ensino médio algumas das lideranças de minha comunidade decidiram me dar uma oportunidade, ou seja, uma motivação para terminar os meus estudos, pois havia parado de estudar logo quando engravidei e não havia retornado. Só no ano de 2008 voltei a estudar, assim não tive nenhuma preparação para ser professora; na verdade o meu sonho era outro, queria ser uma advogada, mas a vida dá muitas voltas. Logo que comecei a lecionar, descobri como é mágico trabalhar como professora, ainda mais com crianças, então me encontrei totalmente.

Quando comecei a lecionar, tive muitas dificuldades, pois não tinha nem uma base de como trabalharia, como seria, o que faria. Iniciei com bastante força de vontade, contudo sem nenhuma preparação específica; confesso que não sabia nem fazer um plano de aula, mas fui me virando do jeito que podia. Não me recordo exatamente em que ano chegou uma coordenadora para a Escola Indígena Pataxó Tynguí do Guaxuma, sei que ela me ajudou bastante com meus planejamentos e, a partir daquele momento, fui aprender a planejar aula.

Mais adiante, no ano de 2010, iniciei a Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA, a qual foi muito importante para mim; tive uma

excelente formação com professores preparados para capacitar alunos indígenas e voltados a fortalecer a causa indígena. A nossa preparação no IFBA foi uma vitória não só para os professores e professoras indígenas que ali estavam, mas para as nossas lideranças. Estas já lutavam há muito para que nós, professores e professoras indígenas, tivéssemos uma qualificação de nível superior, onde pudéssemos adquirir os conhecimentos científicos e repassá-los para as futuras gerações indígenas.

Tive excelentes professores no Instituto que levarei para vida toda, pois através dos mesmos tive um crescimento de conhecimentos acadêmicos, dos quais não fazia ideia da importância. Além do mais, tive a oportunidade de estar com professores indígenas que sempre admirei; fui colega de classe de professores indígenas de outras etnias e dos meus parentes Pataxó de outras comunidades. Aprendi a admirar cada um, pois eles são mestres nos conhecimentos do nosso povo e da nossa causa; aprendi muito com esse pessoal, eles não fazem ideia do quanto cresci durante essa Licenciatura Intercultural Indígena. Hoje posso dizer que estou no caminho certo, estou mais preparada para estar em uma sala de aula, pois, através da Licenciatura Intercultural, adquiri os conhecimentos necessários para essa caminhada. Terminei o curso superior e sei que tenho uma longa caminhada pela frente. Não pretendo parar por aqui, quero fazer uma pós-graduação em Educação Infantil. Bem, quero ir além, esses são os meus planos, espero que Niamisu me abençoe e me dê força de vontade para nunca desistir dos meus sonhos. Amo trabalhar com crianças e tenho sede de novos conhecimentos.

Desde 2016, trabalho com uma turma multisseriada, Educação Infantil, primeiro e segundo anos, turno vespertino. Tenho onze alunos, três estão no segundo ano, três estão no primeiro ano, duas no pré II e três no pré I. Todos os dias me preparo pesquisando bastante sobre o conteúdo que irei aplicar. Antes, porém, já faço o planejamento semanal, com os conteúdos, as metodologias, os recursos que irei utilizar durante toda aula. Também busco inserir a nossa língua Patxôhã em todas as minhas aulas, pois o meu desejo e de todo o nosso povo é que um dia possamos nos tornar falantes de nossa língua.

Como já falei, amo o trabalho que faço, dou o melhor de mim em sala de aula, pois não quero que essa garotada passe o que passei. Sei que, naquele tempo em que era criança, tudo era difícil e os meus pais não tiveram a oportunidade e condições de me dar um estudo melhor, mas eles fizeram até o impossível para eu chegar onde estou e tenho certeza que irei muito além dos meus sonhos.

Não gosto de lembrar os momentos difíceis em que vivi mudando de aldeia para aldeia, mas tem memórias que nunca saem da minha cabeça... estão gravadas na alma e na mente. Passei muitas dificuldades quando morei na aldeia Barra Velha. Lembro-me claramente quando eu e os meus irmãos, Ubirami e Franklin, saíamos de casa para estudar debaixo de chuva sem tomar café, pois não tinha, e tínhamos de andar uns 6 km para chegar até a escola, chegávamos todos molhados, e na volta íamos procurando frutas para comer: mangaba, caju, murta e o que era comestível que encontrássemos. Quando chegávamos em casa, às vezes, tinha o que comer, mas na maioria das vezes não tinha nada.

Então eu ia para Caraíva para vender artesanatos, o dinheiro era para comprar carne, farinha e óleo. Ficava vendendo artesanatos até umas cinco horas. Não tirava nem uma moeda do que vendia para comprar algum lanche para comer, pois assim faltaria dinheiro na hora de comprar os alimentos que precisava em casa. Quando era tempo de manga e caju, me esbanjava, comia enquanto vendia artesanato em Caraíva. Subia no pé de manga e comia manga à vontade. Era feliz e sonhava que um dia teria uma vida melhor, estudaria e seria alguém na vida; foi assim que aprendi a ser honesta, íntegra e nunca desisti dos meus objetivos. As dificuldades impostas naquele tempo me ensinaram a ser forte.

Passei por tudo e hoje estou aqui para contar um pouco da minha história de vencedora, a qual me levou a ser professora. Vou continuar me capacitando para ser uma mediadora de conhecimentos entre o mundo lá fora e a nossa comunidade.

Educação Escolar Indígena: um espaço intercultural em construção

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Introdução

A escola indígena é uma construção histórica retomada[1] pelas sociedades indígenas, ou ao menos deveria ser, com uma diferença muito importante em relação à escola tradicional, dita popularmente de ocidental, aquela está sendo erguida a partir de culturas diversas, plurais, de forma que se compromete com a condição de cada etnia. Contudo, a educação escolar indígena tem na escola da comunidade envolvente um modelo difícil de ser ignorado, seja em decorrência da dificuldade de pensar a si mesma dentro de uma estrutura política já definida pela comunidade envolvente, seja na forma de financiamento, quase sempre externo às etnias, ou seja, ainda na forma de construir novos currículos. Isso ocorre principalmente em um momento que uma base curricular comum parece ser um construto social muito importante, quase portador de uma unidade nacional.

Diante de tantos desafios, não resta à escola indígena um papel secundário, sendo de grande valia para cada comunidade construir, sobre vários obstáculos, uma escola diferenciada, objetivando atingir autonomia do grupo diante da maneira como o currículo será construído e aproveitado. Tem-se isso pensando em conteúdo, metodologia, formação docente, papel da escola, calendário escolar, relação com discente, maneira diferenciada de aprendizado, presença da comunidade étnica, entre outras questões que perpassam o ambiente de edificação da escola indígena.

Este capítulo objetiva mostrar o desafio que a escola indígena ainda representa para as comunidades atendidas. Um desafio que pode ser mais adequadamente enfrentado se a experiência dos professores e professoras indígenas se tornar um ponto central. Estes têm empreendido esforços na direção de trazer a escola para a comunidade, fazendo dela uma aliada na manutenção da

1 O conceito de “retomada” está debatido com maiores detalhes em Ferreira da Costa (2013). De forma resumida, seria o retorno para os indígenas dos espaços pertencentes às comunidades autóctones, mas que estão nas mãos dos não índios.

cultura, além de mantenedora da luta pelos direitos perdidos. Assim, a proposta desta discussão é construir um diálogo entre a escola indígena, a interculturalidade e a experiência de vida de um de seus protagonistas, neste caso particularmente, a professora Cristiane Braz, cuja experiência foi explicitada no memorial desta indígena Pataxó (primeiro texto desta coletânea).

Antes, porém, quero registrar que iniciei meu trabalho com as comunidades indígenas brasileiras em 2006. Época que fui aprovado em um concurso na Universidade Federal da Grande Dourados e iniciei um trabalho na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu daquela instituição. As etnias que frequentavam tal curso eram os Guarani e Kaiowá. Com eles aprendi a lidar com a prática da interculturalidade para em seguida iniciar os debates teóricos. A prevalência da prática foi muito significativa, pois me mostrou que movimento social exige diálogo das teorias acadêmicas com as práticas comunitárias.

No ano de 2010, por meio de um novo concurso, cheguei ao estado da Bahia, onde trabalho com os Pataxó, Tupinambá e Pataxó Hãhãhãe. Agora em outra licenciatura e no Instituto Federal da Bahia. Trata-se de outras realidades, mas que comungam das lutas e expectativas de construção de educação que se apoiam para construir novas metodologias educacionais para sujeitos que não eram visíveis no mundo acadêmico.

O reconhecimento do espaço do sujeito, do protagonismo dos grupos tradicionais, é fator primordial para a empreitada que será desenvolvida na Educação Escolar Indígena. Essa premissa colaborará e definirá a análise que se segue.

Educação e Educação escolar indígena

A escola não é uma instituição que nasceu numa parceria com as comunidades étnicas, porém, ao alargarmos o espaço de formação do cidadão, deixando a escola à margem ou, ao menos, não a colocando

como o fator central, constataremos que a educação é um construto histórico e social, do qual participam escola, família e sociedade. Assim, falar de educação não é sinônimo de falar de escola.

A descrição de Franco Cambi (1999) da história da pedagogia se preocupa inicialmente em definir bem educação como mais ampla, diferenciando-a de pedagogia, parte da educação. E, no início de seu debate, ele não se preocupa com a definição de escola, mostrando que diversos espaços, seja com fins religiosos, militares, entre outros, foram usuais no processo de educação das sociedades. Inclusive demonstra como diferentes culturas adotam variadas maneiras de educar seus membros. Isso é interessante para mostrar que a escola é devedora de uma tradição educacional maior e anterior a ela.

Esse mesmo autor traz contribuições interessantes quanto a essa multiplicidade de formatos relegados pela história às nossas sociedades. Mesmo centralizando o papel da educação grega na formação da pedagogia, “O caso-Grécia é talvez o mais emblemático: a contraposição entre *aristoi* (excelentes) e *demos* (povo) é nítida e fundamental, mas também sujeita a tensões e reviravoltas” (CAMBI, 1999, p. 51). Cambi procura trazer exemplos de como outras culturas definiam a educação, tornando-a ferramenta do grupo e nunca como espaço de mera formação de instruções acadêmicas. Ele logicamente desenha essa história até chegar ao século XX, com retratos muito significativos para esclarecer determinadas posições que são imputadas às escolas e à educação escolar. Esses fatos inclusive nos levam a pensar em como a educação tem sido reduzida à escola, quando, na verdade, isso nunca foi uma premissa e hoje, verdadeiramente, também não o é.

Já a educação formal em solo brasileiro, ainda na colônia, tem o seu início marcado por um domínio de grupos religiosos, tanto que qualquer menção ao ensino, nesse primeiro período, terá na Companhia de Jesus, ou simplesmente Jesuítas, um elemento central. Também é indiscutível o fato de que o ensino oferecido tinha um viés religioso. Contudo, também é sempre confirmado

que a expulsão desse grupo não resultou em uma mudança na direção de como a educação escolar brasileira era dirigida, tanto que Romanelli (2005) cita a lacuna que marcou a saída desse grupo até a mudança formal na direção da educação. Sinal de que não era uma política de educação, mas de tomada de espaço, de assunção de uma nova postura da metrópole em relação à colônia.

Pode-se dizer que "os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo" eram "o recrutamento de fiéis e servidores" (ROMANELLI, 2005, p. 35). Por outro lado, a retirada deles não significou mudança em direção ao funcionamento do sistema educacional no Brasil. Era um início de educação centrada na formação da parte dominante da sociedade. Portanto, era uma educação que separava dominantes e dominados, logicamente dando preferência aos primeiros. Mesmo assim, essa era uma formação que quase sempre se completava com idas para a Europa. Mesmo nos períodos posteriores de construção da educação brasileira, com suas inúmeras reformas, não se pode assumir que tenha sido atingida a qualidade que se quer.

Essa breve historicização se presta somente a mostrar como é longa a história da educação na sociedade envolvente[2], a qual perpassa o mundo antigo, a época medieval, a época moderna, chegando à contemporaneidade e incluindo o Brasil. Essa periodização, muito bem organizada por Cambi (1999), é transportada para este texto para tentar dar base a uma discussão histórica sobre a escola indígena, que busca a construção de sua própria metodologia, embasada em métodos próprios de aprendizado, na sua educação, a qual normalmente não faz parte das historicizações científicas.

A história da Educação Escolar Indígena costuma remontar à chegada dos padres jesuítas, colocando que inicialmente a educação oferecida para os indígenas era voltada para a catequização, ou seja, para a conversão dos índios em brasileiros. Bittencourt e Silva (2002) realizam a divisão dos períodos históricos da Educação Escolar

2 Sociedade envolvente se refere àquela que está às voltas com as comunidades indígenas.

Indígena, dividindo-o em dois; o primeiro, com a presença dos padres jesuítas, vai se estender até as décadas de 1970 e 1980, quando, então, ocorreram mudanças significativas na forma de acontecer tal educação.

Essa divisão é bastante significativa, considerando que inicialmente a educação formal era sempre oferecida aos indígenas e não partia deles mesmos. As comunidades não podiam opinar sobre a entrada dessa educação, nem mesmo como ela deveria ser. Nessa divisão, o que está em foco é o objetivo do ensino, de somente integracionista, para, muito recentemente, tornar-se também de interesse ou não dos grupos envolvidos.

D'Angelis (2012) prefere uma organização histórica mais detalhada e divide em três períodos históricos, sugerindo subdivisões em alguns. A principal diferença em relação às primeiras autoras está no fato de esse autor separar o que antes foi colocado como primeiro período. Para ele, o primeiro período é iniciado em meados do século XVI indo até meados do século XVIII. O que caracteriza esse período é a catequese, em que as missões religiosas gerenciam a educação escolar nas aldeias. Já o segundo momento está localizado entre meados do século XVIII e meados do século XX. Neste, a marca principal é o projeto civilizador do Estado, tanto do Estado português para com a colônia Brasil, quanto do Estado Império e Republicano brasileiro. Nos dois casos havia um ensino que não considerava as especificidades dos grupos atendidos, pois os grupos não participavam das decisões sobre a necessidade do ensino nas comunidades, ou mesmo, qual o objetivo para o grupo. Esse segundo período começa com uma decisão do Estado português com o decreto pombalino, perpassa o império e a primeira república brasileira chegando ao governo Vargas. Por último, o autor coloca o terceiro período começando nas décadas de 1970 e 1980.

Fica marcado, neste terceiro período, o debate do ensino bilíngue, o qual inicialmente foi disseminado e preparado pelo SIL (Summer Institute of Linguistics). Entretanto, o SIL é um instituto com fins religiosos, fato que gerou questões ainda bastante controversas, pois

eram estudiosos evangélicos, não somente missionários evangélicos. Mesmo com muitas críticas pertinentes, é fato que houve algum início de debate das línguas indígenas, porém o ato preocupante é que esse ensino então continuava sendo oferecido aos indígenas e não ainda organizado e decidido por eles.

Esse paralelo entre Educação Escolar Indígena e educação escolar da sociedade brasileira envolvente é importante, pois muitas das dificuldades vivenciadas na escola indígena encontram sua explicação na incapacidade de vencer desafios normalmente gerados na escola tradicional, a qual, como vimos, tem muitos anos de conturbada e complexa história. Essa mesma complexidade acaba por influenciar a construção da escola indígena, tendo razão de acontecer, porque esta é obrigada a seguir trâmites comuns às escolas externas às comunidades indígenas. E como não obedecer, tendo em vista todo esse poder emanado de séculos de construção e mudanças? São histórias conflitantes e confluentes que dificultam a educação escolar indígena. Falamos da educação escolar indígena que, além de lidar com toda a gama histórica de conhecimento ocidental, precisa lidar com sua própria forma de construir conhecimento, fato que deveria ser simples, mas se torna difícil por ser necessário vencer as estruturas ocidentalizadas das escolas.

Este, então, é o desafio: problematizar a construção da escola indígena para que ela não seja uma mera continuidade da não indígena, conseguindo ser independente a ponto de cumprir a tarefa social latente posta pelas diversas etnias brasileiras. Trata-se de exigências de uma escola plural, tão variada quanto a quantidade de etnias que existem no Brasil e, dependendo da etnia, talvez um só modelo não dê conta. Dessa forma, as respostas só podem ser obtidas dentro de cada comunidade, criando uma educação intercultural. Essa construção, que perpassa o debate da interculturalidade, é o tema a seguir.

Escola indígena como espaço intercultural

A Educação Escolar Indígena necessita de uma postura "intercultural". Tal postura acende a luz para a verificação do que se entende por um ensino intercultural e como essa "relação entre culturas" deve acontecer. Isso porque a interculturalidade, no sentido lato, não vai além da relação entre culturas, mas a forma com que essa relação acontece desperta muitas discussões e faz com que as propostas interculturais ainda enfrentem muitas resistências, tanto pela sua incapacidade de ser relacional/dialógica, quanto pela falta de elementos que equilibrem as culturas envolvidas na relação. Portanto,

> Cuando hablamos de interculturalidad, entonces, debemos no solo referirnos a la meta de las relaciones más armónicas entre las distintas culturas que coexisten en nuestro país sino también al reconocimiento de que existe conflicto entre las mismas y que estas relaciones conflictivas son una traba para el desarrollo del país. (VIGIL, 2009, p. 2).

Para essa autora, as relações entre culturas não devem ser encaradas, já *a priori*, como a meta a ser cumprida, ou seja, interculturalidade não é a soma ou mesmo a colocação lado a lado de duas ou mais culturas, mas o reconhecimento de que nas relações entre duas culturas estarão presentes elementos de desigualdades, normalmente, desenvolvidos em anos de história. E as sociedades ameríndias conhecem bem essa relação assimétrica, pois as culturas indígenas ainda hoje recebem posições subalternizadas em relação às culturas europeias. Portanto, não é novidade que muitos ainda olhem para as comunidades indígenas como se fossem atrasadas e "incivilizadas", e como não civilizadas, necessitam ser protegidas e integradas aos grupos que possuem luz, os civilizados.

Essa relação desigual entre as culturas no Brasil não é visível somente no passado; é encontrada hoje na convivência com

diversas culturas indígenas e também em relação aos imigrantes, principalmente de alguns países vizinhos, por exemplo, a Bolívia. Esse primeiro esclarecimento é interessante porque não basta falar de interculturalidade, é necessário vislumbrar a convivência entre culturas, não encobrindo fatos políticos que as posicionaram anteriormente, até porque não terão o mesmo espaço social de divulgação de suas manifestações culturais, sendo que os meios para tal divulgação também são desiguais.

Os indígenas brasileiros, como as comunidades que vivem no Nordeste do Brasil, com suas pinturas e trajes tradicionais, tentam mostrar sempre à sociedade envolvente que estão por perto, que são parte do povo que vive na mesma cidade, muitas vezes, mas que possuem traços próprios, sendo que a não integração não representa perda, mas ganho para uma sociedade (brasileira) plural. Entretanto, suas manifestações culturais, fora da comunidade, costumam ser muito restritas ao mês de abril.

Outro dado importante do texto de Vigil (2009) refere-se à dificuldade para o desenvolvimento do país que as relações conflitivas entre culturas podem acarretar. Logicamente, mesmo com restrições à palavra “desenvolvimento”, visto ser política e ideológica por demasia para citá-la sem debate, um país que reconhece os conflitos de culturas e se esforça para respeitar os grupos envolvidos, sem, no entanto, subalternizar quaisquer das sociedades envolvidas, estará certamente muito mais desenvolvido, e esse inclusive merece ser o conceito de desenvolvimento, ou pelo menos, ser um critério para ser considerado desenvolvido.

> [...], hablar de interculturalidad significa: reconocer que las relaciones interculturales son asimétricas, no quedarse en el reconocimiento del conflicto intercultural y buscarle soluciones remediales al mismo (pues eso es el multiculturalismo) entender que el asunto es de doble vía y no una integración al modelo cultural hegemónico. (VIGIL, 2009, p. 4).

Dessa forma, não se trata de integrar, mas de lidar com os conflitos interculturais, reconhecendo que os espaços foram construídos dentro da relação com a outra cultura. Se a valorização maior para uma das culturas envolvidas indica que essa construção social foi realizada na direção de uma apenas, precisam ser externadas as justificativas que levaram a essa interação desigual.

A interculturalidade, para Tubino (2004), divide-se em funcional e crítica. O autor classifica-a de acordo com o posicionamento que se adota diante da relação entre culturas. Para ele, a Interculturalidade Funcional

> Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diàlogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crònica y em muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen - para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y perifèricos de nuestra misma sociedad“. (TUBINO, 2004, p. 5).

Parece ser um ganho grande para a sociedade brasileira o espaço que existe hoje para reconhecer a importância dos grupos indígenas e das outras diversas culturas presentes no território nacional. Com isso, o valor do debate sobre a pluralidade de nossa sociedade parece não ter mais barreiras, pois já aparece nas legislações, nas decisões de academias (além de nos seus textos teóricos), nas falas das autoridades, nas vagas abertas nas universidades, nas escolas, nos concursos públicos. Apesar disso, das muitas ações de reconhecimento da diversidade cultural, são poucas as ações que mostram a origem dessa desigualdade e propõem alternativas para tornar essas relações mais simétricas.

A Interculturalidade Funcional tende a camuflar a assimetria, isso com a finalidade de construir uma falsa igualdade, somente para atender à nova exigência das minorias, as quais lutam por direitos iguais, sendo que tem sido a tônica a falta de comprometimento com esses grupos, aceitando sua participação nos pleitos de decisão, sem, no entanto, permitir que decidam. Portanto, seria funcional, essa interculturalidade, somente para os grupos hegemônicos, pois conseguem manter o *status quo* e criam uma sensação de mudança nas relações sociais.

A escola indígena criada em um novo contexto, para ser nova e oferecer um ensino de qualidade, isso dentro de uma definição de qualidade apresentada pela comunidade indígena envolvida, passa por inúmeros infortúnios. O que normalmente se percebe são comunidades que querem uma escola que traga também a língua e a cultura da comunidade envolvente, mas certamente, sem posicionar, os elementos externos como mais necessários do que as suas próprias manifestações culturais. Entretanto, como a escola já possui um ritmo e uma constituição alicerçada em tradições ocidentais, ela acaba por reagir às tentativas de mudanças e entradas de novos métodos. Também os profissionais de educação dessas escolas estudaram em escolas tradicionalmente ocidentais, e isso faz com que eles reproduzam as práticas vivenciadas.

Fala-se de cultura em uma escola com proposta funcional, mas não se discute o papel das culturas na escola. Essa prática vê a interculturalidade como o espaço do diálogo, sem mudar o quadro já construído. Entretanto, hoje já se vê muita reação a esse tipo de escola, pois as comunidades têm o direito a um currículo diversificado e a outras ações que tornem o ensino indígena um espaço crítico. Nessa busca, observa-se o segundo conceito de Tubino (2004, p. 7-8), no qual ele declara:

> El interculturalismo crítico es fundamentalmente una propuesta práctica de cambio sustancial. Involucra por ello un momento descriptivo de esclarecimiento e interpretación de hechos y un momento normativo de carácter ético y político que, al combinarse, orientan las acciones programáticas que el ejercicio de la interculturalidad implica.

Por essa conceituação, propõem-se ações e declara-se que essas ações precisam mudar o que já está construído na sociedade ocidental e que não representa a proposta dos grupos participantes dos processos interculturais. Enfatiza-se que as comunidades indígenas não estão ocidentalizadas, pois, mesmo aquelas com muitas influências da sociedade majoritária ainda mantêm traços culturais que, por não fazer parte das tradições ocidentais, não podem ser ignorados ou esquecidos. Esses precisam ser fortalecidos e recuperados, além de manter-se dentro das mudanças empreendidas no seio de cada comunidade.

A escola necessita, então, trabalhar com a interculturalidade, que deverá contribuir com a prática pedagógica, tendo de pensar nas desigualdades e nas ações para barrá-las, criando alternativas para fortalecer a cultura desvalorizada, colocando-a no mesmo nível da cultura ocidental envolvente. Esse ideal não é utópico, ele é de postura, de posicionamento, de criticidade. Cada elemento discutido na escola, seja da gestão, do ensino, da relação com a comunidade tradicional e da relação com a comunidade envolvente, deve ser encarado como o espaço da mudança e da construção da autonomia.

As comunidades indígenas posicionam-se dessa forma há muito tempo. Suas propostas vêm na direção da mudança de atitude, com a sociedade envolvente apresentando políticas públicas, as quais na escrita, principalmente na legislação, são de postura crítica, porém quando vão para a implementação, acabam por dificultar a entrada do novo, levam a interculturalidade para um espaço meramente funcional, sem desenhar a mudança. A escola da comunidade Tapirapé, como mostrado por Paula (1999), reflete o que o grupo pretende enquanto uma escola intercultural e diferenciada, ou seja, é possível construir uma relação de ensino e aprendizagem dentro de novos parâmetros definidos pela sociedade que será atendida pela escola.

Ferreira da Costa (2012) discute a relação do currículo com as questões culturais, mostrando que, no ensino superior, uma

das questões que menos têm se efetivado é a simetria da cultura indígena com a cultura ocidental, isso nas Licenciaturas Interculturais Indígenas. Nesses cursos, os sistemas computadorizados e mesmo os conteúdos ou a organização curricular esbarram em padrões organizacionais que não facilitam as construções de cursos interculturais.

Para Catherine Walsh (2001, p. 11),

> La interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias.

Contudo, posicionar o conhecimento ocidental no mesmo nível que o conhecimento tradicional indígena ainda é um longo caminho a percorrer. Nesse sentido, as universidades ainda apresentam um conhecimento com hierarquia: o que é da ciência, e provado por meios de metodologias desenvolvidas no mundo rico economicamente do hemisfério norte, tem muito mais facilidade para constar como conteúdo obrigatório de uma escola. Por isso, um saber indígena fazer parte do debate escolar parece ainda bastante difícil. Considerando que a escola é um espaço de recontextualização de discurso (FERREIRA DA COSTA, 2005), trazer conteúdos para seu interior significa pegá-los em outro espaço de construção, normalmente feitos para outros fins e não apenas didático.

Colocar o conhecimento indígena em igualdade com o conhecimento dito científico é uma exigência para uma interculturalidade que se propõe transformadora das práticas hegemônicas e elitistas que marcam a sociedade atual. Gasché e Mendoza (2011, p. 68, grifos do autor) mostram que a cultura tem uma forte influência nas escolhas dos grupos:

> La cultura es el marco material que condiciona y motiva a la persona por las *formas* que consagra: el *estilo*, la estética tomados en un sentido amplio que abarca hechos factuales, gestuales y discursivos. Cada persona imita el modelo ya dado en su cultura como forma "ideal", sea a nivel del producto, sea a nivel de los gestos y los discursos que lo producen. Son las *formas* de los objetos y gestos – o, lo que dice lo mismo: su *estilo* – que nos permiten distinguir los productos de un pueblo o de una tradición local de los de otro pueblo o de otra tradición local.

Dessa forma, o conhecimento é um elemento sócio-histórico dos grupos, portanto, acumulado, constantemente alterado e repassado por gerações, constitui-se de maneira dinâmica e não está "enlatado" e fixo. Mesmo assim, permite o reconhecimento de um grupo. Sua construção histórica, longe de ser estanque, marca as escolhas de um grupo e o fortalece enquanto conjunto. A estrutura da sociedade é também essa construção histórica e a identificação do grupo com esses elementos constitutivos é a regra para a prática de contato.

Trabalhar a interculturalidade com o devido protagonismo da comunidade atendida pela escola indígena surge como uma empreitada urgente. Para esse objetivo, colocar a educação indígena como a precursora da educação escolar indígena representa grande probabilidade de sucesso. Assim, a próxima seção mostrará que o protagonismo pode ser resgatado e fortalecido por meio da história de vida do(a) docente.

O memorial na construção de um novo espaço escolar

Neste processo de união entre educação escolar, escola indígena e interculturalidade, há certamente uma instituição em construção. O espaço sócio-físico-administrativo-pedagógico-científico da escola tradicional é incompetente para atender as mais variadas comunidades. São culturas diversas que negociam com uma

construção histórica da escola de base convencional, com toda a sua milenar construção. Neste ínterim, a escola indígena, para se reestabelecer com viés intracomunidade, precisará revogar o *status* definido da escola tradicional. Para que esse processo seja produtivo não é novidade que o protagonismo deve ocupar o ponto central desta construção. Assim, sujeitos escolhidos internamente, portadores da confiança de um grupo, carregam a responsabilidade de enfrentar um aparato social e tecnológico totalmente voltado para uma formatação externa de escola, externa ao grupo que a está implantando.

Nesse viés, é necessário empreender mudanças que perpassam o espaço físico, a gestão e a metodologia de ensino e de aprendizagem, isso revisitando teorias que embasam tais metodologias. Também é relevante e tem sido um ponto forte a definição do papel desta instituição, a escola indígena, dentro de cada comunidade. O fator de frente neste processo de construção de uma escola intercultural, isso dentro de um viés crítico, é que os sujeitos das mais diversas etnias sejam protagonistas. Assim, enquanto referência, o docente indígena, representa a expectativa do grupo para que a escola atinja os objetivos que cada comunidade espera. Para se tentar concretizar essa relação de edificação, o memorial se apresenta como um suporte definitivamente relevante.

A definição de memorial de Passegi (2008, p.120) contribui nesta perspectiva de feitura de uma nova escola:

> O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional.

Trazer contribuições da própria comunidade para o processo de realinhamento de uma instituição que representa outro grupo torna-se válido, pois reconfigura a própria escola, isso enquanto processo de ressignificação. O memorial, com esse perfil avaliativo e crítico, fornece dados para se pensar a nova escola indígena. A história de

vida do indígena entrelaça-se com a real importância que o grupo exige da escola dando a ela um novo direcionamento, este mais envolvido com a expectativa da comunidade atendida. Logicamente, essa não é uma regra diretamente proporcional, ou seja, a escola indígena está sendo bombardeada com elementos ocidentalizados que normalmente ocupam o lugar do saber tradicional. Contudo, a condição de reflexão, trazida pelo memorial, fará com que o docente indígena reconsidere o papel da escola, isso com todas as alternativas que são necessárias para não a tornar a repetição das instituições externas às comunidades.

O memorial de Cristiane Braz apresenta as idas e vindas desta indígena, com mudanças de moradia constante, as quais a faz conhecer mais de uma instituição de ensino, cada uma pertencente a terras indígenas diferentes, mesmo que da mesma etnia. Isso também a coloca fora da etnia, conhecendo o elemento externo ao grupo, forçando-a a enfrentar o medo do preconceito e o preconceito em si. Em ambos os casos, ela não se deixa intimidar e mostra-se enquanto indígena. Essa professora será capaz de entender a quantidade de matrículas novas que acontecem nas escolas indígenas durante todo o período letivo, pois ela também passou por esse estágio, enquanto estudante. O deslocamento entre comunidades é uma realidade que as escolas indígenas terão de enfrentar.

Por outro lado, quando o(a) docente repensa sua prática, a partir de uma história de vida, tende a considerar importante o trajeto trilhado para chegar a ser professor ou professora. Fato que resgata mais do que uma metodologia de ensino, mostra que os sujeitos, discentes das escolas atuais, necessitam de parâmetros outros, que estão mais próximos do(a) professor(a) que está produzindo o memorial, do que das escolas não indígenas. Esse clareamento de ideias servirá para conduzir a escola indígena para uma posição intercultural, portanto, diferenciada e específica.

A referência feita por Cristiane Braz ao episódio com a turista retrata como o estudo tem um lugar privilegiado na atual organização de várias famílias indígenas Pataxó. Trata-se de uma possibilidade de

estudo extraclasse, em ambiente não formal de educação, mostrando que nem sempre a escola é o espaço esperado para aprendizagem. Contudo, com a ausência da turista, pois não aconteceu a aula, a escola retoma seu espaço quase universal para aquisição do letramento do outro. Tal fato justifica a confiança que as lideranças depositam nos professores e professoras indígenas.

Para Catani (1997), a formação do educador não é um processo que se inicia no momento que esse começa a estudar as teorias educacionais, mas está ligada a toda sua historicidade. Um profissional que acompanha as lutas por terras, por reconhecimento, por direitos básicos, que enfrenta emboscada e preconceitos, trará toda essa gama de informações para sua formação, fazendo das teorias institucionalizadas um apoio a mais, o qual não pode ser nem o central nem o mais relevante. É uma ferramenta que se soma à criticidade dos demais eventos e edificará uma prática pedagógica.

Voltando ao memorial de Cristiane, o trabalho na infância, o namoro, o casamento e o nascimento da filha são etapas que influenciam diretamente na formação da professora indígena. Cada acontecimento teve seu grau de comprometimento com a história de vida dessa profissional, levando-a a novos patamares de construção de sua identidade, logicamente, modificando-a a ponto de transformar decisões que farão parte de suas escolhas enquanto professora da comunidade. Também a fará mais próxima de acontecimentos típicos dos estudantes indígenas, pois diversos fatos narrados pela agora professora continuam sendo vivenciados pelos atuais discentes. A professora divide com seus(uas) alunos(as) traços específicos que não são comuns a pessoas que estão fora das comunidades.

Inclusive a dupla condição de trabalhadora e estudante, tanto no período que era aluna da educação básica, quanto já professora da escola indígena e aluna na formação de professores, assume uma função muito relevante, pois tal condição não faz parte de uma realidade superada. As escolas indígenas têm diversos discentes que precisam complementar, com seu trabalho, a renda da família, e conhecendo essa realidade de perto, ficará mais fácil

para a docente agir. Na região da escola citada no memorial, muitos indígenas continuam vivendo do artesanato e em determinadas épocas do ano é preciso vender mais, pois em outras não haverá turistas para comprar as mercadorias. Nos períodos considerados de alta temporada, a escola pode ficar em segundo plano, deixando o “ganha pão” como atividade principal. São especificidades que estão bastante atreladas à história de vida da docente.

Nascimento (2010, p. 82), ao mencionar o papel do memorial para os educadores do campo, estes alunos do curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, já explicita como a formação do educador será mediada tanto pela sua história de vida, quanto pela atividade profissional que está sendo exercida:

> Nessa perspectiva, a narrativa autobiográfica leva os sujeitos em formação a refletirem sobre acontecimentos de suas vidas e a compreenderem melhor quem são, a partir de um exercício retrospectivo em torno de seus processos de formação (o que foi formativo e não-formativo), ou seja, de suas histórias de vida imbricadas no contexto de suas relações pessoal, social e profissional.

Um profissional reflexivo, que constrói sua metodologia de ensino a partir de dados concretos de sua formação, isso não só no ensino superior, mas na prática docente atuante e, primordialmente, na sua rica história de vida, a qual está calcada nas lutas do grupo étnico, não tenderá a reproduzir a escola tradicional, mesmo diante da já conhecida pressão que existe para isso. Como mencionado por Nascimento, as relações que afloram em um memorial são ricas, concretas e diretivas, pois não esperam da instituição formadora os passos a serem trilhados; diferentemente aproveita dela o que melhor lhe convier para repensar o formato do ensino a ser ministrado.

Assim, a memória do indivíduo é resultado de um processo de construção coletiva. Esta constatação empodera o(a) docente indígena na direção de usar seu memorial para construir uma escola

para o grupo. As influências sofridas pelo grupo serão externadas nas autorreflexões individuais. França (2007, p. 33) contribui para esse destaque ao afirmar:

> Cada ser humano não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, na medida em que esses grupos são, por sua vez, agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto.

O(a) professor(a) indígena é sujeito ativo em uma sociedade ativa. Lutou para que a escola adentrasse nas comunidades e ignorar tal fato é uma falácia. Assim, a interculturalidade, enquanto espaço em construção, necessita da memória do(a) docente, pois ela estará repleta de atitudes permeadas por ações do grupo, da etnia que alavancou tal profissional ao local de docente. O imbricamento entre memória e cultura é, nesse ínterim, completamente objetivo. Só é possível repensar e fugir da escola tradicional, a partir da assunção de uma postura reflexiva, com a qual o memorial pode tornar-se uma ótima escora.

A reflexão é de base muito coletiva e estrutura-se na construção sócio-histórica do sujeito. A noção de discurso, enquanto um espaço de interação do sujeito com o mundo, mais ainda de ação do sujeito sobre o mundo, em um movimento dialógico, no qual o mundo também estrutura e age sobre o sujeito (FAIRCLOUGH, 2003), enviesa o memorial para uma construção social e interativa. Nesta, o discurso e a reflexão oportunizam pensar sobre novas bases de construção do processo educativo indígena, sendo, portanto, o momento da interculturalidade propagar-se e se constituir dentro de novos paradigmas.

A professora Cristiane Braz não tinha como sonho ser professora, tanto que ela mostra claramente que almejava estudar Direito. Contudo, a decisão não lhe pertence. Algumas lideranças veem nesta mulher indígena uma futura professora. Ela é escolhida, não somente indicada, mas recrutada para contribuir com a comunidade.

A consolidação da escola indígena é a contribuição esperada. É depositada na professora a confiança de um grupo, com uma única exigência: deverá estudar conteúdos acadêmicos também. Ou seja, ela é alguém que a comunidade confia enquanto representante do grupo; falta-lhe somente a formação acadêmica, algo menor, pois a formação comunitária ocupa o ponto central.

Tanto é mais importante ser indígena e representante do grupo que a professora é colocada em sala de aula sem saber fazer um planejamento. Ser indígena daquela comunidade e uma guerreira, substantivo muito comum nestes casos dentro das comunidades, é a condição central. A formação externa é algo que pode ser buscado, vindo como complemento para a formação que está inculcada nas vivências familiares e comunitárias.

Desta forma, Cristiane não é uma professora por necessidade de si, mas por necessidade do grupo. Não é colocada em tal posição porque passou em um concurso, mas por vivenciar, de maneira íntima, o que as famílias que serão atendidas pela escola estão vivenciando. Tanto que sempre que a autora do memorial vai se referir à comunidade Pataxó usa a primeira pessoa do plural, não se posiciona no singular, trata-se de uma construção coletiva, a comunidade decide e ela tem uma dívida com o grupo.

O debate sobre grupo reflexivo (PASSEGI, 2011a), além de fortalecer a importância da experiência como um processo coletivo, mostra que passos firmes precisam ser cumpridos dentro de um ambiente institucional, para que essa experiência possa construir significados. O memorial, enquanto construção discursiva, é inseparável de um sujeito histórico e este traz marcas identitárias capazes de ir além de pistas para se pensar uma nova metodologia intercultural para a escola indígena.

Mesmo que na direção de discussão identitária, diferentemente da direção adotada por Passegi no texto recém citado, a identidade do docente em formação, mas já em atuação na escola indígena, torna-se um alicerce para erguer um debate sobre a nova escola

em construção. Logicamente, essa responsabilidade, dentro de um esquema autoritário de imposição da escola tradicional sofre enormemente. Entretanto, não se permitirá subjugar, isso pela própria dinâmica discursiva e reflexiva que a história de vida vai impor.

Tanto que Cristiane faz questão de mostrar que os colegas do curso superior, os quais são professores indígenas, foram tão formadores quanto os professores do curso superior:

> Além do mais, tive a oportunidade de estar com professores indígenas que sempre admirei, fui colega de classe de professores indígenas de outras etnias e dos meus parentes Pataxós de outras comunidades. Aprendi a admirar cada um, pois eles são mestres nos conhecimentos do nosso povo e da nossa causa, aprendi muito com esse pessoal, eles não fazem ideia do quanto cresci durante essa Licenciatura Intercultural Indígena.

Assim, se respeita a voz da comunidade que propõe uma nova escola, pois tal voz ecoa na atuação do(a) professor(a) que sempre viveu e conviveu no grupo. A formação, neste caso, é um alimento a mais, entretanto, não é a única fonte. Assim, vale trazer mais uma contribuição de Passegi (2011b):

> Como podíamos insistir junto aos professores sobre a necessidade de escutar a criança, para melhor compreendê-la, se nós negligenciávamos o que eles tinham a nos dizer sobre si mesmos, seu processo de formação, sua forma de entender a ação educativa? O que, ou quem, ainda legitimava essa omissão paradoxal?

Quando se quer que a escola e seus profissionais escutem a voz dos aprendizes e, além disso, a voz da sociedade que a acolhe e dela espera resultados, deve-se ouvir o que os(as) educadores(as) têm a dizer. Trata-se de um ciclo, realmente relacionado, o sujeito historicamente posicionado, socialmente embasado, respondendo pela sua comunidade e dialogando com ela. Um processo não

sistemático, sem predefinições, mas construído e reconstruído em uma dinâmica interativa. Nesse movimento, a escola atingirá um espaço de interculturalidade e será diferenciada, tendo força para enfrentar as amarras da escola tradicional, livrando-se minimamente das amálgamas seculares que tanto impedem um ensino centrado nos saberes e não em uma ciência autodenominada neutra.

A prática da professora Cristiane Braz, como ela mostra, foi alterada a partir da formação acadêmica, mas é possível ver que a academia funcionou para ela a partir de sua história dentro da comunidade. São elementos que se somam: a formação escolar é fortalecida pelas teorias aprendidas, mas tem como base uma formação comunitária sólida que será mantida; o que mudará será a prática e não a relação do sujeito com sua comunidade. Nesse caso, o professor formador do professor indígena tem sua parcela contributiva, porém a comunidade é a grande formadora do profissional que quer implantar uma escola intercultural.

Conclusão

A educação indígena tem primazia na formação da professora indígena, as instituições de ensino dão suas contribuições após a base consolidada. Então, a educação escolar indígena terá como base a educação indígena, reservando um espaço complementar para os debates acadêmicos; mesmo assim, somente aqueles debates serão considerados válidos pela comunidade tradicional atendida. A professora Cristiane não foi para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) para se formar, foi para complementar sua educação com elementos de outras culturas, os quais não devem sobrepor à base sólida que a formou enquanto mulher Pataxó, filha Pataxó, mãe Pataxó, irmã Pataxó, aluna Pataxó, professora Pataxó.

Para amplificar a importância da história de vida na formação desta Pataxó, há uma fala de Cristiane sobre sua vivência nas comunidades tradicionais que merece ser repetida: “foi assim que aprendi a ser

honesta, íntegra e nunca desisti dos meus objetivos". A pessoa Cristiane e a professora Cristiane são persistentes e lutam pelos seus ideais. Atualmente, a escola intercultural necessita de novos objetivos, os quais não estão saindo das secretarias de educação ou das instituições formadoras de professores e professoras, mas das comunidades: de seus sujeitos.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F.; SILVA, A. C. da. Perspectivas históricas da Educação Indígena no Brasil. *In*: PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. (org.). *À margem dos 500 anos*: reflexões irreverentes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. *In*: BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. (org.). *A Vida e o ofício dos professores*: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 151-171.

D'ANGELIS, W. *Aprisionando sonhos*: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasilia, 2003.

FERREIRA DA COSTA, F. V. *Revitalização e ensino de língua indígena*: interação entre sociedade e gramática. 2013. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2013.

FERREIRA DA COSTA, F. V. Licenciatura Intercultural Indígena e novos currículos. *In*: ALVARENGA, M. S. de *et al*. (org.). *Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores*: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

FERREIRA DA COSTA, F. V. *A recontextualização do discurso da mídia na sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FRANÇA, S. L. *Resgate das memórias lúdicas de educadores do Ensino Fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

GASCHÉ, J.; MENDOZA, N. V. *Sociedad Bosquesina*. Tomo I. Lima, Peru: Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2011.

NASCIMENTO, G. L. S. do. *Memorial de formação*: um dispositivo de pesquisa ação-formação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011a.

PASSEGI, M. da C. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. *Rizoma freireano* – Rhizome freireana, n. 11, 2011b [não paginado].

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In*: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (org.). *(Auto) biografia:* formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-131.

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 49, p. 76-91, dez./1999.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TUBINO, F. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. 2004. Disponível em: www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acesso em: 15 fev. 2016.

VIGIL, N. El concepto de interculturalid. Instituto Linguístico de Invierno blog [internet]. Peru, 2009. Disponível em: https://bit.ly/2IOfEMk. Acesso em: 20 abr. 2016.

WALSH, C. *La Interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación. DINEBI. Dirección Nacional de Educación Bilingue Intercultural. Programa Unión Europea República del Perú, FORTE-PE, 2001.

Trajetória de vida na Educação Indígena Fulni-ô

Fábia Pereira da Silva

Apresentação

Os Fulni-ô vivem no município de Águas Belas, localizado nas regiões Agreste Meridional e Sertão de Pernambuco, com uma população de 4.336 indivíduos, de acordo com dados da Funasa (2010). Acreditamos que esses números incluem apenas os índios que vivem no âmbito da aldeia sede[3], não considerando, portanto, os índios que, ocasionalmente, vivem fora da aldeia, ou seja, habitam no perímetro urbano da cidade de Águas Belas e na zona rural do município, bem como em outras cidades.

A língua Yaathe, de acordo com Rodrigues (1886), está classificada, em termos de parentesco genético, como filiada remotamente ao tronco Macro-jê, sem relação direta atestada com nenhuma outra língua indígena brasileira conhecida.

Neste texto, apresento uma reflexão sobre o meu povo e a sua educação escolar, dentro do contexto nacional e histórico.

Minha Vida como Fulni-ô

Sou Fulni-ô

Nasci nas adjacências da aldeia Fulni-ô, na cidade de Águas Belas, mais precisamente na Rua Santa Terezinha, uma faixa de terra que foi excluída da terra indígena quando da sua demarcação e legitimação na década de 1920, conforme consta do documento oficial (QUIRINO, 2006).

3 Os Fulni-ô habitam, basicamente, três aldeias: a aldeia sede, a poucos metros da cidade de Águas Belas; a aldeia Xixiakhla, uma pequena aldeia, que fica a alguns quilômetros da aldeia sede, no local denominado Supriano; e a aldeia chamada Ouricuri, aldeia sagrada, que fica a 6 Km da aldeia sede, na qual os Fulni-ô vivem por um período de três meses, de setembro a novembro, em retiro, mantendo suas tradições culturais e religiosas.

Sou filha de um pai índio Fulni-ô e de uma mãe não índia. Não há nada de estranho nisso: é o resultado de quase 500 anos de tentativas dos colonizadores de extinguir as etnias indígenas por meio de casamentos interétnicos. Um casamento interétnico, do meu ponto de vista, não é uma coisa ruim em si mesma, mas foi muito nocivo para as populações indígenas do Brasil, que foram forçadas quase a esse tipo de relação pelos governos com seus decretos, leis e resoluções, todas visando a tornar o indígena invisível na sociedade brasileira.

Felizmente, esse objetivo não foi alcançado plenamente. Os povos indígenas resistiram, apegaram-se as suas tradições, respeitaram o legado dos ancestrais e trouxeram centenas de povos à emergência. O meu povo, Fulni-ô de Águas Belas – por mais de três séculos conhecido como Carnijó, conseguiu não só sobreviver como etnia indígena, com identidade e história, mas ainda conseguiu preservar a língua, o Yaathe. Está é a única língua que não foi extinta na região. Extinção encorajada e forçada por leis, pela imposição da violência dos brancos sempre ávidos pela posse das terras que sempre foi o território dos Carnijó (diferentes grupos de índios que habitavam nessa região antes da chegada dos homens europeus e seus descendentes).

Uma série de acontecimentos ocorridos desde o século XVII, pois em 1681 foram estabelecidas as primeiras missões religiosas nas aldeias de índios que se localizavam no vale da serra do Comunaty, contribuiu para a diminuição dos grupos que viviam na localidade, reduzindo-os, literalmente: no começo do século XX, havia pouco mais de 500 almas de Carnijó no município de Águas Belas. Esse povo reunia sobreviventes da destruição causada pela ganância dos homens não índios das diferentes épocas e já se autoidentificavam como Fulni-ô – “os que têm rio” (BRANNER, 1886).

Em 1920, o Padre Alfredo Pinto Dâmaso decidiu intervir em favor dos Carnijó e procurou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Depois de muita disputa, a terra indígena Fulni-ô, que lhes cabia por direito, uma vez que alvarás régios e leis do império já a tinham destinado

para os povos indígenas que ali habitavam, foi demarcada, não sem muita perda. A cidade de Águas Belas permaneceu encravada no meio da terra indígena, concordando-se que os Carnijó as tinham doado para Nossa Senhora da Conceição em 1832 (QUIRINO, 2006).

Esse breve histórico serve para me situar em relação à minha identidade étnica. Como disse acima, sou filha de pai Fulni-ô e mãe não Fulni-ô. Isso não me tira a identidade Fulni-ô, pois essa identidade é afirmada e reafirmada continuamente pela minha vivência na aldeia, pela participação nos rituais da tribo, pelo compartilhamento de crenças e valores que são fundamentalmente Fulni-ô.

Nasci e vivi em uma rua da cidade fora do perímetro da aldeia. Minha mãe, não sendo Fulni-ô, não poderia morar na aldeia. Quando digo fora do perímetro da aldeia, isso não significa uma distância muito grande. Pelo contrário, é tão perto que eu poderia estar nas ruas da aldeia, brincar com as outras crianças índias, ouvir as histórias contadas pelos anciãos e anciãs da aldeia sempre que desejasse. Tenho muitos tios e tias, alguns de sangue e muitos por pura afeição, na aldeia.

Sobretudo, o que mais me alegra é o fato de não ter sido excluída pela minha mãe da participação na cultura do meu povo. Mães não índias podem não desejar que seus filhos, principalmente filhas, frequentem o Ouricuri com os pais. O Ouricuri é uma aldeia diferente da aldeia sede. Na aldeia sede, os Fulni-ô vivem durante nove meses do ano, enquanto no Ouricuri passamos três meses, os meses do ritual Fulni-ô. Na aldeia sede, encontram-se todas as facilidades fornecidas pelo progresso e pela modernidade. No Ouricuri, as casas são simples, sem os confortos modernos: eletricidade, água encanada, televisão, telefone. As ruas são estreitas e tortuosas. Crianças e animais domésticos convivem livremente e brincam juntos por esses becos. O ritual do Ouricuri é um grande segredo que nem mesmo crianças muito pequenas contam as suas mães não índias. O que se sabe é que, se a criança é filha unicamente de pai índio, ela vai ser cuidada por parentas porque os homens dormem em local separado das mulheres e crianças.

Dessa forma, parece natural que mães ciosas da segurança e do conforto dos seus filhos não vejam com muito carinho essa separação. Mas a minha mãe sempre incentivou minha participação na cultura dos meus ancestrais índios e, graças a isso, eu sou índia Fulni-ô, plenamente, porque pude estar junto do meu povo desde a infância.

Minha Formação

Na escola da aldeia Fulni-ô, como veremos adiante, até a década de 1990, havia apenas o ensino primário. Depois disso, os pais que pretendessem que suas crianças continuassem a estudar deveriam enviá-las para a escola da cidade de Águas Belas. Eu morava na cidade e minha mãe matriculou-me para o curso primário em uma escola da cidade, a escola João Rodrigues Cardoso, onde continuei meus estudos até concluir o normal médio, em 2004.

No final de 2004, prestei vestibular para o curso de Letras na UFAL, onde, novamente, continuei meus estudos até terminar o doutorado em 2016. Na UFAL, na Faculdade de Letras, formei-me em Letras/Licenciatura com habilitação em Português e Inglês em 2008. Terminei o Mestrado em 2011 e entrei para o Doutorado em 2012, concluindo a tese e defendendo-a em 23 de fevereiro de 2016.

A decisão por estudar Letras veio de uma anterior, que era estudar a língua do meu povo. Assim, durante a graduação fiz iniciação científica e já comecei a estudar aspectos da língua, o que culminou na minha monografia de TCC intitulada *Revisão da fonologia do Yaathe para uma proposta de uniformização da escrita na língua* (SILVA, 2008). A dissertação de Mestrado foi dedicada ao estudo da sílaba em Yaathe e, logicamente, chama-se simplesmente *A sílaba em Yaathe* (SILVA, 2011). Enquanto para o trabalho de Doutorado enfrentei a tarefa de compreender e explicar a palavra prosódica, tendo como resultado final uma tese intitulada *A organização prosódica do Yaathe*, a Língua do Povo Fulni-ô (SILVA, 2016).

Antes ainda de terminar a tese, prestei concurso para professora na UFAL, *campus* do Sertão. Sendo aprovada, assumi a função em 2013 e atualmente sou professora adjunta I, acumulando a função de coordenadora do curso de Letras.

Retornando à Comunidade

Desde a graduação, comecei a colaborar com o ensino de Yaathe na escola Marechal Rondon. Com os meus trabalhos de IC e TCC, procurei uma melhor compreensão do sistema de sons da língua para, então, sistematizar de forma mais funcional o sistema de escrita a ser utilizado na escola, especificamente nas aulas de Yaathe. Essa compreensão, procurada através dos estudos na academia, sempre foi acompanhada por discussões promovidas na escola com os professores de Yaathe.

Terminada a graduação, fui aprovada em concurso para a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e solicitei que minha lotação fosse feita na Escola Marechal Rondon, onde trabalhei entre 2010 e 2013, como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Considero essa uma experiência altamente enriquecedora, tanto pessoal, quanto profissionalmente, pois o convívio quase diário com as crianças, adolescentes e jovens do meu povo me fez compreender melhor suas dificuldades na escola, principalmente as dificuldades encontradas no uso de uma língua dita padrão, que não é a sua. Participei da elaboração de alguns textos enfocando este assunto: Costa e Silva, um de 2013 e outro no prelo.

Em 2010, através de portarias do governo do Estado de Pernambuco[4], a língua materna Yaathe foi institucionalizada na Matriz Curricular das Escolas Indígenas Fulni-ô Marechal Rondon e Ambrósio Pereira Jr., além de ser mantido o ensino de Yaathe na Escola Bilíngue Antônio José Moreira, bem como algumas turmas especiais na Escola Marechal Rondon.

4 Portaria nº 9442, de 23/11/2010, para a Escola Marechal Rondon e portaria nº 9441 de 23/11/2010, para a Escola Ambrósio Pereira Jr..

Os professores estão divididos em professores horistas e em professores de turmas especiais. Os primeiros ministram aulas de Yaathe dentro das turmas regulares, como matéria obrigatória, do ensino infantil até o nível médio. Os professores de turmas especiais contam com a ajuda de um monitor e ministram aulas de Yaathe fora das turmas regulares, isto é, suas turmas são formadas por crianças e jovens que não estão inseridos nas turmas regulares ou por jovens e adultos que não estão mais na escola.

Para a implantação do Yaathe na Matriz curricular da escola Fulni-ô, uma das exigências foi que a língua tivesse algum material de descrição (trabalhos sobre a língua) e que fossem elaboradas as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs)[5] da disciplina Yaathe. Foram apresentados a tese da Profa. Januacele da Costa, que é uma descrição atual da gramática da língua Yaathe (COSTA, 1999), bem como outros trabalhos, incluindo artigos, capítulos de livros, etc.. Em seguida, foi solicitado que elaborássemos as OTMs para a disciplina Yaathe, que teve sua aprovação no mesmo ano, 2010, e, consequentemente, o Yaathe foi implantado na Matriz Curricular.

Com a institucionalização da língua Yaathe, cresceu ainda mais a necessidade de se ter uma padronização da escrita, da mesma forma que aumenta a necessidade de elaboração de materiais didáticos que venham colaborar com o trabalho dos professores. Por isso, foram promovidos cursos, discussões e oficinas com o objetivo de se refletir sobre que conhecimentos podem ser trazidos para as aulas de Yaathe e de elaborar materiais didáticos para essas aulas.

Prestando assessoria aos professores de Yaathe, atuei, sobretudo, em prol do esclarecimento de questões relacionadas à compreensão de língua e à compreensão de ensino de língua, tendo observado que a maioria dos professores de Yaathe não possui formação pedagógica, nem linguística, a menos que se contem raríssimos cursos de Formação Continuada, como são chamados os cursos de

5 A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco trabalha com documentos nos quais são disponibilizadas orientações referentes às propostas de conteúdos para cada disciplina.

curta duração, oferecidos pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco.

Do ponto de vista acadêmico, além dos trabalhos já mencionados construídos para a conclusão dos diferentes graus obtidos, também produzi artigos e capítulos de livros e, mesmo, um livro de descrição da língua que foi organizado com a intenção de fornecer aos professores de Yaathe um ponto de partida para que eles refletissem sobre a língua em termos de gramática sistematizada (COSTA; SILVA, 2012). Um trabalho grande, nesse sentido, foi o projeto Documentação da Língua Indígena Brasileira Yaathe (Fulni-ô) (COSTA; OLIVEIRA; SILVA, 2013) alinhado com uma linha atual de pensamento que defende a preservação de dados de línguas ameaçadas de extinção, como é o caso da língua Yaathe (UNESCO, 2010), através da constituição de bancos de dados primários, guiados por uma metodologia específica e em um formato que garante a sua utilização por diferentes tipos de usuários, desde a comunidade científica em diferentes áreas de estudos até os falantes da língua em suas comunidades. Esse banco é arquivado em uma base de dados mundial, em nuvem virtual, de modo a não poder ser perdido sob quaisquer circunstâncias. Os dados de Yaathe estão arquivados em: https://archive.mpi.nl/islandora/search/yaathe?type=dismax.

Entre os materiais didáticos produzidos para o ensino de Yaathe, língua materna dos Fulni-ô, ressalto duas cartilhas para alfabetização – infelizmente nunca editadas para uso na escola, apesar de ter sido feita a submissão no âmbito de um edital do MEC que objetivava a publicação desse tipo de material para a educação indígena – e apostilas que são utilizadas na escola. Esse material é, basicamente, resultado de recolha e organização dos materiais produzidos pelos próprios professores para as suas aulas.

Recentemente, uma preocupação maior tem sido a introdução da língua Yaathe na escola a nível de educação infantil. Em 2017, esse trabalho foi iniciado, tendo rendido alguns resultados animadores. As professoras dessa modalidade trabalharam com projetos dos quais tanto o produto quanto o processo eram apresentados em reuniões

que contavam com a participação de professoras, coordenadoras, alunos e membros da comunidade. Esses produtos – bem como o relato de alguns dos processos – estão organizados em uma cartilha que se encontra em estado de finalização. Enquanto isso, as atividades reunidas e as experiências vivenciadas estão sendo utilizadas nas séries de educação infantil – maternal 1 e 2; infantil 1 e 2.

O trabalho com os professores de Yaathe, turmas especiais, continua. Neste ano de 2018, a atual coordenação tem tomado várias iniciativas com o objetivo de melhorar e animar as aulas de Yaathe. Estou observando, acompanhando e colaborando com os projetos propostos, sempre que solicitada.

Educação indígena: o Brasil, o Estado de Pernambuco e a aldeia Fulni-ô

Dos Missionários ao Período Imperial

A preocupação com a educação, por assim dizer, dos índios no Brasil começa em 1549, com a chegada dos Jesuítas comandados pelo Pe. Manoel da Nóbrega na frota que trazia o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza. O Regimento das Missões atuou entre os anos de 1686 e 1757. Antes dele, houve um breve período em que se aplicou a chamada Lei de Índios, de inspiração vieiriana.

> A Lei proibia todo tipo de cativeiro de índios no Estado do Maranhão sem qualquer exceção. Todos os índios encontrados em cativeiro deveriam ser encaminhados para os aldeamentos missionários e tratados como livres. Outras ordens régias complementares à Lei de liberdade dos índios foram envidadas para o Maranhão, entre elas as que indicavam os jesuítas como preferenciais administradores dos índios já aldeados e exclusivos para as

missões a serem feitas nos sertões em detrimento das demais Ordens Religiosas estabelecidas na região.

Em Águas Belas, uma localidade escondida entre serras no sertão nordestino, por um lado longe o bastante do Rio São Francisco, local de interesse para os colonizadores, por outro distante da administração da capitania de Pernambuco e da Bahia. Neste local, os índios viveram, possivelmente, um curto período de paz, seguido por outro em que as próprias leis criadas para os proteger, de algum modo, não foram respeitadas o suficiente e, por isso, serviram muito mais para que a sua paz fosse tirada pelos brancos para lá mandados.

Primeiro, vieram os padres. No caso de Águas Belas, não foram jesuítas, mas capuchinhos do hábito de São Pedro e Oratorianos. De 1681 a 1685, deve ter havido duas missões na região: uma dirigida por um missionário capuchinho francês, José de Bluerme (José de Plöerme, talvez), na Lagoa da Serra do Comunati de índios Carapotó, e uma aldeia de índios Carnijó localizada na Ribeira do Panema e dirigida por padres da congregação do Oratório.

O que sabemos da educação ministrada pelos padres aos índios Carnijó é o que sabemos sobre a instrução missionária no Brasil. O trabalho de catequese buscava tão somente a salvação das almas, a conversão ao cristianismo, o abandono das crenças consideradas pagãs e que tinham parte com o demônio. Fora isso, procurava-se ensinar aos índios ofícios que os tornassem aptos a trabalhar e produzir para as missões, ou seja, para as congregações que os administravam.

Em 1744, o documento da relação das aldeias indígenas na capitania de Pernambuco fala dos Carnijó de Águas Belas. Afirma que eram caboclos de Língua Geral. Entretanto, podemos imaginar que esses caboclos estavam sendo doutrinados por padres do hábito de São Pedro (COSTA, 1983), a falarem a língua geral, já que nessa língua se comunicavam os habitantes do Brasil, e não que a língua dos índios dessa aldeia era a Língua Geral.

O Diretório Pombalino, escrito em 1757 e transformado em lei através do Alvará de 17 de agosto de 1758, traz instruções para educar os índios, levar os meninos e meninas índias à escola. Como podemos ler no trecho abaixo, essa educação tinha como objetivo exterminar a indianidade, por assim dizer.

> Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo, por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual e Temporal do Estado. (Diretório Pombalino, item 6).

E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, nas quais se lhes ensine a

> Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os demais ministérios próprios daquele sexo. (Idem, item 7).
>
> Para a subsistência das sobreditas Escolas, e de um Mestre, e uma Mestra, que devem ser Pessoas dotadas de bons costumes, prudência, e capacidade, de sorte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos; se destinarão ordenados suficientes, pagos pelos Pais dos mesmos Índios ou pelas Pessoas, em cujo poder eles viverem, concorrendo cada um deles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em efeitos, que será sempre com atenção à grande miséria, e pobreza, a que eles presentemente se acham reduzidos. No caso porém de não haver nas Povoações Pessoa alguma, que possa ser Mestra de Meninas, poderão estas até a idade de dez anos serem instruídas na Escola de Meninos, onde aprenderão a Doutrina Cristã, a ler, e escrever, para que juntamente com as infalíveis verdades da nossa Sagrada Religião adquiram com maior facilidade o uso da Língua Portuguesa. (Idem, item 8).

Esses trechos do Diretório mostram bem o objetivo do estado em relação à educação indígena, que nada mais era do que o extermínio das culturas, das tradições e das línguas desses povos, incluindo o extermínio, assim, por decreto, da Língua Geral e, podemos deduzir por extensão, de todas as línguas indígenas.

Rumores existem de ter havido na aldeia Carnijó, durante a implantação do Diretório, que durou 40 anos, escola para os indígenas, de acordo com as instruções contidas no documento. É mais provável que, na aldeia de Águas Belas, essa escola nunca tenha sido instituída, pelo menos não para a população indígena, porque a instalação do povoado não se deu de acordo com os moldes determinados no Diretório e porque a escola deveria ser paga pelos pais. Imagine se uma população miserável, expoliada de todos os

seus direitos, os pais vão poder pagar “para a subsistência das sobreditas Escolas, um Mestre, e uma Mestra, [...] com ‘ordenados suficientes’ [...]. Concorrendo cada um deles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em efeitos, [...], pois o tal decreto mesmo reconheceu que eles estavam reduzidos ‘a grande miséria, e pobreza’”.

Santos (2010) afirma que “Os encarregados em fazer com que a Lei do Diretório fosse aplicada no Brasil enfrentaram muitas dificuldades, principalmente pela falta de pessoas preparadas para colocar em prática as determinações dessa legislação [...]” e continua citando Cunha (*apud* FÁVERO, 2005, p. 4): “[...] o Diretório não vicejou em parte nenhuma, por falta de gente capaz”. A mesma autora observa que o Diretório só foi abolido em 1798, no reinado de D. Maria I.

Antes da introdução do Diretório na localidade, homens brancos já haviam seduzidos os índios e se estabelecido nas suas terras, as terras que tinham sido doadas para as missões que ali existiam. Um desses homens brancos foi o famoso João Rodrigues Cardoso, que ganhou a confiança dos índios e instalou-se na localidade, tendo ido buscar o resto dos seus parentes em Vitória de Santo Antão. Esse cidadão era descendente de um português que aqui chegara no começo da instalação da capitania de Pernambuco.

O que vamos encontrar depois do Diretório é uma ausência de políticas públicas voltadas para a educação de índios. Não é segredo para ninguém que escola pública era destinada à elite. E que essa elite, naquela época como hoje, sempre se apossou de todos os direitos que, porventura, um governo central viesse a estabelecer através de leis abstratas e inócuas (para os pobres). Portanto, depois do diretório, parece não haver lei que se refira à educação de índios no Brasil.

O governo imperial voltou-se, de modo geral, para a transformação do Brasil em um produtor de bens como café e gado, desapropriou terras indígenas e favoreceu a imigração. O mesmo acontece no início da república: favorecimento às ondas de imigrantes que

chegam ao país com o objetivo de povoar as vastas terras das regiões sul e sudeste. Havia até um projeto de eugenização da raça brasileira. E assim destruição de muitas etnias indígenas para que os novos donos da terra tomassem posse dos territórios que lhes foram determinados ainda quando estavam na Europa.

Mais recentemente, a mesma coisa voltou a acontecer: um funcionário do governo, sentado em um escritório, delimitou no mapa as terras do Centro-oeste que poderiam ser ocupadas por plantadores de soja e criadores de gado para levar o progresso e o desenvolvimento à região. Nessas terras, havia populações indígenas milenarmente estabelecidas, mas elas representavam o atraso. Foi assim que situações indignas, como a dos Guarani-Kayowá, de recente memória, foram criadas.

Do SPI à FUNAI

A partir de 1910, o SPI, criado sob os auspícios do Positivismo do Marechal Rondon, em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, passa a ser o órgão oficial que se destina a proteger os índios – e integrá-los à sociedade brasileira.

Qual teria sido a política de educação de índios, a criação de escolas para índios, proposta pelo SPI? Primeiramente chamado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), seu principal objetivo era prestar assistência a todos os índios do território nacional (OLIVEIRA, 1947), considerando a ideia de ser índio como transitória, pois queria civilizar os indígenas e transformá-los em trabalhadores nacionais. Na página da FUNAI, na internet, há um texto que resume bem o que foi essa política.

Os postos indígenas instalavam oficinas mecânicas, engenhos de cana e casas de farinha, treinando os índios em diversos ofícios, além de investir na educação para transformar os índios em trabalhadores nacionais (LIMA, 1995). Desde o século XIX, crianças indígenas eram enviadas para as escolas de artífices

existentes nas capitais estaduais (RIZZINI, 2004), como ocorreu em Manaus na gestão do SPI (FREIRE, 2007).

A política de “nacionalização” dos índios esteve presente em quase todos os postos, onde a professora das crianças indígenas era quase sempre a esposa do encarregado, orientando essas crianças para a integração à população regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. Essas escolas não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário à falta de formação do professor, predominando a formação de índios como produtores rurais voltados para o mercado regional. (FUNAI).

Quando, na década de 1920, devido aos esforços do Padre Alfredo Pinto Dâmaso, o SPI instalou em Águas Belas o Posto Indígena Dantas Barreto para proteger os Carnijó da ganância e da violência dos poderosos sertanejos, coronéis que queriam as férteis terras das adjacências da serra do Comunaty para as suas plantações e criações seguiram à risca os preceitos já determinados.

O posto introduziu oficinas, estabeleceu criações e plantações, as primeiras letras começaram a ser ensinadas às crianças não pela mulher do encarregado, Alberto Jacobina, mas pela sua filha, Maria Luiza Jacobina. Contam os mais velhos que essa moça, que não tinha formação pedagógica, reunia as crianças debaixo de uma árvore para dar-lhes aulas de primeiras letras.

Não havia interesse, contudo, de se salvar a cultura e a identidade indígena, pois o que se pretendia era a integração do índio à sociedade brasileira. Em relação ao diretório pombalino, não se mudava muita coisa: a língua a ser aprendida era o Português e, embora o SPI, propriamente, não proibisse o uso do Yaathe, essa língua era tratada como um exotismo, uma curiosidade. Não se sabe de quaisquer tentativas de se usar a língua em situações de ensino ou alfabetização. Era o processo civilizatório por excelência o que se objetivava alcançar.

Com o desenvolvimento das melhorias que o SPI implantou na aldeia – até então, tanto na aldeia junto à cidade quanto no Ouricuri, vivia-se em casa de palha de ouricuri ou de taipa – transformando-a em vila no modelo europeu, uma escola foi construída no aldeamento. Essa escola, cujo prédio original ainda existe, chamou-se General Rondon. Maria Luíza Jacobina continuou a ser a única professora da escola.

Depois de algum tempo, levando-se em consideração a demanda, mais professoras foram incorporadas à escola – "Dona" Teca, Edite Pita, Nair Silva, Iaponira Ramos. Algumas dessas professoras não tinham formação pedagógica, como já foi citado, eram professoras leigas com o objetivo de ensinar a ler e escrever.

Após alguns anos, foi construído outro prédio com mais duas salas. A escola recebe, então, o nome de Escola Reunida General Rondon, depois Escola Marechal Rondon, em fins da década de 1950[6].

A FUNAI, criada pela ditadura militar em 1967, substituiu o SPI e passou a ser responsável pela educação nas aldeias. Três professoras foram nomeadas para a escola: Delma, Zaíde e Zuleide. Havia apenas ensino primário, isto é, as séries correspondentes ao ensino de primeira a quarta série, atualmente chamado de Fundamental I, com algumas diferenças. As crianças Fulni-ô, de modo geral, tendo completado esse nível de escolaridade, deviam ser encaminhadas a estudar nas escolas da cidade, ou melhor, na escola da cidade, pois havia um único colégio público, o Colégio Municipal Gerson de Albuquerque Maranhão, criado em 1970. Antes disso, as opções existiam apenas para os mais bem situados economicamente e eram o Colégio Padre Nelson, escola particular, ou as instituições de ensino de Bom Conselho e, mais tarde, Garanhuns, de modo que a grande massa da população indígena ficava mesmo sem escolarização.

6 Em 1955, Cândido Mariano da Silva Rondon recebeu o título de Marechal do Exército Brasileiro, concedido pelo Congresso Nacional.

Mesmo quando, em 1980, uma escola estadual foi criada, a escola João Rodrigues Cardoso, o número de estudantes indígenas nessa escola era muito pequeno. Os índios sempre preferiram estudar no Colégio Municipal, o que pode levar a pensar que a rejeição ao nome do Coronel era menor ainda que a rejeição ao nome do usurpador João Rodrigues Cardoso, ainda que apenas por ativismo.

No início dos anos 1990, a situação persistia. A escola da aldeia, embora com um número maior de professoras e mais salas de aula, ainda só ofertava o ensino de primeira a quarta séries. Os alunos indígenas tentavam continuar os estudos nas escolas da cidade, sobretudo no Colégio Municipal, mas o que ocorria era uma taxa de evasão muito alta. Costa (1993) traz uma descrição bastante triste da situação, mostrando um elevado número de evasão de estudantes indígenas dessa escola, seus depoimentos que indicam a discriminação sofrida, sobretudo em termos de língua, e os depoimentos dos professores, que demonstram suas atitudes negativas em relação à variedade linguística dos estudantes Fulni-ô.

A Constituição de 1988 e as Leis Subsequentes

Como sabemos, o reconhecimento do cidadão indígena brasileiro só acontece em 1988, o que significa dizer que 488 anos se passaram desde que povos diversos começaram a invadir o território que era habitado por uma enorme diversidade de povos, que falavam uma grande quantidade de línguas diferentes. A educação escolar indígena, como nos referimos às escolas em aldeias indígenas, atualmente, só passou a existir depois da constituição e, portanto, é muito recente.

A Constituição de 1988 estabelece em seus artigos 210, 215 e 231 o que deveriam ser os direitos indígenas em termos gerais e em termos de educação em particular. O artigo 231 reconhece como direito dos índios “sua organização social, costumes, línguas,

crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".

No artigo 210, parágrafo 2, enuncia-se que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas **também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem** (grifo nosso). No Art. 215, enuncia-se que

> O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Em relação às culturas indígenas, está expresso no parágrafo 1º que "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

A partir disso, começam a ser criadas as leis que regulamentam e permitem a promoção de ações direcionadas a implantar a educação escolar indígena de modo a respeitar-se os preceitos constitucionais. O decreto presidencial n. 26, de 1991, estabelece em dois artigos que

> Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
>
> Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Ainda em 1991, é publicada a Portaria Interministerial (MJ e MEC), que

> [...] estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena. (REMDIPE).

Em 1993, são emitidas as diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Em termos gerais, essa portaria estabelece

> [...] a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993. Estabelece os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), em seus artigos 26, 32, 78 e 79,

> [...] afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa [...] planejados com audiência das comunidades indígenas [...], com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna [...] desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...], elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Em 1998, sai o **Referencial nacional para as escolas indígenas**, que tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

Em 14 de setembro de 1999, publica-se o parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, que traz as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**, esclarecendo que há especificidade nessa educação, uma vez que cria a categoria Escola Indígena. Neste parecer, consta que

> Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria 'Escola Indígena' nos sistemas de ensino do país. Através dessa categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Também de 1999 é a **Resolução 03/99** do Conselho Nacional de Educação que determina o seguinte:

> [...] no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

No **Plano Nacional de Educação** (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001), o capítulo sobre educação escolar indígena: i) apresenta um diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas; ii) define as diretrizes para a educação escolar indígena; iii) estabelece os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazo. Entre os objetivos e 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 Educação Indígena.

Em 2001, aparecem os **Referenciais para a formação de Professores Indígenas**, que, de acordo com ele mesmo,

> [...] sistematiza as principais idéias e práticas implementadas nos últimos anos por diferentes projetos e programas de formação desenvolvidos no país, bem como apresenta orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas. O objetivo é, assim, construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de

> formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país (p. 9).

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais é promulgada pelo Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004. Os conceitos básicos desta Convenção são o respeito e a participação. Respeito à cultura, à religião, à organização social e econômica e à identidade própria: a premissa de existência perdurável dos povos indígenas e tribais. Segundo a mesma, os governos deverão assumir, com a participação dos povos interessados, a responsabilidade de desenvolver ações para proteger os direitos desses povos e de garantir o respeito à sua integridade. Deverão ser adotadas medidas especiais para salvaguardar as pessoas, as instituições, seus bens, seu trabalho, sua cultura e meio ambiente. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, sem obstáculo ou discriminação. Não deverá ser utilizado nenhum meio de força ou coação que viole estes direitos e liberdades.

O Decreto Presidencial 6.861 de 2009 trata sobre como está definida a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, assim como os objetivos da mesma. Além disso, contém o papel da União e do Ministério da Educação no que se refere ao apoio técnico e financeiro. Aborda a organização territorial da educação escolar sob a definição de territórios etnoeducacionais, especificando que cada um deles contará com um plano de ação, detalhando o que deverá conter em cada um; ainda traz conteúdo sobre a formação dos professores indígenas e sobre os cursos de formação para professores indígenas.

Diante de todas essas leis, decretos, resoluções e pareceres que passaram a ser elaborados a partir das premissas da Constituição Federal de 1988, os estados também se organizaram no sentido de fazer cumprir diretrizes e planos pelas suas secretarias de educação.

Em Pernambuco, em 2002, através da Portaria SE n. 3096, de 12/04/2002, foi criada a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena em Pernambuco, composta por 07 (sete) representantes dos órgãos internos da Secretaria de Educação de PE, além de 09 (nove) representantes das 09[7] etnias em PE (Fulni-ô, Atikum, Kapinawá, Truká, Pipipã, Kambiwá, Tuxá, Pankararu, Xucuru.). No mesmo ano, a Portaria n. 24.628, de 12/08/2002, trata da estadualização das escolas indígenas em Pernambuco e a Resolução n. 05 de 16/11/2004 regulamenta a categoria escola indígena em Pernambuco.

Nesse mesmo ano de 2002, as três escolas da comunidade Fulni-ô foram estadualizadas e receberam as seguintes denominações oficiais: Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, Escola Estadual Indígena Fulni-ô Ambrósio Pereira Jr. e Escola Estadual Indígena Fulni-ô Bilíngue Antônio José Moreira.

Alguns anos após a estadualização das escolas, foram criadas na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon e na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Ambrósio Pereira Jr. turmas, chamadas de turmas especiais, para o ensino da língua Yaathe. Só em 2008, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena é criado pela Portaria 31.644 de 08/04.

A partir da demanda e dos interesses do povo, a preocupação voltou-se para o crescimento da oferta do ensino regular nas escolas, para que os alunos não mais tivessem que, obrigatoriamente, sair para a cidade de Águas Belas ou outras cidades, à procura de completar a sua formação básica. Em razão disso, aos poucos, foi-se ampliando a oferta e atualmente a Escola Marechal Rondon comporta turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, I a IV fases do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Normal em Nível Médio e Ensino da Língua Materna Yaathe. O fato de a escola da aldeia dispor de todos os níveis de ensino, o que também acontece em outras escolas do estado, é motivo de muito orgulho para o governo de Pernambuco, que se autoafirma o único Estado onde todos os níveis de educação básica são ofertados para as Escolas Indígenas.

7 Nove naquela época, atualmente são 12 os povos indígenas reconhecidos.

A Escola Indígena Fulni-ô: Intercultural, Bilíngue, Específica e Diferenciada

A escola indígena Fulni-ô luta para se adequar ao que é determinado pelas leis para que possa se encaixar na definição de escola indígena. É uma luta difícil por vários motivos. Essa escola indígena ideal teria que ser, antes de mais nada, intercultural, o que significa transitar entre duas – ou mais – culturas, garantindo aos seus alunos o alcance de competências que lhes permitissem sucesso nos dois ambientes culturais. As leis estabeleceram com bastante clareza esses princípios e forneceram, através dos diferentes documentos elaborados em diversas instâncias, quais seriam os saberes necessários a esse empreendimento.

Não posso dizer que a formação de professores para as escolas indígenas, objetivando prepará-los para a tarefa que se pretendia alcançar não foi fornecida. Ao contrário, proliferaram pelo Estado, atribuídas a muitos e variados órgãos instrucionais. Tudo o que eu quero deixar aqui registrado é que essa formação foi sempre superficial e descontinuada: a cada passo, uma orientação diferente. Permanecia o pano de fundo – as diretivas das leis, decretos, referenciais – mas sempre com alguma ideia nova, um discurso elaborado para cada circunstância.

Todos sabemos que a ideia inicial, elaborada por especialistas em Brasília, seria manter a educação escolar indígena em um nível federal, o que não aconteceu, talvez porque essa intenção não está explicitamente expressa no texto da própria constituição. Seguiu-se outras orientações, aquelas que tratavam da educação de modo geral e atribuía os níveis de educação a diferentes instâncias do Estado Brasileiro: União, Estados, Municípios. Nos arranjos finais, a educação escolar indígena passou a ser atribuição dos Estados e, como vimos, as escolas da aldeia Fulni-ô foram estadualizadas em 2002.

Apesar do muito trabalho e esforço que se faz, internamente, para manter essa escola indígena diferenciada, não me parece que os órgãos governamentais estejam realmente interessados pela causa, ou, como se diz, sensibilizados por ela.

A escola Fulni-ô possui calendário diferenciado, funcionando de dezembro a agosto, devido aos rituais do Ouricuri, que duram três meses e se efetuam de setembro a dezembro. Não existe, até onde posso observar, uma política específica de atendimento à escola fora do período de calendário das demais escolas estaduais do município. Material e livros didáticos, bem como diários de classe, costumam chegar nos mesmos períodos em que chegam para as outras escolas. Ou seja, se essas escolas começam a funcionar em fevereiro, as escolas Fulni-ô sofrem por um espaço de dois meses sem grande parte dos equipamentos novos necessários ao andamento das atividades.

De modo geral, o currículo da escola é o mesmo das demais escolas do estado. A introdução de aspectos culturais específicos é feita pelos professores que, de algum modo, estão conscientizados desse papel. Mas o que se espera dessa escola é que forme alunos capazes de viver do lado de fora da comunidade, de ser bem-sucedido nas atividades outras que aquelas da comunidade. Não digo que isso seja errado, apenas que o intercultural da ideia original vai sendo deixado de lado.

No estado de Pernambuco, não existe a categoria Professor Indígena. Independente disso, a escola indígena Fulni-ô tem apenas uma professora efetiva, admitida por concurso público. Todos os outros docentes são professores contratados temporariamente. Uma particularidade da escola Fulni-ô, em relação às demais escolas indígenas do estado de Pernambuco, é o bilinguismo.

O povo Fulni-ô mantêm sua língua nativa, o Yaathe, viva e funcional, ou seja, a língua herdada dos seus ancestrais é preservada e utilizada em todas as atividades de comunicação – das conversas diárias aos rituais, passando por outras situações de fala e, agora, na vida escolar.

Em 2010, a língua materna Yaathe tornou-se matéria do currículo escolar. Não é língua de instrução, o que seria o ideal. É ensinada, praticamente, como segunda língua. Os professores de Yaathe não têm o mesmo *status* dos demais professores do estado: são apenas monitores, contratados temporariamente.

Há pouco ou nenhum acompanhamento para esses professores por parte da Secretaria de Educação do Estado. Também não há material didático para as aulas de Yaathe. Os professores produzem seus materiais, recolhem ideias, montam bancos de aulas. Se viram.

Algumas palavras finais

Minha vida como Fulni-ô, com um pé na aldeia e outro na academia, como alguém já disse, é uma história de lutas e – eu assim considero – de conquistas. Tenho orgulho do meu povo por ter sido e continuar sendo forte o suficiente para, diante dos muitos obstáculos e forças contrárias, manter tradições, crenças milenares e, também, a língua Yaathe. Tenho orgulho e dedico meus estudos e meu trabalho para ajudar na preservação do Yaathe, mas também buscar uma escola de qualidade específica e diferenciada e, especialmente, intercultural.

A educação escolar indígena Fulni-ô tem uma tradição de quase um século, marcada por lutas e conquistas. A partir da Constituição de 1988, primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, entre esses, direitos relacionados a uma educação específica e diferenciada, além de direitos linguísticos, houve certo avanço em relação à educação escolar dos povos indígenas, pelo menos no que se refere ao reconhecimento dos direitos das minorias étnicas, não só pelas instituições oficiais, como também pelas próprias minorias. No entanto, ainda temos muito o que conquistar em termos de uma melhor compreensão sobre o que se chama de uma educação específica e diferenciada, visto que ainda são grandes a hostilidade e a violência contra as culturas indígenas do Brasil, mantidas tanto por pretensões de natureza econômica, quanto também pela desinformação a respeito da diversidade cultural do

país, sobre a importância dessa diversidade para a nação e para a humanidade e sobre os direitos fundamentais dessas minorias.

Referências

BRANNER, J. C. A suposta glaciação do Brasil. *Revista Brasileira*, ano 2, t. 6, p.106-113, 1886.

CARDOSO, C*. Dia do Índio:* afirmação de direitos pela educação. Pernambuco é o único estado que garante a educação escolar aos indígenas desde o ensino infantil ao adulto. Recife/PE, Secretaria de Educação/Governo do Estado de Pernambuco, 18/04/2017.

COSTA, J. F. *Ya:thê, a última língua nativa no nordeste do Brasil:* aspectos morfofonológicos e morfossintáticos. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

COSTA, J. F. *Bilinguismo e atitudes linguísticas interétnicas*. Aspectos do contato Português- Ya:the. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

COSTA, F. P. da. *Anais Pernambucanos*. Recife: Fundarpe, 1983. Disponível em: http://bit.ly/33KUerx. Acesso em: 20 jul. 2018.

COSTA, J. da; SILVA, F. P. Descrição de um aspecto da variedade do Português falado pelos Fulni-ô. Revisitado. *Leitura*, UFAL, v. 2, p. 160-175, 2013.

COSTA, J. da; SILVA, F. P. *Descrição da língua indígena brasileira Yaathe*. Maceió: Q gráfica, 2012.

COSTA, J.; OLIVEIRA, M.; SILVA, F. Documentação da Língua Indígena Brasileira Yaathe (Fulni-ô). *In*: FERREIRA, M. *Tradições orais de línguas indígenas*. Campinas: Pontes, 2013.

DÂMASO, A. P. *O serviço de proteção aos índios e a tribo dos carijós no sertão de Pernambuco*. Rio de Janeiro: SPI, 1931.

DIRETÓRIO POMBALINO, ITEM 6. Disponível em: http://bit.ly/2MingbS. Acesso em 20 jul. 2018.

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência Textuais.* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, C. A. da R. *Saudades do Brasil*: práticas e representações do campo indigenista no século XX. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FUNAI. http://bit.ly/33wEZC4. (sobre a escola do SPI)

FUNASA, Fundação Nacional de Saúde. *Dados sobre povos indígenas*. Brasília, 2010.

LIMA, A. C. de S. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da "proteção fraternal" no Brasil. *In*: OLIVEIRA, J. P. de. (org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero, Ed. UFRJ, 1987. p. 149-204.

MELLO, M. E. A. de S. *O Regimento das Missões*: poder e negociação na Amazônia portuguesa. Disponível em: https://bit.ly/35BOz8H. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, H. de. *Coletânea de leis, atos e memoriais referentes ao indígena brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

QUIRINO, E. G. *Memória e cultura:* os Fulni-ô afirmando identidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: https://bit.ly/2Bhl3XK. Acesso em: 20 jul. 2018.

REMDIPE – Rede de monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco. *Documentos e Legislação da Educação Escolar Indígena*. Disponível em: http://bit.ly/32lxePs. Acesso em: 20 jul. 2018.

RIZZINI, I. *O cidadão polido e o selvagem bruto*: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial. 2004. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras.* Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1886.

SANTOS, E. M. Da lei do Diretório ao Alvará de 1770: civilizar para o bem do Estado. *In*: OLIVEIRA, L. E. (org.). *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas*. Maceió: EdUFAL, 2010.

SILVA, F. P. O ensino da língua Yaathe nas escolas da comunidade Fulni-ô. *In*: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. (org.). *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. Salvador: Gráfica da Bahia, 2014.

SILVA, F. *A organização prosódica do Yaathe, a língua do povo Fulni-ô*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, F. *A sílaba em Yaathe*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SILVA, F. P. *Revisão da fonologia do Yaathe para uma proposta de uniformização da escrita na língua.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

UNESCO. UNESCO's endangered languages programme. 2010. Disponível em: http://bit.ly/2MhMk2J. Acesso em: 20 jul. 2018.

Formação de professores indígenas em Mato Grosso: uma abordagem autobiográfica

Darci Secchi

Antecedentes

O lugar onde nascemos tem sempre seus encantos. Do meu, sinto um misto de saudade e conformismo. E não é por menos! Imagino que se Gabriel García Márquez o tivesse conhecido na época em que escreveu *Cem anos de solidão*, não teria criado o povoado mítico de *Macondo* como cenário daquele delicioso romance.

Nasci em Palmas Altas, Alto Palmas ou Canto do Capitão, três nomes para uma mesma colônia de trinta famílias de agricultores assentados no topo de uma serra no interior do Rio Grande do Sul. Além dos três nomes "oficiais", o lugar era reconhecido também por apelidos pejorativos como Fundão, Brasinha, Fim da Linha, Capetinha, Sem Saída ou, simplesmente, Canto.

Tirados os exageros, o lugar fazia por merecer! Estava cercado de penhascos por todos os lados. O único meio de acesso se dava por uma estrada quase transitável que saía da Picada Capitão, serpenteava o morro, passava entre as poucas casas e acabava, literalmente, nas bordas de um precipício.

Ao longo de três gerações, os moradores de Palmas Altas (ou, Fim da Linha, como queiram...), procuraram unificar o nome da colônia, mas, sem consenso, perceberam que seria inútil insistir. Debates acalorados, seguidos de deboches e até de agressões, recomendavam deixar como estava. Na falta de um nome aceito por todos, cada família optou por chamar o povoado com o nome que lhe parecesse mais adequado. A nossa família escolheu, simplesmente, Capitão, não sei se como forma de negar o derrotismo implícito às outras denominações ou se como estímulo para deixarmos de ser soldados da roça e nos tornarmos cidadãos "oficiais" com futuro e com carreira.

O que faltava de consenso para escolher o nome do lugar sobrava para enaltecer a origem étnica e religiosa dos "filhos mais distintos". Afora algumas atitudes tidas como descabidas, todos aceitavam uma organização hierárquica que trazia no topo da pirâmide social

os imigrantes italianos católicos. Pouco abaixo deles apareciam os imigrantes alemães católicos, seguidos dos alemães luteranos. Na parte inferior, os antigos posseiros (chamados de “brasileiros”) e, abaixo da base da pirâmide, isso é, sem visibilidade nem identidade, as poucas famílias de agregados negros.

A reprodução do espaço social que cabia a cada morador era mantida por duas formas rígidas de controle. Primeiro, pelo controle sobre os nomes e sobrenomes. Ninguém se atrevia a registrar uma criança com um nome indevido. Imagine o descalabro de batizar uma criança “brasileira” com o nome de Gioconda, ou um negro chamar-se Edward! Jamais seria permitido! Cabia aos padrinhos zelar para que não ocorressem deslizes. Por isso, em boa parte, o nome dos afilhados era “negociado” com seus respectivos padrinhos.

A segunda forma de controle, dizia respeito aos casamentos. A checagem dos atributos para um possível namoro começava pelo sobrenome do pretendente, em seguida, sua religião, depois, o estado civil, situação financeira etc. Um patriarca de origem italiana dificilmente aceitaria que sua filha casasse com um descendente de alemães, especialmente se fosse luterano. Com um brasileiro ou com um negro, então, nem pensar!

Foi naquele cenário marcado pelo reforço das identidades e pela reprodução das desigualdades que vivi até os treze anos. Depois fui estudar na cidade e, aos 18 anos, enojado daquela estrutura, joguei a mochila nas costas e rumei para Mato Grosso para “viver com os índios”. Foi lá que tive as primeiras experiências como professor.

Escolas multisseriadas para seringueiros e para indígenas

Antes de adentrar às especificidades das escolas que me tornaram professor, devo ressaltar que tais experiências se deram a partir do ano de 1972, porquanto, em pleno período do governo militar.

Naquele contexto sociopolítico, as iniciativas que propunham a socialização do saber, valorização linguística, educação diferenciada e tantos outros bordões consagrados na literatura educacional contemporânea, eram vistos com desconfiança, quando não, reprimidos pelo poder instituído. Talvez por isso, naquela década tenham surgido tantas organizações não-governamentais, especialmente as vinculadas ao meio acadêmico e à igreja católica, instituições que, por algum tempo, foram poupadas de ações mais truculentas. Foi vinculada a uma dessas ONGs – a Operação Anchieta – (hoje denominada Operação Amazônia Nativa, – uma das ONGs mais antigas do Brasil), que atuei, por quase dez anos, como professor em escolas para indígenas, seringueiros e ribeirinhos em Mato Grosso e na Amazônia[8].

Ao fazer essa breve retrospectiva daquele período e, trazendo à memória seus principais eventos (lá se foram 40 anos!), alguns indicadores aparecem como recorrentes a todas as escolas em que trabalhei. Destaco alguns que julgo relevantes:

a) A falta de preparo geral e específico para atuar como docente em escolas multisseriadas, em instalações precárias, sem materiais didáticos, sem merenda, transporte ou qualquer espécie de apoio pedagógico;

b) A improvisação das atividades cotidianas, sintetizada pela falta de um calendário letivo, planejamento das aulas, falta de priorização das áreas de ensino, dificuldades de lidar com conteúdos próprios de cada série ou ciclo, processos avaliativos precários etc.;

c) A dissociação da escola em relação à comunidade local, como se fora uma instituição importada e apensada perifericamente ao seu cotidiano, uma vez que desconhecia os saberes locais,

8 Destaque para as escolas seringueiras de Bela Vista, Rio Engano e Km 25, na região do Rio Arinos em Mato Grosso; Escola Indígena de Sagarana, no Rio Mamoré em Rondônia; Escola Indígena Madijá do rio Purus no Acre e escola ribeirinha da Boca do Rio Seruini no Amazonas.

desconsiderava os eventos sazonais e culturais, ignorava a língua (e linguagens) dos alunos, estava centrada na temporalidade do professor e de seus compromissos pessoais, políticos e institucionais.

d) No caso das escolas para indígenas, a falta de preparo pedagógico, antropológico e linguístico básicos encontrava nas escolas apenas uma razão para vivermos nas aldeias, independentemente dos eventuais resultados educacionais alcançados por ela.[9]

Por essa breve síntese, ainda que tópica, é possível verificar o amadorismo (nos dois sentidos da palavra – do amar e do voluntarismo) que dirigiram nossas ações. Esse tipo de presença, prenhe de boa vontade, mas desprovido de saberes específicos, aos poucos foi se transformando em autocrítica e, depois, na consciência de que não estávamos viabilizando "escolas indígenas" ou "escolas seringueiras", mas um arremedo de escola para aquelas comunidades. Uma escola imposta (ou sobreposta) a cada realidade.[10]

Ante a essa reflexão advinda das experiências de campo, somadas aos cursos de formação com educadores como Paulo Freire, Bartomeu Meliá, Dom Pedro Casaldáliga e outros, as ONGs passaram a estimular seus membros a buscarem uma formação mais consistente, inclusive de âmbito universitário. Avaliou-se que

---

9 Por uma questão de justiça, é necessário pontuar que diversos professores vinculados à OPAN desenvolveram trabalhos educacionais primorosos. Esse, porém, não foi o meu caso, lamentavelmente. Há de se ressaltar que nas escolas mantidas pelo órgão oficial – a FUNAI – a realidade escolar era similar à acima descrita, ou até mais grave, dada a rara permanência das professoras nas aldeias e a alta rotatividade dos servidores públicos.

10 É sempre oportuno lembrar que a noção de *escola indígena* foi objeto de estudo mais aprofundado a partir da década de 1980, estimulado pelo memoriável livro de Batomeu Meliá (1979) denominado "Escola indígena e alfabetização. O mesmo há de se dizer da pedagogia dialógica proposta por Paulo Freire em "Pedagogia do oprimido", publicado em 1967, mas que se tornou mais conhecido no Brasil indigenista a partir da década de 1980.

com ela seria mais fácil atender às demandas advindas da ocupação da Amazônia pelas frentes de expansão do capital agroindustrial, madeireiro e minerário.

Foi assim que, a partir de 1982, convencido dessa necessidade e debilitado por sucessivas malárias, passei a evitar períodos prolongados em campo e aproveitei para dedicar mais tempo à academia e à política partidária. Esses temas viriam a ser um novo espaço identitário e profissional. Foi nesse movimento que fixei residência em Cuiabá onde cursei Pedagogia e mestrado em Educação Pública. Tive oportunidade também de atuar com a liderança do Partido dos Trabalhadores na Assembleia Legislativa do estado, fui subsecretário de Educação de Cuiabá, subsecretário de Estado de Educação e membro do Conselho Estadual de Educação. Nesses novos desafios percebi a premência de definir e implementar políticas públicas de longo prazo no campo da saúde, segurança alimentar, territorialidade e educação escolar aos indígenas em geral e aos residentes em Mato Grosso, em particular.

Esses espaços de deliberações foram essenciais para a construção de uma nova identidade profissional e, com ela, novos desafios a serem superados. Foi na condição de assessor e gestor governamental que vimos florescer um novo momento da educação escolar indígena em Mato Grosso.

A definição e implementação da política de educação escolar indígena em Mato Grosso

Um dos marcos na elaboração da política de educação escolar indígena no estado foi, sem dúvida, o clima de cooperação interinstitucional propiciado pela mudança política ocorrida no governo do estado a partir do ano de 1987. Após décadas de ostracismo e de gestões excludentes, construiu-se uma aliança política e popular para a cooperação em diversas temáticas, dentre

elas, a temática indígena. Foi possível instituir, no âmbito do governo, uma Coordenadoria de Assuntos Indígenas, vinculada diretamente à Casa Civil do governo, para elaborar políticas em parceria com os movimentos sociais, igrejas e partidos políticos identificados com as causas populares. No âmbito da Secretaria de Estado de Educação foi criada também uma Coordenadoria voltada exclusivamente às questões educacionais indígenas, com recursos, infraestrutura e equipe própria para o acompanhamento pedagógico, capacitações e investimentos na rede escolar.

Como o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, houve a oportunidade de realizar um diagnóstico da realidade escolar indígena de todo o estado de Mato Grosso, a partir do qual elaborou-se um programa executivo a ser implantado pelo poder público. Três projetos mereceram destaque: a) Projeto de formação de professores indígenas de nível médio e superior; b) Projeto de regularização formal das escolas indígenas vinculadas às redes municipais e estadual de ensino; c) Projeto de implantação e recuperação da rede física das escolas indígenas. Com eles, foi possível, simultaneamente, formar professores indígenas para atuar em escolas adequadas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação.

A participação indígena nesse processo foi fundamental. Nele floresceram diversas lideranças regionais e locais que sistematizaram informações e proposições e as apresentaram ao Conselho de Educação Escolar Indígena para deliberações e futura implementação.

Atualmente, as escolas indígenas de Mato Grosso têm como principais protagonistas os seus professores e respectivas comunidades. Trata-se de um novo perfil de escola indígena em processo de consolidação e que, portanto, precisa ser acompanhado pelo poder público e pelas instituições de apoio de âmbito interno e externo.

O governo federal também contribuiu com o aperfeiçoamento de diretrizes e normas nacionais para as escolas indígenas, bem

como com o financiamento de projetos relevantes para as escolas indígenas do estado.

Essa convergência de esforços dos professores, das comunidades indígenas, do poder público e das instituições de apoio (Universidades, ONGs, etc.) aponta para a possibilidade de um novo passo no fortalecimento das escolas indígenas. Trata-se da construção de uma escola crítica, propositiva e voltada para os interesses e necessidades de suas comunidades. Uma escola em que todos possam ser os "autores principais", os protagonistas do seu processo de formação.

Como consultor do PNUD pude acompanhar diversas outras iniciativas de defesa dos interesses indígenas e divulgar os resultados obtidos nos projetos financiados pelo Programa. Destaco o Programa Emergencial para os Índios Nambikwara da Terra Indígena Sararé; a Organização da Conferência Ameríndia de Educação e do Congresso de Professores Indígenas do Brasil; a Organização do Livro *Ameríndia – Tecendo os Caminhos da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso* e os Estudos Preliminares para a Definição dos Contornos do Curso de Licenciatura Específicos para Professores Indígenas.

Trabalhei também nos cursos de pedagogia oferecidos pela UFMT no interior do estado, em áreas de colonização. A temática indígena sempre suscitou grande interesse daquelas comunidades e, em alguns casos, os cursistas eram professores ou estudantes indígenas oriundos de aldeias próximas ou das periferias das cidades.

Foi assim, lidando com os cursos de formação de professores e com a temática da educação escolar em sociedades indígenas que amadureci um projeto de pesquisa para o doutorado cuja conclusão e titulação deu-se no 19 de abril de 2002, coincidentemente, Dia do Índio! A temática da formação de professores foi o eixo central dos estudos de doutoramento, o que possibilitou a atuação profissional como orientador no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso e a realização de consultorias para avaliar a implantação de diversos cursos de licenciatura em todo o país. Após quinze anos de atuação, me sinto instigado a compartilhar

algumas questões que, dada a urgência, precisam ser enfrentadas. Elas demandam um debate qualificado por parte da academia, dos gestores das políticas públicas e, principalmente, das sociedades indígenas.

Um breve sobrevoo pelos cursos de formação de professores indígenas em Mato Grosso

Para o poder público em Mato Grosso, um dos critérios exigidos para assumir o cargo de professor indígena é que o candidato tenha participado ou esteja vinculado a um curso de formação de magistério (nível médio) ou de licenciatura (nível superior). No nosso imaginário, o ingresso e a passagem do professor por esse lugar físico e simbólico assegurará as condições preliminares para que o docente indígena, uma vez formado, atenda às condições (imaginadas) necessárias para a atuação profissional.

Analisando esse processo desde o lado de fora, percebe-se que o atendimento às condições resume-se, basicamente, ao cumprimento de uma "maratona" de eventos que inicia com um ritual de atribuição de elegibilidade, passa pelo ritual de acesso, se desdobra por diversos rituais de formação, depois pela atribuição pública de grau e, finalmente, pela confirmação e designação no cargo docente. Porém, em nenhuma dessas fases, o professor indígena detém o controle do processo. Na sua condição de iniciando, está submetido aos desígnios de outrem.

A *atribuição de elegibilidade* lhe é cobrada como critério preliminar para participar dos rituais seguintes, isto é, participar do processo seletivo para o ingresso no curso. Para que o candidato se inscreva, precisa atender a requisitos legais (idade mínima, formação, etc.) e ser referendado por sua comunidade.

O *ritual de acesso* compreende dois momentos complementares: realização e divulgação dos resultados da prova ou da entrevista e a matrícula no curso de formação. Na verdade, esse ritual se estende a outros ritos complementares, como a chegada ao *campus*, a definição dos alojamentos, a confecção de carteirinhas, "enxovais", enfim, todos os itens que transformam um "calouro" em um "veterano". Aqui também o aprendiz se submete às normas e às decisões externas.

O *ritual de formação propriamente dito* é o que caracteriza a participação no curso e, como tal, é repleto de exigências, produções, resultados. Essa etapa constitui a principal estratégia de formação do *acadêmico-aprendiz* (nas etapas presenciais) e do *professor-em-serviço* (nas etapas de dispersão e estágio). Mais uma vez, o controle do processo lhe é subtraído.

O *ritual de formatura ou atribuição de grau* completa o ciclo de formação do cursista e lhe confere, formalmente, a condição de iniciado ao serviço docente. Esse ritual atende basicamente a dois objetivos: coroar o esforço individual e coletivo dos acadêmicos e outorgar-lhes o direito de ocupar o espaço institucional (a escola) que passará a ser o local da sua atuação profissional.

Concluídas essas etapas, restarão ainda os rituais de submissão ao *concurso público, nomeação ao cargo e estágio probatório*. Ainda que não sejam propriamente atribuições dos cursos de Formação, é deles que deriva a sua feitura e a sua fundamentação. Um eventual insucesso dos acadêmicos nessa fase representaria uma severa restrição às etapas anteriores. Também nessa fase, o poder decisório não compete aos cursistas indígenas ou às suas respectivas comunidades. Mesmo em projetos formativos cuja concepção negue a lógica do controle do estado, ainda assim, poderá estar ocorrendo a subtração do poder decisório dos povos indígenas.

Uma vez confirmados nos cargos, os acadêmicos retornam às comunidades e encontram as mais diversas situações de convívio e de atuação profissional. Muitos são ainda aprendizes de ofício, fragilizados pela ausência do convívio familiar, desatualizados das

novidades e das “fofocas”, cheios de dívidas e favores a retribuir, enfim, alvos de diversos interesses. Por outro lado, trazem consigo novidades, histórias, saberes, prestígio e salário. Salário, aliás, que os coloca sempre em situação confortável, senão de igualdade aos demais “funcionários” e às lideranças. Dessa conjugação resultaram as mais variadas dinâmicas e desdobramentos que, em linhas gerais, confirmam os limites da sua performance pessoal e profissional.

Os relatórios de acompanhamento em campo dão conta de uma imensa variedade de situações de funcionamento das escolas e de organização do trabalho escolar nas aldeias. Em nossas visitas também constatamos essa diversidade. Encontramos casos em que as aulas não ocorriam há semanas; outros em que o docente atuava com dedicação e empenho; escolas em tempo integral; escolas sem professores; professores sem sala de aula; professores que reproduziam na escola os conteúdos aprendidos nas licenciaturas; professores que trabalham sem receber pagamento; outros recebendo sem trabalhar; atividades escolares competindo com caça, pesca, agricultura, com o futebol na TV e assim por diante.

Dada a rara presença dos representantes do poder público nas escolas, o seu funcionamento tende a ser negociado entre os professores e suas respectivas comunidades. Existem aldeias em que o professor é a principal liderança e acumula força suficiente para impor a sua conduta e controlar pessoalmente o funcionamento institucional da escola. Em outras, o professor apenas representa um segmento ou um grupo familiar, o que o obriga a negociar as condições do funcionamento com as demais forças lá existentes. Há, ainda, situações em que o professor não dispõe do apoio local ou é referendado apenas por outros professores ou por agentes institucionais. Nesses casos a sua conduta pessoal e profissional submete-se mais fortemente ao controle externo.

O exercício do controle social supõe um equilíbrio nas relações entre todos os atores sociais envolvidos com a escola, particularmente, entre os professores, as comunidades e o poder público. No entanto, essa realidade não tem sido frequente em muitas escolas. Ao

contrário, nelas o movimento tendencial parece apontar para um pacto implícito entre o poder público, as lideranças e os professores, que resulta numa escola apenas *simbólica*, isso é, uma escola em que o *diferenciado* é expresso pela carência factual: poucos conteúdos, poucos materiais, poucas aulas, poucos alunos, pouca importância, poucas cobranças e também poucos resultados...

Há situações com grande discrepância entre o que foi anunciado como o perfil profissional ideal proposto nos cursos de formação e o que se realiza concretamente no cotidiano das escolas. Opostamente, casos em que o compromisso pessoal do docente, aliado ao controle social da comunidade ou de agentes externos (missões, estado ou prefeituras) resultam num formato de escola muito próximo ao protagonizado pelas instituições formadoras e pela legislação em vigor.

Ainda assim restarão as perguntas: em quais dessas situações estará sendo construída a escola que as comunidades desejam? Como fazer para reduzir a distância entre situações tão díspares? Como os Cursos de Formação podem contribuir para a construção da profissionalidade docente?

Bartomeu Meliá (1979) parece não ter dúvidas: para que os cursos formem, de fato, *é* necessário que deixem de ser uma mão estendida oferecendo dádivas, para tornar-se o movimento de dezenas de mãos a elaborar os saberes almejados pelos acadêmicos e por suas comunidades. Ou, dito de outro modo: a formação em serviço não pode ser vista como a "oferta" de um passaporte aos que chegarem ao final da maratona, mas a construção coletiva de caminhos que conduzam uma escola indígena voltada para os seus interesses e necessidades.

Como os professores indígenas percebem os cursos de formação

Via de regra, quando ocorrem avaliações do processo de formação, a ênfase principal recai sobre a percepção da instituição formadora ou dos gestores públicos envolvidos no processo. Com o intuito de alterar essa ótica de matriz colonial, tive a oportunidade de ouvir mais de uma centena de professores indígenas ao longo de etapas formativas do curso de Licenciatura desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso no *campus* de Barra do Bugres.[11]

Sintetizo, abaixo, os aspectos mais recorrentes, com o intuito de socializar suas preocupações e avaliações que, muito provavelmente, podem coincidir com as avaliações de outros projetos similares.

Para facilitar a leitura, apresento-os na forma de tópicos agrupados por eixos de concentração.

a) Sobre o currículo do curso de Licenciatura

- No curso imaginamos um tipo de escola, mas fazer na realidade o que se aprende não é fácil. Só alguns conseguem.

- Eu não tinha experiência com crianças em sala de aula. A orientação aqui foi voltada para atuar diretamente com crianças;

- Incentivou o resgate cultural, mitos, história própria. Agora estou fazendo esse trabalho com mais sistematização e método;

- Ajudou a integrar o ensino e a pesquisa;

- O estudo da língua foi importante tanto para entender a estrutura da língua quanto para facilitar a comunicação em sala;

- Poderia ter tratado mais os problemas indígenas em geral, como arrendamento, agronegócio, álcool, doenças, etc.;

11 Como parte do Termo de Referência firmado com a Unemat (2004), foi produzido também um documento denominado “Relatório da 2ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena”.

- O currículo do ensino básico está bom, mas o currículo específico para ensino médio indígena ficou faltando.

- Fizemos bons trabalhos de arte, pintura, cultura, mas nas outras disciplinas não dá para passar os conteúdos no nível que aprendemos aqui;

b) Sobre a qualidade do curso

- É ótimo. Precisa divulgar a experiência daqui para outros estados, melhorando a relação com os índios do litoral.

- Poderia ajudar outros estados para não terem que inventar a rede novamente;

- Defendo o curso com unhas e dentes porque trata da preservação cultural, do respeito à diversidade concreta, e tantos outros temas importantes;

- Poderia melhorar o atendimento dos docentes nas etapas nas aldeias para ajudar a aplicar o que aprendemos na sala. Esse acompanhamento ainda é pouco;

- Os ajustes que foram feitos no curso desde a última avaliação foram bons de forma geral. O Colegiado, por exemplo, foi uma ótima ideia;

- Tivemos sempre os melhores professores; boa organização da secretaria e da coordenação; há agilidade nas decisões. Apenas a escola agrícola atende precariamente;

- O nosso curso está no nível de um curso de uma boa universidade;

- O projeto tem qualidade, ótimos professores, equipe técnica dedicada e competente, conhecimento da disciplina e do mundo indígena. Os professores estão sempre disponíveis, conseguem passar. Há trocas de experiências.

c) Sobre o vínculo das escolas com o estado e municípios

- Um problema que ainda continua é que a SEDUC não se compromete na construção das escolas, com material didático,

visitas, e acompanhamento ao curso de formação de professores. Parece também que a formação técnica deles é insuficiente ou inadequada;

- As secretarias municipais melhoraram, mas ainda não é suficiente. Eles têm pouca autonomia para decidirem, para visitarem as escolas e o curso. Muitas vezes fica difícil até marcar reunião com eles.

- Estadualizar as escolas foi um erro. No município ficaria mais fácil de pressionar. No Estado faltam pessoas compromissadas, falta agilidade para arrumar as coisas, os salários são pagos com atraso...

- Para nós a vinculação com a prefeitura é ruim. O prefeito não dá atenção, coloca quem quer na secretaria, e a nossa relação com ele é muito difícil. Tem muito preconceito por falta de conhecimento e falta de interesse.

- A relação com a secretaria do município está de ¼ para média. Ainda ficamos sem materiais, mas as visitas estão OK. Eles visitam.

- No estado, eles só fizeram discursos, nada mais... Estadualizaram as escolas e nunca mais visitaram. Nunca recebi visita da Secretaria de Estado.

- Os prefeitos anteriores foram péssimos. Nunca tivemos encontros pedagógicos. O prédio está precário. Agora entrou uma nova administração. Vamos ver como vai ser.

- As pessoas não têm entendimento das questões indígenas; não têm interesse; não há acompanhamento. Não investem o que precisa; falta estrutura da secretaria para acompanhar.

- Não somos recebidos para a audiência. Não há comprovação de gastos; faltam repasses regulares para as escolas centrais. Falta acompanhamento.

- Está faltando concurso diferenciado.

- Está melhorando, os convênios e contratações desenvolveram muito. A coordenação pedagógica é dos índios. Não há imposição. Tem carro só para área.

- Não há acompanhamento das contas. Alegam que não há o cargo de coordenação, que tem que criar o cargo na câmara dos vereadores. Tem parceria com o estado.

- Falta pessoal de apoio: vigia, merendeira, administrativo, falta também acompanhamento pedagógico.

d) Sobre as saídas para atender a outros compromissos

- Está complicado. Só se consegue sair se a gente organizar o tempo. Tenho quatro, cinco atividades: saúde, associação, curso, escola, família. Tenho que pescar, tenho roça, a família tem fome. Quando tenho que sair, saio nas sextas-feiras.

- O livro *capa preta* do estágio exige muita dedicação à escola. Quase não saio mais. Vou ficar aliviado quando terminar.

- Tive que negar muitos convites para sair da aldeia para não atrapalhar as aulas. Se a gente for atender a todos os pedidos não dá certo, os alunos ficam prejudicados. Mas quando saio para reuniões, palestras etc. estou registrando como aula dada.

- Nós temos que assinar o ponto porque o diretor é muito rígido; exige mesmo. Quase não dá para faltar.

- Tenho conseguido conciliar as aulas à noite com as viagens mais curtas. O pessoal cai na pele se a gente falta muito; tem muita cobrança da comunidade;

- O *livro da capa preta* exige que registremos as aulas. Isso obriga uma continuidade, mas tem pessoas que registram, mas não cumprem.

- Tenho conseguido conciliar o tempo de sala de aula: Faço agendamento semanal para várias coisas. Eu preciso cuidar das coisas como os demais, não apenas dar aulas. Mas se não tiver aula é problema.

- Se quiser atender a tudo, não dá tempo. Tem que ter substituto.

- Não tenho sossego. Nunca mais tive uma féria, já fazem oito anos.

- A comunidade exige aula e reuniões. Tenho que recusar convites para sair. Faço o possível para não faltar às aulas.

- Quase não ficava na aldeia. Os alunos reclamavam. A família reclamava. A comunidade precisa que o professor participe de suas atividades e não tenho tempo para atender a tudo.

- Estava sempre em sala, agora fui promovido à coordenação da escola.

- Tenho conseguido, mas trabalhando muito. Tento conciliar escola, saúde, associação. Encarregamos uma pessoa para cuidar dos assuntos da cidade: pagamos salário e moradia.

- Quando saio durante a semana reponho a aula à noite ou aos sábados. Algumas atividades de fora dá para marcar como atividade didática.

- Tem que contratar uma pessoa para fazer as atividades pessoais. No Xingu está meio atrapalhado.

- O pessoal pede muito para acompanhar as atividades de pesca, festa, roça. Estão saindo muito para outras atividades na cidade, em outras aldeias e a escola fica sem aula.

e) Sobre as melhorias verificadas

- Construíram um novo prédio, novos materiais didáticos e carteiras;

- Completou o ensino fundamental e o ensino médio;

- A escola fixou a população na aldeia;

- O que melhorou mais nos últimos três anos foi o nosso entendimento e das secretarias sobre a escola diferenciada. Melhorou também o engajamento da comunidade que fortalece a escola;

- Têm muitas leis e resoluções que tratam dos nossos direitos; melhorou a autonomia da gestão; o interesse em revitalizar a cultura, arte, mitos;

- Melhorou o esforço para representar a comunidade; o interesse da comunidade pela escola; o planejamento das atividades; criou uma proposta curricular própria; ganhamos experiência;

- O mais importante foi a regularização até a oitava série e conseguimos também o ensino médio;

- Consegui novos conhecimentos e conteúdos. Agora conheço melhor a minha cultura;

- Conseguimos incluir a disciplina da cultura; ampliei mais os assuntos que ensinava antes;

- Fizemos um levantamento dos registros da nossa cultura no Rio de Janeiro e recuperamos muitas informações que pareciam perdidas;

- Os problemas da escola agora são tratados na roda;

- Diminuiu o preconceito que tinham porque não falamos mais a língua;

- Aprendemos a elaborar projetos; associar com outras etnias; conviver com a diversidade de culturas; conviver com os mais velhos; conversar com as crianças; abrir os olhos para a pesquisa da nossa cultura que estava meio esquecida; integrar com outras atividades de política pública: saúde, terra;

- Comecei a acreditar que sou capaz; ganhei um voto de confiança da comunidade; aprendi a pesquisar; aprendi a redigir um texto; antes eu não acreditava em que fazia, melhorou a autoestima;

- Ajudou a gente a se virar sem o apoio da secretaria;

- Mudou a pintura da escola: vão pintar com traços indígenas.

- Agora estudo a realidade das aldeias em temas que antes só os pesquisadores de fora faziam, como a linguística;

- Os estágios são atividades práticas, novas experiências. Antes eu tinha vontade de fazer bem feito, mas não sabia como fazer. Agora está rendendo mais do que no passado;

- Implantamos a assembleia das mulheres;

- As parcerias de fora deram resultado e melhoraram a nossa economia. Melhorou a qualidade do artesanato, as músicas e a língua;

- Construiu novo prédio;

- Criou uma nova disciplina no lugar da religião. Chama “cultura”. Mudamos o nome da escola que era de branco, um chefe de posto SPI;

- Fiquei mais alerta, mais despertado, abriu minha visão.

- Os alunos que estavam na cidade voltaram para a aldeia;

- Atentei para as questões ambientais;

- Antes tinha conhecimento superficial, agora é mais profundo. Agora nós fazemos o currículo de acordo com o que nos interessa;

- Incluímos novas disciplinas no currículo: “língua materna”, “arte”, “cultura” “meio ambiente”, “impacto da mecanização”;

- Discutimos a contradição de não destruir e ao mesmo tempo lidar com o projeto de soja. Temos mais confiança da comunidade e da liderança;

- A retomada do reforço cultural e o retorno das crianças para a escola da aldeia;

- Reforço no artesanato e uso da língua elos mais novos;

- A língua agora é escrita, antes só falavam e não escreviam. Até estamos fazendo um dicionário;

- A parceria com a FUNASA sobre o tema de DSTs e alcoolismo, hepatite e tuberculose foi muito válida;

- Conseguimos o ensino médio que evitou a saída para a cidade;

- Consegui selecionar o que serve e o que não serve nos livros didáticos...;

- Aprendi a trabalhar com todas as áreas, mas a melhor foi a das ciências naturais;

- Melhorou o envolvimento da comunidade, é boa a participação;

- Aplicar as técnicas de alfabetização na alfabetização; tratar dos temas da natureza, ambiente, lixo. Conseguimos conversar com a comunidade o que pode ensinar e como deve fazer;

- Conseguimos o ensino médio. Todos são professores indígenas. A direção da escola é indígena. Houve eleição do diretor. As regras para as eleições foram conforme a tradição da comunidade;

- Melhorou o contato entre professores, alunos e comunidade;

- A avaliação não é mais com notas, mas pelo empenho;

- Houve reforço da cultura tradicional. Conseguimos elaborar e encaminhar projetos, nas mais diversas áreas: cultura, arte, música;

- Melhorou a limpeza da aldeia, o tema lixo foi bem aprofundado;

- Conseguimos ônibus; temos crédito com a administração;

- Estamos à vontade para fazer o trabalho. A Secretaria apenas supervisiona;

f) Sobre o que não conseguiram realizar.

- Não melhorou a estrutura física da escola;

- Não me dou com matemática; não consegui dar um salto de qualidade; não consegui aprender a língua;

- Não conseguimos realizar um censo sobre a população indígena, nem a formação dos professores no próprio município;

- O acompanhamento de linguística e o aprendizado da língua por parte de professores; a gramática e fonética da língua; a metodologia para aprender língua; antes da quarta série não tem nada para ensinar gramática. Em muitas comunidades são poucos os que falam a língua;

- Quase todos são interinos e não pudemos fazer concurso;

- Não houve produção de materiais didáticos, na língua ou em português; não tivemos condições de produzir materiais para a aula; precisava dar os caminhos para conseguir materiais fora;

- A autonomia da escola do currículo e do calendário continua na mão da secretaria. Falta encontrar caminhos para reverter a falta de autonomia indígena;

- Falta manutenção da escola, fazer limpeza da caixa d´água, combater os morcegos e melhorar a merenda;

- Falta a construção do prédio. Onde dou aula não se consegue trabalhar. Não foi criado o ensino de 5ª a 8ª série;

- O assunto mais problemático é que não tem cartilha na língua nas séries iniciais, o segundo é como resolver o problema do lixo na aldeia.

g) Sobre a relação com as comunidades

- Um ponto positivo do curso foi a retomada de práticas culturais na aldeia; jogos, artes, educação física e melhorou o relacionamento com a comunidade;

- Faço reuniões em que fazemos cobranças dos dois lados. Precisa uma avaliação do professor pela comunidade e vice-versa. Eu sou muito bem aceito;

- Agora somos bem vistos. No início não acreditavam na gente. Alguns pais até queriam tirar os alunos;

- Agora a comunidade consulta os professores para ver o que é mais adequado;

- Fazemos reuniões bimensais de avaliação de todos os serviços na aldeia, inclusive das funções tradicionais;

- As pessoas da minha antiga comunidade reclamavam muito por que eu trabalhava na língua indígena. Mudei de aldeia. Agora está tudo ok;

- Antes tinha muita influência religiosa. Eles não gostavam de ser questionados. Seus miolos estavam envenenados. Agora está tendo convívio bom. A comunidade respeita e colabora;

- Aconteceu um choque inicial, pois esperavam muito de nós e achavam que não devíamos nos envolver com perguntas. Aí conversamos com o cacique e dissemos que não queríamos passar por cima dos poderes locais. Depois disso melhorou;

- Antes, os índios não entendiam: cobravam produtos imediatos. Agora está mais sossegado;

- Antes, cada clã carrega o seu conhecimento e repartia com os seus. O professor queria saber de tudo e de todos os clãs. A comunidade era reticente. Duvidosa. Tivemos até que pagar por palestras dos velhos... Aos poucos foi mudando;

- Melhorou a prática com reforço em várias áreas: saúde, política, educação, dialogo com o não-indígena;

- Levei o aprendizado das etapas letivas; foi um sucesso. Deu credibilidade ao trabalho; deu um produto melhor e melhor resultado de aprendizado. Agora a minha escola está tão boa como a escola da cidade;

- Melhorou muito os conhecimentos, formação pessoal e metodológica; estou conseguindo fazer uma assessoria pedagógica aos novatos de como conduzir as aulas;

- Aprendi a trabalhar com pesquisa.

h) Sobre o convívio intercultural

- Estou aprendendo com outras etnias, convivências, troca de saberes. A licenciatura me fez conviver com 35 povos diferentes;

- O curso criou histórias e referências com povos de outros estados.

i) Sobre o compromisso profissional

- Estou totalmente diferente. Agora vejo de outra forma. Abriu meus olhos como professor e como pessoa. Tenho autonomia na escola. Repasso três coisas: preservar, conservar temas e saberes, dar mais créditos a nossa cultura e valor à nossa língua;

- Não tenho outra meta profissional: só lidar com educação. Os conteúdos da escola não ficam só na escola, mas em outros setores. As pessoas confiam mais na gente, para dar assessoria, falar das leis. Como eles confiaram, agora estamos devolvendo;

j) Sobre o que pode melhorar

- Tem boa orientação aqui no curso, mas não tem acompanhamento na aldeia. Tenho a esperança de que vai melhorar o seu trabalho se o pessoal acompanhar mais de perto o trabalho da gente;

- Poderia ter mais apoio das instituições: legalizar os professores, fazer concursos;

- O curso devia definir área de concentração de cada um mais cedo para poder concentrar mais na monografia;

- O curso deve incentivar, ensinar os meios, os caminhos, povo ser autônomo e como chegar na autonomia;

- Poderia incluir outra área: ciência política;

- Não entendi até agora o que é o currículo de escola diferenciado;

- Podia tratar da interpretação das leis;

- Alguns docentes parecem que sabem demais e não conseguem passar o que sabem;

- Dar um recurso maior na parte da fonética (transcrição);

- Poderia melhorar o atendimento dos docentes nas etapas nas aldeias para ajudar a aplicar o que aprendemos na sala. Esse acompanhamento ainda é pouco;

- Devia ajudar mais sobre documentação: ofícios, projeto;

- Dar mais atenção em planejar, fazer o conteúdo conforme a série em que atua; ser mais criativos;

- Reunir com a comunidade e velhos. Os velhos estão de olho em nós. Temos que saber onde é o nosso lugar;

- Muitos não conseguem fazer bem o seu papel e são questionados pela liderança. Os velhos líderes dão mais apoio;

- Tentar resolver lá as pendências, sem ter que chamar a Secretaria;

- Alguns alunos faltam muito e os pais não importam com isso;

- O principal que deve melhorar e implantar o 5º a 8º e o ensino médio.

Como se percebe, o diagnóstico dos aspectos positivos e negativos está posto. Basta apenas avaliar cada tópico e, quando for o caso, procurar soluções. Acreditamos que uma avaliação similar, se realizada em outros cursos, também poderá apontar as principais lacunas e avanços conseguidos no processo de formação. Fica, portanto, posto o desafio!

Olhando para o Futuro

Como se sabe, a escola é um elemento cultural externo que está sendo incorporado, progressivamente, no cotidiano de sociedades indígenas. Como todo o aporte externo, pode propiciar maior autonomia ou ensejar a dependência cultural, política e econômica, uma vez que traz consigo uma larga gama de novos conteúdos e significados.

Desde esse ponto de vista, a escola indígena adequada é aquela que disponibiliza à sociedade os seus saberes e lhe possibilita o controle sobre si e sobre outros elementos culturais. Portanto, as escolas indígenas não podem ser caracterizadas apenas por um conjunto de adjetivos (específica, diferenciada, bilíngue e intercultural) ou por atitudes valorativas como o respeito pelos saberes, metodologias e processos de aprendizagem próprios. Em muitos casos, esse arsenal normativo (diretrizes, referencial, parâmetros, resoluções, pareceres, etc.) que objetiva garantir a especificidade e a diferença, resulta no disciplinamento e na padronização das escolas. Além disso, retira dos principais interessados o direito da iniciativa e do controle sobre o seu processo escolar. Em síntese, cria um modelo único de escola indígena que está sendo difícil, senão impossível de ser implementado pelas equipes técnicas e pelos professores indígenas.

Com a formação do quadro docente não é diferente. Os programas de formação “oferecidos” aos professores em exercício não são apenas um meio de acessar o cargo, mas são também o lugar em que se padronizam as expectativas dessa nova “categoria”. É nos

Cursos de Formação que se institui a forma e o conteúdo profissional, ético e político dos docentes por meio de um complexo conjunto de rituais sobre os quais as comunidades e os próprios acadêmicos têm pouco ou nenhum controle.

Por isso, a linguagem utilizada nos cursos não é propriamente dialógica, mas de afirmação. “Faça assim e então serás um dos nossos!”. É essa tripla fidelidade do docente indígena (com os pares, com a escola e com o poder público) que faz suscitar questões para as quais ainda não temos respostas satisfatórias. Vejamos algumas:

a) Por que existem tantas discrepâncias entre o modelo escolar idealizado e o efetivamente realizado nas aldeias?

c) As propostas pedagógicas idealizadas no contexto externo e implementadas nos cursos de formação estariam sendo discutidas com a efetiva participação das comunidades indígenas?

d) Os ritos de passagem exigidos nos cursos poderiam estar sendo vistos pelos acadêmicos como meros requisitos com o propósito de lhes conferir a condição de *docentes?*

e) O processo de formação não estaria resultando no rompimento do vínculo de lealdade do acadêmico com a sua comunidade e reforçando o seu compromisso apenas com os pares ou com as instituições externas?

f) Estaria nascendo entre os acadêmicos uma lealdade corporativa, profissional ou sindical similar às demais corporações das sociedades modernas?

g) O processo de formação aponta para mudanças de conduta dos licenciados em relação às suas escolas e comunidades?

h) Como subsidiar as comunidades para lhe assegurar o protagonismo, face às medidas contrárias aos seus interesses, propostas por professores ou pelo poder público?

i) Como subsidiar o poder público no processo de efetivação dos licenciados por meio de concurso público?

j) Como assegurar a continuidade do processo de formação após a conclusão dos cursos?

A busca de respostas a essas questões poderá ser o principal desafio na fase final do processo de formação. A conclusão dos Cursos de Formação enseja um rearranjo das forças presentes ao longo do curso. O protagonismo, não raramente fundado sobre o segmento externo (poder público e colaboradores), passará a ser disputado pelos professores formados. Em muitos casos, eles personalizarão a instituição escolar; serão os detentores dos recursos financeiros disponibilizados para a escola; definirão os tempos e os espaços destinados à instituição escolar, enfim, serão os depositários dos novos saberes, tanto dos conteúdos específicos da escola, quanto dos conhecimentos necessários para a interlocução com outras instâncias.

Para que a escola indígena possa expressar uma relação de equilíbrio entre docentes indígenas, comunidades e poder público, é necessário rever a atual estratégia pedagógica majoritariamente centrada na figura do professor e buscar alternativas de participação e presença qualificada dos três segmentos. Ou dito de outra forma: é necessário que o poder púbico marque presença na escola e que as comunidades dela participem. É preciso que se invista nas escolas e nas comunidades da mesma forma que até aqui se investiu na formação dos seus professores.

Sem o devido equacionamento dessa situação e a necessária articulação entre os três segmentos, a escola indígena dificilmente se tornará um instrumento de luta e de defesa dessas sociedades.

Referências

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CEI/MT. Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso. *Urucum jenipapo e giz:* a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Seduc, 1997.

CIMI Regional de MT. *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena*. Cuiabá: Seduc, 1997.

DAL POZ, J. *Algumas observações antropológicas:* a formação de professores e a escolarização no Parque do Xingu. S/L: Instituto Socioambiental/Reinforest Foundation Noruega, 2004.

DIAS DA SILVA, R. H. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades:* um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MEC. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Cadernos de educação básica, série institucional, v. 2. Brasília: MEC, 1993.

MELIÁ, B. *Educação indígena e Alfabetização.* Loyola: Petrópolis, 1979.

MONTE. Relatório da 1ª Avaliação externa do 3º Grau indígena. Rio Branco, S/E, 2003.

SECCHI, D. *Professor indígena*: a formação docente como estratégia de controle cultural em escolas indígenas de Mato Grosso. 2002. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

SEDUC. *A construção coletiva de uma política de educação escolar indígena para Mato Grosso* (versão preliminar). Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEI/MT, 2001.

SEDUC. *Projeto Tucum:* programa de formação de professores indígenas para o magistério. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1995.

SEDUC/CAIEMT/CEI/MT. *Diagnóstico da Realidade Escolar Indígena de Mato Grosso*. Cuiabá, 2001.

UNEMAT. 3º grau indígena: projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2001.

UNEMAT. *Termo de referência para realização da II avaliação externa*. Barra do Bugres: 3º Grau Indígena, 2005.

Sobre o enredamento com as populações indígenas e a educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul

Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Vejo as asas, sinto os passos
de meus anjos e palhaços,
numa ambígua trajetória
de que sou o espelho e a história.
Murmuro para mim mesma:
“É tudo imaginação!”
Mas sei que tudo é memória...
Cecilia Meireles

Quando somos chamados a construir um texto onde somos desafiados a nos remeter à nossa história, trazemos a possibilidade, como afirma Benjamim (1987), de intercambiar nossas experiências. Contudo, os passos que damos nesta existência, a qual tentamos intercambiar, são “tudo memória” que colocamos em movimento no texto.

O movimento que procuro fazer neste texto é o de retirar das minhas memórias experiências sobre como fui me enredando, me emaranhando nas redes da temática indígena, da educação escolar indígena e com a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá. Experiências estas que estão perpassadas pelas relações que fui estabelecendo com a questão indígena, com os indígenas, os sentimentos, as leituras e as interpretações. Memórias de um tempo passado atravessadas pelo tempo presente.

Na construção dessa narrativa, tomarei como fio condutor o vivido com a temática indígena. Inicio com memórias que remontam aos anos da infância, passando ao início do trabalho com os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul até estar totalmente emaranhada nesta rede de relações que estabelecemos. Momentos que estão no passado e que passo a dar significado a partir da experiência construída ao longo de mais de uma década de trabalho.

Memórias da imagem do indígena na infância

As primeiras memórias que tenho sobre os indígenas vêm da minha infância. Das histórias de meus pais, que se conheceram e se casaram em Mato Grosso do Sul, num distrito chamando Panambi (palavra da língua Guarani, na tradução para o português é borboleta). Me lembro de meu pai falando algumas palavras que dizia ter aprendido com os índios que moravam na região. Chamava a gente para comer com a expressão "*jaha jakaru"*, ou cumprimentava com *"mba'éichapa".* Achava engraçadas as palavras e logo pensava que era invenção do meu pai, pois ele era muito brincalhão e gostava de inventar histórias para nós.

A cidade onde morei da infância ao início da fase adulta também remetia à temática indígena. Tupã, nome de um município no interior de São Paulo, mas que na língua Tupi-Guarani significa Deus. Os nomes das principais ruas desta cidade chamam a atenção para a existência de diferentes povos indígenas: Caetés, Anhanbiquara, Tamoios, Tupinambá, Aimorés, Potiguara, Kaingang, Piratin, entre outras dezenas de nomes de ruas e avenidas. Neste tempo não relacionava estes nomes de ruas a povos indígenas.

Me lembro de quando criança que, na semana do dia do índio, fazíamos uma visita ao museu da cidade, Museu Pedagógico Indía Vanuiri[12]. Lá encontrávamos vestígios da existência de indígenas, povos originários daquela região e de outras regiões do país, por meio de uma diversidade de artefatos que ali estavam reunidos. No entanto, a imagem construída pela escola era de um índio do passado, um povo que já não mais existia. A minha primeira experiência com

12 O Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre foi criado em 1966 pelo fundador de Tupã-SP, Luís de Sousa Leão. Possui um acervo composto de 38 mil itens entre objetos e documentos relativos ao município, animais taxidermizados, e pela coleção etnográfica representando diversas nações indígenas brasileiras, principalmente os caingangues e krenak, povos que habitam a região oeste do estado (https://www.museuindiavanuire.org.br/o-museu/acervo/as-colecoes).

a questão indígena foi na escola, que levava a crer em um índio do passado, o índio extinto.

Esta mesma escola, onde estudei dos anos iniciais até o final do ensino médio, não fazia a menor referência aos indígenas que ainda residiam nos arredores do município, os índios vivos. Eles estavam ali, num distrito chamado Arco Iris[13], no Posto Indígena Índia Vanuíri, onde viviam e vivem atualmente numa aldeia de aproximadamente 200 índios pertencentes às etnias Kaingang, Krenak[14] e Terena.

Esses indígenas não circulavam pelas ruas da cidade, e nem eram considerados como índios pelo povo da cidade. A escola, por sua vez, também não tratava o índio ou a questão indígena como algo do presente, mas como uma história do passado. Estas são memórias iniciais sobre a temática indígena; percebo o quanto a escola contribuiu e contribui para o processo de invisibilização dos indígenas e também para o ideário de um índio genérico.

Memórias dos primeiros momentos de consciência da existência do indígena

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos,
puxo um fio que me aparece solto.
Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.
É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza
quente do lodo vivo.

Protopoema, José Saramago

13 Atualmente Arco-íris é um município, emancipado em janeiro de 1997.

14 Os Krenak, de acordo com Cruz (2006), vieram do estado de Minas Gerais para essa aldeia a partir da década de 40, devido às invasões de suas terras por empresas mineradoras e fazendeiros. Já os Terena vieram do Mato Grosso do Sul num período mais recente.

Já na vida adulta me mudei para o município de Dourados em Mato Grosso do Sul para ter a oportunidade de estudar. Um retorno ao lugar onde havia nascido. Tive a oportunidade de estudar em uma universidade pública, onde me formei no curso de Licenciatura em Matemática, isso pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Durante os seis anos que estive na graduação, inicialmente em Dourados e depois em Campo Grande, não via circular indígenas pela universidade. A questão indígena era pouco ou quase nada debatida nos espaços daquela instituição.

Em Dourados, diferente de Tupã, as principais ruas levavam nomes de personagens, não indígenas. Nomes como Marcelino Pires, João Rosa Goes, Veimar Torres, Joaquim Teixeira Alves, entre outros que remetem a famílias que, segundo a história do município, foram desbravadoras, fundaram o lugar, seus pioneiros. Os brancos colonizadores. Entretanto, os indígenas estavam presentes nas ruas da cidade, bem diferente de Tupã – SP, eles estavam ali, não no nome das ruas, mas circulando por elas. Presentes o tempo todo, lembrando aos moradores da cidade que existiam.

Constantemente crianças indígenas batiam em minha porta e na porta das casas dos bairros da cidade com o seguinte refrão: tem pão velho. Estavam em busca de alimentos. Estes eram índios reais, do presente, com corpo e alma. Ficavam nas ruas ou na feira da cidade em busca de restos de alimento. Mesmo com toda essa movimentação, eles eram invisibilizados, como bem retrata o poeta Emanuel Marinho, em seu poema “Genocídio”

(crianças batem palmas nos portões)

...

tem pão velho?
não, criança
tem sua fome travestida de trapos
nas calçadas
que tragam seus pezinhos

de anjo faminto e frágil
pedindo pão velho pela vida
temos luzes sem alma pelas avenidas
temos índios suicidas
mas não temos pão
...

Crianças andando pelas ruas nas carroças com suas mães. Jovens suicidas e crianças desnutridas. Esta era a imagem que se produzia a respeito dos indígenas daquela cidade. Eu não conseguia entender muito bem porque vivam daquela forma. Ouvia vários argumentos que circulavam no discurso dos moradores, que em sua maioria eram depreciativos, tais como: “este povo passa fome porque são preguiçosos” ou “os índios não querem ser como os brancos, vivem numa cultura atrasada”. Dentre tantas outras frases que colocavam o índio num lugar de subalternidade. Eram estas as explicações que circulavam, e ainda circulam, pelo imaginário e pela crença preconceituosa da população branca local. As formas de estigmatizar o indígena o reduz ao lugar de ausência, de marginalidade, de invisibilidade. Posicionamentos provenientes do processo de colonização da região.

Formada nesta lógica, passados quase oito anos morando em Dourados, descobri a existência de diferentes etnias. Ainda com a ideia de um índio genérico, pois até então não entendia que os índios pertenciam a diferentes etnias, muitas delas que nomeavam as ruas de Tupã. Foi quando conheci um indígena, que à época era candidato a vereador na cidade. Uma pessoa bastante conhecida, irreverente, mas com uma sabedoria impressionante. Uma sabedoria que lhe permitia circular entre os “mundos” indígena e não indígena. Seu nome era Anastácio Peralta.

Ao se aproximar com um sorriso largo e com uma piada, me contou também como descobriu a importância da autoidentificação. Relatou, em meio a sorrisos e um olhar peralta, uma ocasião em que

estava em um evento em São Paulo, início de sua participação nos movimentos sociais. Confidenciou a mim que, ao ir tomar um café, alguém perguntou se ele era diabético, pois sem entender estava colocando adoçante no copo. Se saiu dessa situação afirmando que era Guarani Kaiowá.

Era uma piada, mas esclareceu para mim que cada indígena tinha uma identidade ou se identificava de formas diferentes, por processos históricos e culturais diferentes. O que Anastácio mostrava, com esta alegoria, era que a necessidade de se identificar se tornava importante para os indígenas nestes espaços fora da aldeia, uma vez que o sentimento de ser diferente está ligado à designação dessa diferença pelos outros.

Em Dourados na reserva indígena, onde existem duas aldeias, Jaguapiru e Bororó, coabitam as três etnias, os Guarani, os Kaiowá e os Terena. Cada qual com sua história de contato, baseada no esbulho de suas terras e na exploração de sua mão de obra. Grupos indígenas que, em sua maioria, foram deslocados do seu lugar de origem dentro de um projeto de nação de liberação de terras na região e alocados em áreas diminutas. As reservas indígenas, como afirma Brand (2000), tornaram-se lugares onde se refugiavam muitos indígenas coagidos pelo agronegócio e pela política de estado nação, vivendo em situação de confinamento.

Anastácio Peralta não ganhou as eleições para vereador naquele ano, mas com certeza me fez compreender um pouco a realidade dos indígenas no Mato Grosso do Sul e a mudar o olhar sobre esta realidade. Nossos caminhos, que se encontraram neste período, ficaram mais próximos e comecei a ser fisgada pela rede. Com sua irreverência e sabedoria, continua, ao longo dos últimos 18 anos de convivência, me ensinando sobre os indígenas Guarani e Kaiowá, por exemplo, que estas etnias estão em dezenas de municípios no sul do estado.

Aprendi sobre a importância para estes povos da luta pela terra e a busca pelo retorno a seus territórios tradicionais, os *Tekoha*, que

é mais do que terra, é lugar onde se vive a cultura, onde se pratica seu modo próprio de ser (*nhandereko*). Novas palavras apreendidas em Guarani, carregadas de fortes significados para aquele povo. E esta proximidade também me fizera perceber que meu pai não havia inventado aquelas expressões em Guarani.

Memórias do enredamento com a educação escolar indígena

Em meio ao envolvimento com a militância na educação e também participando de um partido político, iniciei uma nova experiência com a temática indígena, agora no campo da educação escolar. Na função de coordenadora financeira da Secretaria de Educação do Município de Dourados, em 2001, conheci e fiquei amiga de uma professora indígena que também me ensinou muito e me fez ter um outro olhar sobre a questão indígena no município de Dourados: Teodora de Souza.

No período em que estava na Secretaria, tive a oportunidade de conhecer a realidade das escolas indígenas, no município de Dourados, do ponto de vista administrativo e estrutural. Junto com Teodora percorri as áreas indígenas da Reserva de Dourados. A primeira vez que fui às aldeias Jaguapiru e Bororó me deparei com escolas abandonadas pela administração pública, com estradas intransitáveis. As escolas não tinham a menor estrutura, nem para o armazenamento de alimentos para a merenda escolar das crianças. Estas recebiam chá, charque, pão e bolacha.

Na época não entendia os processos pedagógicos, as disputas internas por educação diferenciada. Percebia apenas as condições estruturais precárias em que estas escolas se encontravam. A falta de materiais, de salas de aula, de professores formados, entre outras situações. Entrementes, os debates que ouvia nos

encontros pedagógicos, no processo de Constituinte Escolar[15], sobre a necessidade de alfabetização na língua guarani, eram instigantes e provocavam em mim interesse em compreender aquela realidade. A necessidade de terem professores indígenas para ensinarem em suas escolas também era muito presente nas falas dos indígenas. Neste período, era efervescente o movimento de professores indígenas por todo o Brasil, e não poderia ser diferente no Mato Grosso do Sul, mais especificamente entre os Guarani e Kaiowá.

Os Movimentos de Professores Indígenas reivindicavam um retorno às tradições locais, à língua própria, ao reconhecimento de seus modos próprios de aprendizagem, como era preconizado pela Constituição Federal de 1988[16]. O que percebo hoje, sobre aquele período, é que depois de todo processo de colonização, com fortes alterações na ordem social, política e econômica destes povos, retornar a algo que é ainda seu (um meio de se identificar), era fundamental para o estabelecimento de uma Educação Escolar Indígena, diferenciada, intercultural e bilíngue. Os indígenas reivindicavam que as práticas educativas institucionalizadas, desenvolvidas em áreas indígenas, fossem definidas por eles.

15 Na gestão de 2001 a 2003 a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Dourados), realizou um grande movimento, a Constituinte Escolar, que propiciou um amplo debate sobre a educação escolar no município. Na época ouvia muito sobre o embate dos pais e mães indígenas e da equipe pedagógica da secretaria sobre a alfabetização na língua. Os pais e mães indígenas eram contra a alfabetização na língua, pois diziam que esta era ensinada em casa e que mandavam os filhos para a escola para “aprenderem português”.

16 O texto da Constituição Federal de 1988 traz, em diferentes artigos, a presença do indígena na sociedade Brasileira: art. 210, que em seu parágrafo 2º garante “a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem”; art. 215 e seus incisos que garante, valoriza e protege as diferentes manifestações culturais populares, indígenas, afro-brasileiras de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; no artigo 216 reconhece como patrimônio cultural imaterial os “modos de criar, fazer e viver”; no 231 reconhece a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas bem como seu direito originário à terra; no art. 232 resumidamente garante o direito do indígena a ter direito.

Não se pode negar que, mesmo no processo de apropriação da escola pelos povos indígenas, que efervescia no início do século XXI, o modelo de escola reivindicado continuava e continua a assumir os valores que a sociedade dominante tem imposto por meio de um modelo colonizador[17] e homogeneizador. Via nas áreas indígenas escolas com os currículos semelhantes aos das escolas não indígenas. E confesso que, à época, como a maioria das pessoas, equivocadamente pensava que estava ajudando os indígenas, ao melhorar as condições físicas das escolas e acreditava que quanto mais próximo da escola não indígena melhor para os indígenas.

Memórias sobre o envolvimento e o trabalho com a educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul

É um rio.
Corre-me nas mãos, agora molhadas.
Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de repente não sei se as águas nascem de mim, ou para mim fluem.
Continuo a puxar, não já memória apenas, mas o próprio corpo do rio.
...
(José Saramago)

17 Processo de colonialidade que, segundo Quijano (1992), está pautado na relação entre cultura europeia, chamada também de ocidental, e as outras, que segue ainda uma relação de dominação colonial. De acordo com o autor a colonialidade consiste, em uma colonização do imaginário dos dominados e atua na interioridade desse imaginário e, em certa medida, é parte dele. É calcada num processo de dominação que se iniciou com uma sistemática repressão não só de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos, mas também "recaio sobre tudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual" (QUIJANO, 1992, p. 12).

Deixei o trabalho na gestão na Secretaria de Educação do Município e voltei a trabalhar nas escolas, como professora de Matemática. Voltava outra pessoa, cheia de sonhos e ideias, entendendo a necessidade de se repensar o ensino desta disciplina na sala de aula. Os efeitos desta experiência conduziram-me a perceber que a educação merecia múltiplos olhares, dependia dos sujeitos que nela estivessem envolvidos.

Neste período, fui informada sobre uma vaga para professor de matemática em uma escola indígena do município, na aldeia Panambizinho[18]. Lugar onde, naquele período, havia sido homologada a ampliação da área – um dos primeiros atos de demarcação de terras indígenas no governo Lula, após anos de tensão e conflito entre índios e colonos. Assumi as aulas de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental II, na escola Pa'i Chiquito. Tais séries haviam sido implantadas naqueles anos.

Como professora de matemática, em uma escola indígena Kaiowá, iniciei meu envolvimento com a problemática de uma educação diferenciada em escolas indígenas. Isso me levou ao enredamento nas malhas da educação escolar indígena e a questionamentos sobre minha prática como professora em sala de aula, principalmente por ser uma professora não indígena, ensinando matemática para crianças de uma comunidade indígena Kaiowá. Ensinar Matemática nessa comunidade, reconhecer suas diferentes formas do saber matemático e relacioná-lo com a matemática escolar[19] pareceu-me ser o maior desafio.

Sentia como se um abismo se abrisse aos meus pés ao pensar em como articular as práticas matemáticas que eu conhecia e as práticas matemáticas daquela comunidade. Tendo em vista que, por

18 Área de resistência histórica de índios Kaiowá na luta pela recuperação de terras tituladas indevidamente pelo governo federal para criação da Colônia Agrícola Núcleo de Dourado, pelo Governo Getúlio Vargas, homologada em 2004.

19 Aquela que está presente nos livros didáticos, nos currículos escolares, entre outros.

meio da escola, há uma tendência de aprofundamento das práticas que vêm acontecendo ao longo da história de escolarização dos povos indígenas, visando integrá-los à cultura dominante, invisibilizando seus conhecimentos. E não era diferente naquela escola, o currículo oficial era o mesmo que o das escolas não indígenas.

As dificuldades de comunicação, estabelecidas em sala de aula: o português que eu falava e o português, como segunda língua, que as crianças Kaiowá falavam; a linguagem matemática utilizada que eu conhecia e utilizava em sala de aula. Essas e outras situações com as quais ia me deparando me levaram a procurar entender as perspectivas trazidas pela Etnomatemática. Ao propor outras formas de se conceber o pensamento matemático ou a produção do conhecimento matemático, D'Ambrósio (1998, 2001), ao nomear etnomatemática como as *ticas* de *matema*, procura evidenciar as diferentes maneiras ou técnicas de explicar, de conhecer, de entender, de lidar, de conviver com contextos sociais e culturais (etno), no qual estamos envolvidos.

O campo da etnomatemática coloca para o campo das pesquisas em educação matemática a necessidade de reconhecimento de diferentes processos de geração, organização e formas de transmissão do conhecimento, de diferentes sistemas culturais num processo de interações (D'AMBRÓSIO, 2001). Traz um outro olhar sobre a produção de conhecimento. Tira o foco de uma matemática eurocentrada, com uma lógica única. Propõe um olhar para as diferentes maneiras e práticas matemáticas produzidas por diferentes grupos sociais.

Poderia dizer que a etnomatemática nos coloca em um movimento do pensar a produção de conhecimentos, a partir de diferentes *lócus*, o reconhecimento de que se produz conhecimento (matemático), em outras e em diferentes práticas, com diferentes linguagens. Esta aproximação com a etnomatemática e com a educação escolar indígena me conduziu a trilhar os caminhos da pesquisa na educação matemática em escolas indígenas, mais especificamente entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

Quando iniciei esta experiência de ser professora não-índia numa escola indígena, coloquei a necessidade de analisar e de rever meu próprio modo de "olhar" o mundo e de me relacionar com o saber, especialmente, com o saber matemático. Nesse período, desenvolvi um trabalho monográfico sobre a Educação Etnomatemática numa Comunidade Indígena Kaiowá (OLIVEIRA, 2006). Esse trabalho inseria-se na realidade da comunidade indígena em que atuava como professora nas séries finais do Ensino Fundamental. Caminhei em torno da ação-reflexão-ação sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática e sobre o currículo em curso naquela escola. No centro da análise deste trabalho, destaquei o processo pedagógico a partir da minha própria intervenção realizada numa sala de aula multisseriada de 7ª e 8ª séries (equivalente hoje ao 8º e 9º ano). Nas intervenções realizadas, foi possível perceber que aqueles alunos, que dominam os conhecimentos práticos no contexto da comunidade, conforme Oliveira (2006), comunicam melhor, de forma escrita e prática, sua concepção sobre a realidade e sobre os conceitos matemáticos envolvidos.

Percebi, ainda, ao longo das reflexões realizadas, no decorrer do trabalho, que ao se propor uma ação pedagógica, no viés da *pedagogia etnomatemática*[20], era importante considerar no currículo da escola indígena a *educação escolar* e a *educação indígena*; pois, ao relacioná-las, pude perceber melhor o desempenho dos alunos nas tarefas propostas durante as intervenções em sala de aula. Para isso, foi preciso ter em mente que, no processo da ação desenvolvida, foi necessária uma intensa experiência em desenvolvimento curricular, acompanhada da investigação e pesquisa para compreender as práticas culturais daquele grupo. A compreensão, como professora não falante da língua materna dos educandos, fez com que levasse em consideração os modos específicos de percepção, de afetividade, de sociabilidade (AMÂNCIO, 1999), o que resultou na reavaliação de noções que eu trazia arraigadas.

20 "[...] pedagogia essa que tem por lugar comum a realidade multicultural das sociedades, pleiteando um processo pedagógico centrado não só no ensino, mas também na aprendizagem, buscando a comunicação e a troca dos diferentes, pondo em pé de igualdade as vias de acessos sociais, mas sem perder a identidade local." (SANTOS, 2004, p. 209).

Iniciei, desta forma, as primeiras pesquisas com relação ao currículo de Matemática praticado nas escolas indígenas, levando em consideração o currículo numa perspectiva crítica, conforme os aspectos apontados por Silva (2006). Mas, fiz também muitos amigos nesta aldeia, conheci outros indígenas, interagi com as pessoas da comunidade, estabeleci relações de afetividade com as pessoas daquele local que perduram até hoje. A sensibilidade de seu Valdomiro e dona Roseli, lideranças da aldeia, a firmeza de Valdelice Veron, que cobrava de nós professores não indígenas que respeitássemos a especificidade daquele grupo. A alegria e a paciência dos irmãos Misael e Anardo, também professores da escola, entre tantos outros pais e alunos, me ensinaram muito sobre as diferentes formas de produção de conhecimento. Não dá para nomear todos, pois das crianças em sala de aula às pessoas mais velhas e lideranças da comunidade, bem como os professores indígenas, muitos fizeram e ainda fazem parte desta fase de aprendizagem, deste meu emaranhar cada vez mais nesta rede.

Ainda neste caminho, iniciei o trabalho com a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, de diferentes áreas indígenas da região sul do estado de Mato Grosso do Sul, para atuarem nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas. Fui convidada para trabalhar, em um curso de matemática, na etapa do curso Normal Médio – Ará Verá. Neste curso junto aos professores indígenas e professores não indígenas, que atuavam nesta formação, formulavam-se constantemente problematizações quanto ao papel da formação de professores e da educação escolar para as comunidades indígenas na qual atuava.

Em março de 2005, fui convidada a atuar como professora[21] do curso de formação de professores em Nível Médio Magistério

21 Após este período, fui convidada a integrar a equipe do Projeto Ára Verá, como professora, no acompanhamento das atividades das etapas em que os professores indígenas, nesse processo de formação, estão em suas aldeias. Como professora assistente, orientei, a partir de visitas mensais, onze professores Guarani-Ñandeva que atuam em escolas da Aldeia Indígena Porto Lindo, no município de Japorã-MS.

Indígena Ára *Verá*. Fazia o acompanhamento e orientação pedagógica em uma das aldeias, Porto Lindo, no município de Japorã. Era constantemente chamada, pelos próprios professores indígenas, a pensar a situação e as condições em que a educação escolar indígena acontecia nesta comunidade. Neste processo, fui ainda mais me enredando, e como dizia sempre a professora Adir Casaro do Nascimento, sendo convertida pelos Guarani e Kaiowá a me incorporar em suas lutas.

Agora, no papel de formadora de professores indígenas, tinha como desafio construir uma sequência de atividades para o ensino da Matemática, tendo como cenário um diálogo intercultural, ou seja, buscando relacionar os conhecimentos próprios da cultura indígena e os conhecimentos matemáticos veiculados através dos currículos escolares. Para isso, levava-se em consideração a valorização dos saberes e fazeres próprios daquela cultura, procurando dialogar com o cotidiano em que a escola indígena está inserida. Numa outra vertente, os professores indígenas solicitavam que fossem estudados conceitos muito específicos, tais como: expressões numéricas e algébricas. Demonstravam sempre suas preocupações com estes conteúdos, pois tinham muita dificuldade de entendê-los e, consequentemente, de ensinar a seus alunos.

Diante das preocupações dos alunos/professores indígenas quanto aos conteúdos a serem aprendidos no curso de formação, alguns questionamentos me incomodavam, pois suas solicitações eram bastante direcionadas para conteúdos que não trabalhavam a interculturalidade. Comecei a me questionar sobre os motivos da valorização de tais conteúdos. Cheguei a algumas hipóteses: influência do processo de escolarização anterior, quando estes conteúdos eram valorizados; livros didáticos que chegavam às escolas indígenas sem considerar as especificidades étnicas; currículo das escolas indígenas ainda centrados na matemática formal.

Nesse contexto, o trabalho inicial com a formação de professores indígenas me levou a levar em consideração a realidade das escolas indígenas de toda a região sul do estado de Mato Grosso do Sul,

até então desconhecidas para mim. Despertou-me o interesse em identificar os processos pelos quais os Guarani e Kaiowá constroem as relações com o saber, com a linguagem, com a escola e com o aprender, mais especificamente em relação à Matemática.

Nesta rede, tive a oportunidade de acompanhar uma parte do processo de implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena –Teko Arandu, que vinha sendo uma luta do movimento de Professores Indígenas destas comunidades há alguns anos. Estas experiências possibilitaram uma constante problematização das situações do campo de trabalho.

O enrredamento na formação de professores indígenas em nível superior

E quando num largo espaço o barco se detém, o meu
corpo despido brilha debaixo do sol, entre o
esplendor maior que acende a superfície das águas.
Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas
da memória e o vulto subitamente anunciado do
futuro.

José Saramago

Acompanhar uma parte do processo que culminou na criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* foi um grande aprendizado, sobre a força de articulação e determinação dos professores indígenas Guarani e Kaiowá na luta por uma escola indígena diferenciada. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* materializou-se a partir de ampla discussão entre membros da comunidade Guarani e Kaiowá e representantes de diversas instituições. Acompanhei o ir e vir de representantes indígenas nas discussões sobre o curso que desejavam, não aceitavam propostas da universidade para os indígenas. Reivindicavam um curso que fosse dos indígenas para a universidade, que voltasse o

olhar para as necessidades das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá do sul do estado de Mato Grosso do Sul.

O processo de elaboração de uma proposta para a Licenciatura Intercultural Indígena teve como embrião o curso de Nível Médio, Magistério Indígena *Ará Verá*. As primeiras turmas de professores indígenas formados neste curso iniciaram várias discussões realizadas nos encontros de professores e lideranças indígenas. Com a realização e a formação da Primeira turma do *Ará Verá*, estes professores indígenas começam a apontar a necessidade de uma discussão acerca da elaboração de um projeto para a formação de professores em nível superior.

Este processo foi marcado por atos institucionais, como a publicação de decretos que oficializavam a elaboração de uma proposta de curso, que era fomentado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. No constante processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, estava presente a relação dos conhecimentos tradicionais (particulares) com os conhecimentos tidos como universais, ponto crucial para a construção da proposta desse curso. Na fala dos indígenas, o que se colocava era a necessidade de pensar uma organização curricular que atendesse a necessidade coletiva de suas comunidades.

Os representantes indígenas que participavam das reuniões e das comissões para a elaboração da proposta afirmavam que estar na universidade, ter um curso superior não era para benefício próprio nem para competir com os não indígenas. Ouvir estas falas no início me causava estranhamento, pois vinha de uma tradição e de um discurso de um dito mercado de trabalho competitivo, que tínhamos que estudar para poder ter condições de competir. Os indígenas traziam para a universidade uma lógica inversa. A comunidade indígena direcionou para suas necessidades o perfil de professores que esperavam que a Instituição Universitária formasse.

O que também aprendia neste processo, com o movimento de professores indígenas, é que estavam em constante movimento.

Os representantes indígenas, a cada reunião, se modificavam, ora de uma aldeia ora de outra, mas o discurso e os objetivos eram os mesmos. Não aceitavam a proposta da UEMS, que queria ofertar, na época, um curso Normal Superior Indígena, pois não atendia seus anseios.

A Universidade precisava ouvi-los enquanto sujeitos que vivenciavam uma problemática e que queriam participar da construção dos meios para a implantação de um curso voltado às necessidades relacionadas à formação de professores indígenas. Afirmavam, em diferentes momentos, e reafirmavam que os indígenas tinham capacidade para participar, pois estavam mais esclarecidos e, acima de tudo, eram cidadãos. Colocavam a necessidade de "ouvir, serem ouvidos e fazer juntos". Portanto, o processo de construção coletiva partia de uma reivindicação da comunidade interessada em discutir e refletir a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, que buscavam parceria junto a pesquisadores da educação indígena.

Acompanhei as reuniões no período onde os Guarani Kaiowá, junto a muitos parceiros, já vinham de um percurso de construção que durava cerca de três anos. Percebe-se que foram muitas as dificuldades encontradas. Os indígenas constantemente expressavam a insatisfação com o rumo que levava a construção do curso, como também, com a demora e a dificuldade que a instituição tinha com relação ao novo. Diante da perspectiva de um "curso diferenciado", a partir dos saberes das populações indígenas, observava-se, nas instituições universitárias envolvidas no processo de elaboração do projeto deste curso, uma instabilidade de cunho epistemológico e metodológico.

O que estava claro era que os indígenas vinham em busca da universidade com expectativas, questionamentos, mas também com propostas. Para mostrar a força com que este movimento chegava à universidade destaco a fala do professor indígena Otoniel Ricardo, acadêmico da primeira turma de Licenciatura Indígena *Teko Arandu,* para ele:

> O índio Guarani e Kaiowá, em sua luta, vive uma situação de desafio. [...] gostaria de colocar à universidade uma questão, porque sabemos que trabalhamos dentro da comunidade a nossa realidade: Será que a universidade tem condição de me ensinar, ou seja, de me preparar quando eu sair de lá para retornar à minha aldeia novamente? [...] Como poderíamos trabalhar isso? A universidade tem capacidade de entender quando se fala em desafio de curso superior, ou seja, específico para os povos indígenas? [...] temos discutido de que forma gostaríamos de estudar dentro da universidade; para isso, nós estamos criando para o pessoal da universidade uma proposta (que é um desafio) que atenda aos nossos pedidos. Surgem aí as perguntas que sempre fazemos: para que nós queremos curso específico? Para quem nós vamos ensinar? Sou o índio representante dos Guarani e Kaiowá dentro da universidade: qual é a expectativa da minha comunidade quando do meu retorno à aldeia, a fim de servi-la com o meu potencial, sendo este um dos nossos principais objetivos? O que eu vou ensinar dentro da minha aldeia? Minha maior preocupação [...] é com a educação voltada para a tradição; a segunda é entender a educação mais geral, universal [...]. Muitos buscam conhecimento do outro lado, do lado de fora, mas a gente tem que levar as ciências para os dois lados; a nossa ciência, como Guarani e Kaiowá, ou seja, como indígena, e a segunda ciência que não é nossa, que não pertence a nós. [...] nosso maior objetivo na universidade é a criança. Não estamos preocupados em competir lá fora; estamos nos preparando para sermos úteis à comunidade (2004, p. 103-105).

Destaco aqui essa fala, pois ela nos revela, na ótica das demandas indígenas, uma ressignificação dos conhecimentos, da realidade cultural e histórica, assim como a preocupação que os Guarani e Kaiowá têm demonstrado com a forma de serem tratados, organizados e sistematizados estes conhecimentos.

Trata-se de um olhar para a presença dos indígenas na universidade, tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade do povo Guarani e Kaiowá num diálogo intercultural, ou seja, “o levar

as ciências para os dois lados". Esta instabilidade e a hesitação da universidade onde o curso estava sendo gestado levou à insatisfação por parte do movimento indígena, fazendo com que o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá iniciasse o diálogo com outra instituição. A primeira reunião com representantes da então recém-criada Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD aconteceu em uma *Aty Guassu*[22] na aldeia Te'iykue, no município de Caarapó. Formou-se outra comissão, coordenada por um dos professores da UFGD, parceiros da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Ministério da Educação – MEC, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Secretaria de Estado de Educação – SED e representantes do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá que se empenharam em construir o processo de criação do curso.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (viver com sabedoria), após muitos debates e tensões a respeito de que tipo de formação os Guarani e Kaiowá exigiam dos agentes formadores, é criado no bojo de seis novos cursos regulares com a criação da universidade, por meio da portaria n° 1380, de 08 de junho de 2006, publicada no DOU – seção 1, n. 111 de 12 de junho de 2006. Em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e outras instituições [23], teve a primeira turma ingressando em outubro de 2006.

O fato marcante de todo este processo de elaboração de um projeto para implantação do curso em uma universidade foi que o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá buscava, além de uma formação superior, um espaço público dentro de uma instituição que garantisse a sustentabilidade étnica e a elaboração do conhecimento a partir de diferentes lógicas de compreensão do mundo.

22 A *Aty Guassu* é a grande assembleia que reúne todas as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul.

23 FUNAI – Fundação Nacional do Índio, Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 15 Prefeituras Municipais, onde estão localizadas as aldeias indígenas Guarani e Kaiowá e o Ministério da Educação – MEC.

Minha atuação neste curso passou a fazer parte de minha caminhada. A partir dessa experiência é que venho aprofundando ainda mais minha reflexão sobre o currículo e a formação de professores indígenas de Matemática. Não posso deixar de destacar que meu envolvimento com a formação destes professores passa pela consideração da especificidade dos conhecimentos matemáticos em seus diversos contextos. Por meio desta forma de pensar o conhecimento, oportunizamos maiores possibilidades de intercâmbios, tanto no sentido epistemológico quanto no pedagógico. A discussão das especificidades dos conhecimentos escolar e indígena deve ser central na formação de professores que atuarão no ensino de Matemática nas escolas indígenas, bem como entre os professores que atuam nesta formação em nível superior.

Nesta atuação me vejo constantemente diante de um movimento que diz respeito ao confronto, que compara algo que permite o movimento, de um lado e do outro. Do indígena e do não indígena. Um caminho do movimento das tensões, que são geradas nesta relação durante a formação na universidade. Percebo que o risco que está colocado nesta busca pela universidade como espaço de diálogo é a perda das particularidades dos modos indígenas de saber.

Na formação de professores indígenas não superamos as matrizes e estruturas vigentes do sistema educacional não indígena. Por exemplo, a matemática que se ensina nas escolas indígenas ainda tem sido tratada como um conhecimento neutro, com sua universalidade enquanto ciência, e se ensina uma matemática a partir de uma racionalidade que não vai ao encontro de diferentes práticas culturais. O processo de formação dos professores indígenas se dá num contexto de ida e volta entre tradições epistemológicas diferentes e que, como não indígena, atuando na formação de professores indígenas estamos em constante busca da superação das assimetrias para caminharmos de fato para uma formação intercultural.

Continuando o enredamento com a questão indígena

Mesmo com todo o envolvimento até aqui mencionado, fui capturada ainda mais nas malhas e nas tramas do fio que conduzem cada vez mais a um emaranhado com as questões indígenas, com os Guarani e Kaiowá. Recebi o convite para viver uma nova experiência, trabalhar na Fundação Nacional do Índio - FUNAI, como coordenadora da Coordenação Regional de Dourados. Era uma decisão envolta de muitas tramas, deixar a universidade, interromper de certa forma e por algum tempo o envolvimento acadêmico. Correr o risco de criar uma situação de rejeição entre os indígenas. Era uma época de muitas tensões entre o movimento indígena e a instituição. Havia ainda a insatisfação dos indígenas com gestões precedentes.

Esta experiência me levou a olhar para o campo de trabalho e de pesquisa com a educação escolar indígena sobre outra ótica. Possibilitou um certo distanciamento da educação escolar indígena, mas, ao mesmo tempo, permitiu olhar de outro lugar as influências da educação escolar na vida das comunidades.

Estar na FUNAI constituiu-se em uma oportunidade, mesmo na condição de agente de estado, de perceber relações entre a escola e a aldeia, por exemplo, a escola se estabelece como ponte entre os problemas vividos nas áreas indígenas e as agências externas (FUNAI, MPF, SESAI, AGRAER, Prefeituras Municipais, entre outras agências governamentais e não governamentais). É nela que se realizam as reuniões da comunidade com os agentes de estado, organizações não governamentais, entre outros, para tratar os mais diferenciados problemas vivenciados pela comunidade. Como aponta Tassinari (2001), a escola se estabelece como espaço de fronteira, que une dois mundos.

Assim, trouxe um pouco deste processo de enredamento em que me envolvi ao longo de minha formação profissional e de minha militância, pois foi neste movimento que me envolvi cada vez mais.

Vivenciei os problemas que estes povos convivem a cada dia de sua existência/resistência. Testemunhei questões que me tocaram, que me afetaram como educadora, isso na constante reflexão de minha experiência.

Vivemos imersos em uma série de situações. Ao textualizá-las, a partir das memórias aqui narradas, me sinto impelida a pensar sobre a educação indígena, a educação escolar indígena, a comunidade indígena, a universidade e toda esta complexidade que envolve as questões indígenas. São memórias de uma vivência e de uma aprendizagem que não cabem no papel.

As Memórias da vivência enquanto coordenadora da FUNAI talvez mereçam uma outra narrativa, pois foram profundas e me marcaram indelevelmente como professora, como pesquisadora e como militante. Dessa forma, contínuo enredada e me enredando nesta complexidade, construindo novas experiências e vivendo sempre em processo de aprendizagem.

Referências

AMÂNCIO, C. N. *Os Kanhgág da bacia do rio Tibagi:* um estudo Etnomatemático em comunidades indígenas. 1999. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 1999.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAND, A. J. Os Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento - a “entrada de nossos contrários”. *In*: Comissão Pró-Índio de São Paulo, Conselho Indigenista Missionário e Ministério Público Federal. *Conflitos de direitos sobre as terras guarani kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul.* São Paulo: Palas Athena, 2000.

CRUZ, L. de O. Historicidade do contato entre índios e não índios no oeste paulista. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 6, n. 1/2/3, p. 39-45, 2006. Disponível em: http://bit.ly/2MLAnBr. Acesso em: 07 jul. 2018.

D'AMBROSIO, U. *Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. *EtnoMatemática*: arte ou técnica de explicar e conhecer. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

LIMA, A. C. de S.; HOFFIMANN, M. B. (org.). *Seminário:* desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007. Disponível em: http://bit.ly/2VK8e1E. Acesso em: 20 abr. 2015.

MEIRELES, C. *Poesias completas*. v. 1. Viagem/Vaga música. Civilização Brasileira, 1976. Disponível em: http://bit.ly/33yMrwG. Acesso em: 07 jul. 2018.

OLIVEIRA, M. A. M. *Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena em Matemática para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2009.

OLIVEIRA. M. A. M. *Educação Etnomatemática numa comunidade Indígena Kaiowá*. 2006. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, 1992.

SARAMAGO, J. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 14-15.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche:* a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA A. M. (org.). *Antropologia, História e Educação*: a questão indígena e a escola. São Paulo: MARI/FAPESP/Global Editora, 2001.

Políticas públicas de educação escolar indígena em tempos de territórios etnoeducacionais: o caso sateré-mawé

Domingos Barros Nobre

Introdução

Este texto tem o objetivo de trazer algumas provocações enquanto apontamentos para uma análise crítica das políticas públicas que vêm sendo produzidas para a educação escolar indígena na região da Amazônia Centro Meridional, a partir de um diagnóstico coletivo do processo de escolarização dos Sateré-Mawé.

Os subsídios para tais apontamentos foram extraídos dos documentos: “Relatório da I Oficina de Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas Sateré-Mawé” (NOBRE, 2013), realizada no período de 04 a 09 de abril de 2013 no Musuempo (sede da OPISMA) – Médio Andirá, município de Barreirinha; “Relatório da II Oficina de Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas Sateré-Mawé” (NOBRE, 2013), realizada no Centro de Formação Paraíso I em Maués, no período de 05 a 10 de novembro de 2013 e o “Relatório da III Oficina de Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas Sateré-Mawé” (NOBRE, 2014), realizada na Comunidade Vila Batista – no Rio Waikurapá – Parintins, no período de 24 a 29 de julho de 2014.

O PPP foi produzido coletivamente pelos professores indígenas Sateré-Mawé das regiões do Andirá, Marau e Waikurapá, que integram o quadro de professores municipais das redes públicas de: Barreirinha, Maués e Parintins, nessas três Oficinas Pedagógicas promovidas pela OPISMA – Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Andirá e Waikurapá, sob a coordenação do professor sateré-mawé José de Oliveira da Silva, no âmbito do Projeto: “Educação Escolar Sateré- Mawé: Projeto Político Pedagógico, Prática Pedagógica e Material Didático em Língua Materna”, coordenado pela linguista Dulce Franceschini, da Universidade Federal de Uberlândia, financiado pelo MEC.

O texto está organizado em 3 partes: a primeira: “Antecedentes”, onde situo alguns dados históricos do povo Sateré-Mawé e sua atual situação de escolarização; a segunda: “O Diagnóstico Participativo”, onde trago o julgamento que os professores sateré-mawé fazem de

sua situação escolar, a partir da I Oficina de Construção do PPPI e meus comentários sobre cada item apontado por eles como uma *fraqueza* ou uma *ameaça* ao seu processo de escolarização; e a terceira: "Políticas Públicas em Tempos de Territórios Etnoeducacionais", onde levanto alguns apontamentos sobre a relação entre as políticas públicas efetivadas para a região e a criação do chamado "Território Etnoeducacional da Amazônia Centro Meridional", que inclui os Sateré-Mawé, conforme proposto pelo MEC.

Antecedentes

O povo Sateré-Mawé habita a Terra Indígena Andirá-Marau, na região do médio rio Amazonas, na divisa dos estados do Amazonas com o Pará, tendo suas aldeias espalhadas principalmente ao longo dos rios Andirá, Marau, Waikurapá e Urupadi. Suas terras, demarcadas pela FUNAI em 1982 e compreendendo 788.528 hectares, localizam-se nos limites territoriais dos municípios de Parintins, Maués e Barreirinha. Entretanto, segundo sua história oral e relatos de viajantes do século XVIII, seu território tradicional era uma vasta área entre os rios Tapajós e Madeira, delimitando-se ao norte pelas Ilhas Tupinambaranas (no rio Amazonas – atual Parintins) e ao sul pelas cabeceiras do rio Tapajós (LORENZ, 1992; TEIXEIRA, 2005; PEREIRA, 2003). Mas devido às antigas guerras com os Munduruku e Parintintim e ao contato com os portugueses, os Sateré-Mawé perderam grande parte de seu território original. O primeiro contato desse povo com os "não índios", com registro histórico, data de 1669, com a fundação da missão jesuíta na ilha Tupinambarana, atual Parintins, o que completa 348 anos de contato!

Um diagnóstico sócio-demográfico participativo, realizado em 2003, recenseou 8.500 índios Sateré-Mawé, sendo 998 nas quatro sedes urbanas (Manaus, Parintins, Barreirinha, Maués e Nova Olinda do Norte) e 7.502 nas terras indígenas cobertas pelo levantamento (Andirá, Marau, Waikurapá e Koatá-Laranjal no município de Autazes) (TEIXEIRA, 2004). Destes, 52,7 % tem até 15 anos e apenas 9,4% tem 50 anos ou mais. Falam a língua Mawé do tronco Tupi e a

situação sociolinguística do grupo é de crescente bilinguismo, onde a presença do português cresce especialmente nas comunidades do baixo Andirá, mais próximas da cidade.

Na quase totalidade das aldeias sateré-mawé, chamadas por eles de *comunidades*, funcionam escolas, mas multisseriadas, com as séries iniciais do Ensino Fundamental, com um professor sateré-mawé, contratado por uma das três prefeituras municipais da jurisdição em que se encontra a escola (Parintins, Maués e Barreirinha).

As escolas em áreas indígenas estão assim distribuídas: no rio Andirá são 37, no rio Waikurapá são 5 e na região do Marau-Urupadi são 44, num total de 86 escolas. Nestas 86 escolas da área indígena atuam 227 professores, sendo que 6 destes não são indígenas, para um total de 4.443 alunos matriculados, em 2009, nas diferentes etapas do ensino fundamental e no EJA, conforme o quadro abaixo:

ETAPA DE ENSINO	**NÚMERO DE ALUNOS ANDIRÁ-WAIKURAPA (42 escolas)**	**NÚMERO DE ALUNOS MARAU-URUPADI (44 escolas)**
EDUCAÇÃO INFANTIL	260	158
1º ao 5º ANO (MULTISSERIADO)	1.579	1.621
6º ao 9º ANO	125	260 + 70 = 330
EJA	340	-
TOTAL	2.404	2.039
TOTAL GERAL	**4.443**	**4.148**

Fonte: OPISMA (2010)

A implantação do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) nas áreas indígenas é recente e ainda não atende a toda demanda sateré-mawé, constituindo-se em uma demanda historicamente reprimida em toda a região amazônica, assim como no resto do país, em todas as regiões. Essa situação faz com que os jovens partam para as cidades mais próximas para dar continuidade aos seus estudos.

Poucas turmas de 6º a 9º ano foram implantadas na área indígena e, devido à falta de professores indígenas com formação para atuar nessas séries, foram contratados pela SEDUC-AM professores que atuavam anteriormente no primeiro segmento do ensino fundamental e alguns professores não-indígenas (6 professores). Estes professores não receberam, no entanto, nenhuma orientação pedagógica, o que tem levado o rendimento escolar nessas séries a resultados bastante negativos, nas avaliações formais e na avaliação de muitas lideranças e professores da OPISMA e da WOMUPE. Quanto ao Ensino Médio, embora a demanda seja grande, ainda não é oferecido na área indígena. Apenas a Escola São Pedro (chamada ainda de "Escola Agrícola") no médio Andirá, mantida com apoio decisivo da Diocese de Parintins, tem turmas matriculadas no Ensino Médio.

Quanto à formação dos 227 professores indígenas, 03 fizeram um curso universitário modular pedagógico (Proformar), 38 fizeram uma Licenciatura em Ciências Naturais (oferecido pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM, dentro do Programa Especial de Formação Docente, destinado a qualificar professores das redes municipais de ensino, no interior do estado do Amazonas); 103 cursaram o Magistério Indígena de nível médio (oferecido pela SEDUC/AM); 36 estudaram o ensino médio completo em Parintins e 14 em Maués e 33 professores (ou seja, 14%) têm ainda apenas o Ensino Fundamental.

Segundo dados da OPISMA (2010), atualmente 227 professores atuam na Área Indígena Sateré-Mawé, destes 117 atuam nas comunidades da região do Marau-Urupadi que conta com 2.050 alunos matriculados em 2009; e 110 lecionam na região do Andirá-Waikurapá para um total de 2.404 alunos matriculados em 2009.

O número de alunos matriculados na área indígena é, portanto, de 4.454, o que representa mais de 50% da população que aí reside.

Até o ano de 1997, existia apenas uma organização para representar os professores indígenas Sateré-Mawé dos diferentes municípios do Amazonas, a OPISM (Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé). No entanto, essa organização, devido à distância entre os municípios de Maués e Barreirinha/Parintins e o número crescente de escolas e professores indígenas, não conseguia acompanhar os professores de toda a área indígena e procurar soluções para os problemas enfrentados pelas escolas, pois as mesmas apresentam situações um pouco diversas em relação à educação formal por pertencerem a distintas administrações municipais. Os professores da região dos rios Marau e Urupadi, município de Maués, decidiram, então, criar a **WOMUPE** para representá-los, e mais tarde, em 1999, foi criada a **OPISMA** (Organização dos Professores Sateré-Mawé dos rios Andirá e Waikurapá) que representa os professores que atuam nas comunidades dos rios Andirá e Waikurapá, municípios de Barreirinha e Parintins (OPISMA, 2010).

Os membros da OPISMA participam ativamente da administração de projetos desde 2004, quando acompanharam todo o processo de gerenciamento e execução de projetos de revitalização linguística, como: a elaboração de uma gramática Sateré-Mawé e a elaboração de um dicionário monolíngue Sateré-Mawé para uso nas escolas indígenas, que foram financiados pela FAPEAM e coordenados pela linguista Dulce Franceschini, professora adjunta do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e assessora linguística da OPISMA.

Historicamente os Sateré-Mawé vêm enfrentando o projeto neo-colonial de integração com relativo sucesso. Garantiram a demarcação de suas terras, apesar da redução dos territórios tradicionalmente ocupados e enfrentaram diversas violações aos seus direitos, mas, apesar disso, não estão isentos da avassaladora influência da globalização subalternizada colonial.

Lorenz (1992) e Alvarez (2004) analisaram os processos políticos de mobilização e articulação que realizaram os Sateré-Mawé para oporem-se, com relativo êxito, à realização de grandes projetos desenvolvimentistas na área indígena:

> No caso dos Sateré-Mawé o movimento social é produto do enfrentamento com os grandes projetos. A primeira experiência recente foi a luta contra a construção de uma estrada que cortaria a terra indígena dos Sateré-Mawé. A outra luta contra os grandes projetos foi deflagrada pela invasão da ELF-Aquitane para a realização de sondagens de petróleo dentro do território Sateré-Mawé. Estes confrontos serviram de pano de fundo para o surgimento de lideranças indígenas, de um movimento social e de um novo processo de diferenciação social, com a emergência dos políticos indígenas. (ALVAREZ, 2004).

Algumas lideranças Sateré-Mawé tornaram-se, nos últimos anos, vereadores e até prefeito eleitos, representando uma moderna forma de representação da política indígena. Entretanto, a situação educacional não é nada favorável, como apontou o diagnóstico realizado pelos professores Sateré-Mawé, numa Oficina de Construção do PPP, apresentado a seguir.

O diagnóstico participativo

Os professores Sateré-Mawé têm plena consciência histórica do papel que a escola ocupa no projeto colonialista neoliberal, apesar de reconhecerem sua necessidade. Eles apontam no seu PPP que:

> A educação escolar é uma necessidade pós contato com a sociedade majoritária. Esta educação escolar foi introduzida para fortalecer o sistema capitalista, isto é, os profissionais de educação escolar ministravam as aulas para desestruturar as culturas indígenas, através da valorização sócio-econômica capitalista. Isso influenciou negativamente o sistema cultural tradicional Sateré-Mawé (trocas de produtos, alimentos e

trabalhos coletivos nas comunidades). Isso também é uma tendência de enfraquecimento da realização dos trabalhos comunitários. Por falta de iniciativa e de conhecimento, nós, professores indígenas Sateré-Mawé, trabalhamos para fortalecer esta prática. Apos uma análise critica e construtiva sobre nossas práticas pedagógicas, concluímos que é necessário que nós trabalhemos para fortalecer os nossos valores culturais tradicionais, com uma educação diferenciada e de qualidade, além do conhecimento científico sobre a sociedade envolvente. (OPISMA, 2013).

Eles são duros em sua crítica ao modelo de escola implantado em suas aldeias. No marco operativo de seu PPP, afirmaram:

> O ensino de hoje não é uma educação libertadora pois há muita restrição, ou seja, a escola que há nas aldeias é de propriedade exclusiva dos não índios e um verdadeiro regime militar. Hoje a escola que está presente nas comunidades Sateré é uma escola conservadora dos valores dos não índios, fortalecendo a manipulação, a dominação e o conformismo dos Sateré. Hoje nas escolas indígenas o ensino não está voltado às questões de interesse do povo da etnia Sateré-Mawé, mas sim voltados para o interesse da sociedade envolvente. (Idem)

Foram aplicadas na Oficina algumas técnicas de Planejamento Estratégico Participativo, como a “FOFA”, para a realização do diagnóstico participativo e a “METAPLAN” para guiar a moderação na elaboração coletiva do diagnóstico (KLAUSMEYER; RAMALHO, 1995).

Não obstante os professores reunidos terem levantado também suas *Fortalezas*, que são, no âmbito da técnica aplicada, os pontos fortes do ambiente interno, características da organização, tangíveis ou não, que podem ser potencializadas para otimizar seu desempenho, e que portanto, necessitam ser estimuladas; e suas *Oportunidades*, que são situações externas, atuais e futuras que, se

adequadamente aproveitadas pela organização, podem influenciá-la positivamente, e que portanto, precisam ser aproveitadas; aqui neste texto, discutirei apenas as *Fraquezas*, que são pontos fracos, características da organização tangíveis ou não, que devem ser minimizadas para evitar influência negativa sobre seu desempenho; e as *Ameaças*, que são situações externas, atuais e futuras que se adequadamente aproveitadas pela organização, podem influenciá-la positivamente. Isto porque pretendo realçar o caráter de reflexão crítica e de provocação em torno das contradições existentes nas políticas públicas a que este texto se propõe.

As fortalezas levantadas

As escolas da região do Marau e em algumas do Waikurapá já foram denominadas com seus nomes em língua Sateré; a existência de uma rica história mitológica herdada dos antepassados não pode ser esquecida pelas novas gerações e a escola tem um papel social fundamental nesse processo. Professores sateré-mawé das três regiões do Andirá, Marau e Waikurapá, qualificados para exercer a tarefa da docência, foram indicados pelas suas respectivas comunidades; a existência de reuniões comunitárias regulares nas três regiões; os projetos de revitalização da língua indígena tiveram boa recepção nas escolas, porém precisam ter continuidade; a organização de mutirões nas comunidades; na comunidade de Fortaleza, na região do Alto Andirá, tem havido uma boa participação dos pais no processo de aprendizagem dos alunos; a Terra Indígena Andirá-Marau foi homologada em 1986, através da luta histórica de lideranças sateré-mawé, o que traz hoje uma possibilidade de aproveitar de forma autossustentável as riquezas da natureza.

Na região do Marau existe, por parte do Setor de Educação Escolar Indígena/SEMED, uma razoável flexibilidade na elaboração do diário de classe, dando autonomia aos professores para sua criação; nas três regiões, há repasse constante dos conhecimentos e propostas pedagógicas produzidos pelos professores nos encontros, aos comunitários; nas comunidades maiores das 3 regiões, existem

as APMCs – Associações de Pais, Mestres e Comunitários, o que possibilita autonomia financeira para a escola decidir sobre seus gastos prioritários, entretanto, os membros das APMCs encontram dificuldades em relação aos gastos que o trabalho de gestão impõe, ficando muitas vezes em situação constrangedora; facilidade de acesso aos Secretários Municipais de Educação (NOBRE, 2013).

As oportunidades levantadas

A criação da legislação de Educação Escolar Indígena no âmbito federal (CNE – Conselho Nacional de Educação) e estadual (CEE – Conselho Estadual de Educação); a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM); a criação da Gerência de Educação Escolar Indígena do Amazonas, dentro da estrutura da SEDUC-AM, que contribuiu para a habilitação da maioria dos professores Sateré-Mawé, através do Projeto Pira-Yawara; o acompanhamento periódico nas escolas, na região de Parintins, através do Setor de Educação Escolar Indígena, apesar das dificuldades em atender a demanda de todas as etnias; os professores sateré da Terra Indígena Andirá-Marau possuem atualmente supervisores no Setor de Educação Escolar Indígena em Maués, Parintins e Barreirinha, mas na prática, não há acompanhamento por falta de estrutura para os supervisores sateré se deslocarem até as comunidades; a negociação com a UFAM para a implementação de uma licenciatura para habilitar professores e alunos que já concluíram o Ensino Médio; a ampliação do corpo técnico do Setor de Educação Escolar Indígena no Município de Parintins com supervisor indicado pelos Sateré daquela região; o concurso público anunciado pelo município de Parintins, mas nos municípios de Maués e Barreirinha não há nada oficial ainda neste sentido; o programa de governo do município de Maués apresenta-se atualmente como favorável para a oferta de educação escolar indígena do Marau e Urupadi, buscando parcerias com outras instituições como: UFAM, SEDUC-AM e MEC, a partir da reivindicação das lideranças e da WOMUPE (Associação dos Professores Sateré-Mawé dos rios Marau e Urupadi), no que diz respeito à construção de prédios escolares, reforma de prédios,

regionalização de merenda escolar e a continuidade do Projeto Pira-Yawara, com a terceira turma; no município de Maués, o Conselho Municipal de Educação tem dois representantes sateré, entretanto, por causa de intervenção política, nunca foram consultados os professores da base para a aprovação de matérias relacionadas à educação escolar sateré, por exemplo: calendário escolar de 2013 (NOBRE, 2013).

As fraquezas levantadas

Aqui sim, vou deter-me a comentar cada uma das fraquezas apontadas pelos professores, a título de provocar uma reflexão sobre políticas públicas em educação escolar indígena no Brasil.

> Todas as áreas indígenas, tanto do Marau, Andirá e Waikurapá estão passando por uma situação de falta de coletividade, por isso, essas regiões estão com grandes deficiências no seu desenvolvimento social. Uma deficiência diagnosticada é a falta de organização etno-política das lideranças Sateré, o que prejudica o desenvolvimento sócio-educativo das comunidades. (OPISMA, 2013).

A ideologia neoliberal atingiu também as sociedades indígenas e a lógica do individualismo, dos projetos pessoais, da falta de solidariedade, da falta de interesse nas ações políticas de caráter coletivo se alastra com força.

> Há uma situação de precariedade com a falta de material didático adequado à realidade indígena, como livros em língua Sateré, assim como falta construção de prédios escolares em muitas comunidades. (OPISMA, 2013)

Eu estive em algumas comunidades próximas da Musuempo (Médio Andirá) e presenciei professor sateré dando aula em galpão na comunidade de Umirituba, vi a Escola S. Pedro (grande escola

de Ensino Médio no Andirá) fechada, pois não havia merenda nem barco.

> Muitas escolas anexas têm sido criadas nas áreas indígenas sateré, entretanto, é necessária a sua regulamentação para estabelecer sua independência e autonomia própria de funcionamento, constituindo-se como unidades gestoras próprias. (Idem)

A legislação prescreve que as escolas indígenas devem ter ordenamento jurídico próprio, mas os estados e municípios insistem em fazer apenas adaptações aos modelos administrativos e pedagógicos existentes para as escolas não indígenas.

> Uma ferramenta importante para as escolas é a criação do PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena para que as mesmas possam ter melhor qualidade de ensino aprendizagem, entretanto, é necessário que haja discussão e reflexão pedagógica sobre os PPPIs em cada comunidade, dos três municípios (Parintins, Maués e Barreirinha), o que demanda maior investimento na formação contínua dos professores. (Idem)

Os professores sateré têm consciência da necessidade de investir em formação continuada, mas com ações realizadas nas próprias comunidades, como a reflexão na produção dos PPPIs. Isso demanda equipes constituídas nas Secretarias com preparação e rotinas de assessoria pedagógica às escolas e professores nas comunidades.

> Um dos desafios do PPPI é estimular as comunidades que vêm deixando a língua materna cair em desuso, como: Guaranatuba, Nova Vida II, Ponta Alegre e Vila Miquiles, na região do Andirá e São Francisco de Assis, na região do Waikurapá, a revitalizar o uso da língua Sateré-Mawé e torná-la novamente língua de instrução escolar. (Idem)

Já conhecemos essa história: com a proximidade das cidades, a chegada das igrejas e a intensificação do contato, vai aumentando lentamente o grau de bilinguismo da comunidade, com a gradativa diminuição do uso da língua materna, até ela cair no desuso. Neste sentido, os PPPIs precisam incluir uma discussão séria de política linguística com ações articuladas de planejamento linguístico. Os projetos de revitalização da língua Sateré-Mawé foram muito bem recebidos porque eles sabem do perigo que estão correndo. A escola tem um papel importante a ocupar nesse processo de manutenção, resistência e revitalização da língua indígena.

> Apesar de haver planos de criação de novas turmas no Projeto Pira-Yawara, é necessário que cada região ofereça o Curso de Formação de Professores em nível médio, já que nem todos os professores são habilitados. (OPISMA, 2013).

Os professores demandam a implantação dos cursos por região – Andirá, Marau e Waikurapá – o que evita altos custos e desgastes enormes em deslocamentos, assim como assegura maior participação dos jovens nas jornadas de estudo, que não precisam ser tão intensivas e podem ser diluídas no calendário escolar.

Outra fraqueza da educação escolar sateré, conforme diagnóstico participativo realizado, refere-se à falta de efetivação dos professores sateré-mawé dos três municípios, não obstante, a existência de um grupo bastante considerável de professores que já concluíram a formação.

> É urgente a criação da categoria “Professor Indígena”, nos sistemas municipais de ensino e a conseqüente convocação de concurso público diferenciado, conforme prescreve a legislação vigente (Resolução 03/99 e Resolução 04/12 e Parecer 13/12–CNE). (Idem)

O que os professores sateré querem é apenas o cumprimento da lei. As relações de trabalho mantidas são geralmente precarizadas,

irregulares e muitas vezes atravessadas por ingerências políticas locais. Se há professores habilitados, o concurso público é uma exigência legal.

> Nas duas regiões de Andirá e Marau, um dos grandes desafios é a necessidade urgente de transporte escolar para atender toda a demanda de alunos das comunidades indígenas, para garantir o efetivo direito constitucional de acesso à educação pública. (Idem)

O transporte escolar é um direito que vem sendo negado a muitas comunidades indígenas. A região amazônica, como a do Andirá-Marau é cortada por extensos e caudalosos rios quase sempre navegáveis, e que em muitas áreas o barco, a rabeta, a canoa, a voadeira, são os únicos meios de transporte. De Parintins ao médio Andirá, por exemplo, onde trabalhei na Musuempo, próximo da comunidade de Umirituba, são 12 horas de barco de passageiros. As escolas precisam ser equipadas com barcos, manutenção permanente, combustível e a contratação de barqueiros profissionais e autorizados. Estivemos, na época, na Escola São Pedro, a maior da região, mantida pela Diocese de Parintins, que atende a jovens do Ensino Médio, e não havia barco disponível para o transporte dos alunos, pois não havia combustível.

> Outra carência nas três regiões é o fornecimento de merenda escolar de qualidade, pois a merenda oferecida para as escolas indígenas atualmente não se adéqua às recomendações nutricionais para a realidade de alunos indígenas. (OPISMA, 2013).

Os professores sateré sabem o que é necessário para a alimentação de seus alunos, que viajam horas de barco até chegar na escola. Como os recursos da merenda escolar vêm sendo administrados?

As ameaças levantadas

Aqui vou deter-me também a comentar cada uma das ameaças apontadas pelos professores.

> Nossos governantes municipais (Barreirinha, Maués e Parintins) não têm mantido um diálogo respeitoso e permanente com as lideranças indígenas em relação às questões educacionais como deveriam, o que interfere no andamento dos trabalhos nas escolas Sateré-Mawé. (OPISMA, 2013)

A comunidade escolar só quer ser respeitada. Os professores sentem-se muitas vezes abandonados pelos poderes públicos locais.

> Os coordenadores que atuam na região do Andirá, indicados pelos políticos locais não vêm respeitando as decisões comunitárias – confirmadas em carta de anuência – no que se refere à escolha dos candidatos para atuarem nas salas de aula como professores. (Idem)

Os supervisores das escolas de cada comunidade, da região do Marau e Andirá, vêm sendo escolhidos pelos secretários de educação de cada município, o que consideramos uma falta de respeito com a educação escolar indígena diferenciada, já que tais indicações têm trazido discórdia entre professores e lideranças das comunidades.

> Para esta função temos alguns professores sateré já formados em Licenciatura, pela UFAM (Marau) e outros em processo de formação em Pedagogia Intercultural, pela UEA. (Idem)

Há uma tradição na educação escolar indígena no Brasil, assegurada na legislação com as Resoluções do CNE, de se garantir às comunidades indígenas a indicação do professor para a escola de cada aldeia. Coordenadores, indicados por políticos locais, não podem passar por cima das decisões comunitárias. As SEMEDs não podem compactuar com isso, pois tal desrespeito gera insatisfação

nas comunidades e cria conflitos internos entre os professores sateré.

Se há professores indígenas habilitados em cursos de licenciatura, os cargos de supervisão devem ser ocupados por eles, ou por aqueles em processo de formação. Quando a escola indígena será efetivamente autônoma, se sua gestão pedagógica for sempre conduzida por não indígenas da cidade?

> A prática de nucleação, implementada pelos poderes públicos municipais, desrespeita as comunidades menores, uma vez que dessa forma se concentram num só espaço que é a escola-sede, além de concentrar, também, os investimentos nas escolas-sede, produzindo um desequilíbrio no atendimento às demandas de comunidades menores. É necessário um tratamento diferenciado, mais equitativo a todas as escolas. (OPISMA, 2013).

A prática da nucleação – que é a de organizar as escolas em *escolas-sede* e *escolas* ou *turmas anexas* pelo critério da quantidade de alunos – muito comum nas escolas do campo em várias regiões do país, produz distorções e assimetrias, como denunciam os professores no diagnóstico participativo. As escolas ou turmas anexas são *multisseriadas* ou *unidocentes* isto é, possuem um único professor para crianças de diversas séries, numa mesma sala.

> Não tem havido interesse político dos três municípios no atendimento à reivindicação das organizações indígenas em garantir a formação continuada dos professores, o que deveria ser feito em parceria com as nossas organizações de professores (OPISMA; WOMUPE). (Idem)

Ou:

> O setor de educação escolar indígena – SEEI – do município de Barreirinha que nos representa na sede, não vem correspondendo às necessidades reais das comunidades, pois não vem fazendo o

> necessário papel de acompanhamento pedagógico em parceria com as organizações de professores indígenas (OPISMA). (Idem)

Os professores indígenas sateré estão organizados em duas associações – OPISMA (da região do Andirá e Waikurapá) e WOMUPE (da região do Marau e Urupadi) que deveriam ser ouvidas na implementação de quaisquer políticas educacionais para as comunidades, em especial, de formação continuada. São interlocutores privilegiados para a construção de políticas públicas coerentes e adequadas às reais necessidades do povo Sateré-Mawé.

> A entrada das religiões católica e protestante nas comunidades indígenas vem trazendo uma ameaça ao papel da escola no fortalecimento das tradições culturais sateré-mawé, pois algumas delas proíbem práticas culturais de rituais. (Idem.)

A escola pública brasileira é laica, conforme prescreve a lei e deveria, como tal, buscar neutralizar práticas que interfiram nos projetos de revitalização de tradições culturais indígenas. A escola deve ser um espaço de liberdade e de resistência.

Ouvi de um jovem professor sateré, numa das viagens de barco à comunidade indígena, a seguinte indagação: *é possível, cientificamente, um menino sateré se contaminar com o vírus da AIDS no ritual da Tocandira?* Isso era conversa de pastores entre os jovens sateré, estava claro, pensei eu. Eu lhe perguntei, então: quantas vezes ele, quando pequeno, pôs a mão nas luvas no rito da Tucandeira? (como eles dizem). Ele disse: *Só 5 vezes*[24]. E completou: *Será que valeu a pena, ou eu fiz papel de bobo?*

24 Segundo Alvarez (2005, p. 5): "Durante o ritual propriamente dito, os jovens introduzem a mão numa luva de fibras onde são inseridas as formigas tocandiras (paraponera clavata sp), com o ferrão voltado para o interior. Esta ação é acompanhada por uma série de cantos, ao ritmo do chocalho, e uma dança da qual participam várias pessoas do grupo. A passagem aconteceria depois de introduzir a mão 20 vezes e passar por um teste de caça e outro de purificação, para completar a mudança de *status*. Apesar de certa flexibilidade na finalização da série de ferroadas, todas as pessoas sabem quantas vezes o rapaz botou a mão na luva e sua atitude frente ao desafio".

Isso expressa a forte influência que as religiões vêm exercendo entre as comunidades sateré, em especial, entre os jovens e contribuindo para o afastamento de suas tradições culturais. Qual é o papel da escola nesse processo?

> Na região do Waikurapá, município de Parintins, crianças não indígenas vêm frequentando aulas em escolas indígenas, o que não consideramos adequado, pois criam-se conflitos de natureza cultural, pedagógica e curricular. O mais indicado seria que essas crianças passem a frequentar suas próprias escolas utilizando transporte escolar. (OPISMA, 2013).

Isso é uma distorção, pois acaba contribuindo para práticas pedagógicas bilíngues de transição; as aulas acabam sendo voltadas para as crianças não indígenas, que se expressam melhor em Português, e estimulando o desuso do Sateré-Mawé como língua de instrução na escola – fundamental para a escola cumprir seu papel social básico de contribuir para a manutenção, revitalização ou resistência da língua Sateré-Mawé.

Como afirmaram os professores no diagnóstico, cria-se também conflitos de natureza cultural e curricular, pois as crianças não indígenas vão se interessar mais por temáticas e conteúdos relacionados à sua realidade sócio-cultural, e as crianças indígenas perderão espaço nessa disputa ideológica, já que as culturas não estão em pé de igualdade.

O argumento da interculturalidade para justificar o contato entre as crianças não indígenas na escola indígena não se justifica, pois é de caráter *funcional,* já que joga para debaixo do tapete as causas que produzem as desigualdades sociais entre as duas culturas. A assimetria entre as culturas nos obriga a adotar teoricamente o conceito de *interculturalismo crítico* (TUBINO, 2004).

No *interculturalismo funcional*, se substitui o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura, ignorando-se a importância que tem – para compreender as relações interculturais – a injustiça

distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos (Idem. p. 5).

No *interculturalismo crítico*, busca-se uma teoria crítica do reconhecimento de uma política cultural da diferença aliada a uma política social de igualdade. Enquanto o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las (Idem, p. 6).

No caso da educação escolar indígena, como suprimir a assimetria cultural entre as crianças não indígenas e as crianças sateré-mawé? Não é levando-as para as escolas das aldeias, com certeza.

> Atualmente vem sendo implementados pelo governo estadual – SEDUC-AM, diversos projetos educacionais de base tecnológica, na modalidade EAD. Tais projetos não são adequados para a realidade dos alunos indígenas, uma vez que os educandos não têm o necessário contato direto com um professor indígena e o currículo no qual eles estão baseados, é distante de sua realidade. (OPISMA, 2013).

Aqui os professores fazem uma crítica a projetos de educação na modalidade EAD baseada no fato de que tais projetos não têm a participação presencial de um professor indígena, o que eles consideram fundamental, nem seus currículos estão ancorados na realidade sóciocultural e étnica dos Sateré-Mawé.

> O povo Sateré-Mawé muitas vezes é assediado por pesquisadores de diversas origens institucionais procurando campo de trabalho para suas pesquisas e projetos. No campo educacional, entendemos que todos podem primeiramente contribuir, ao longo de suas pesquisas, de alguma forma com nosso PPPI dando assim um retorno à comunidade. Neste sentido, quaisquer pesquisas nas escolas Sateré-Mawé deverão ter o consentimento dos professores, com a anuência de suas organizações e lideranças. (OPISMA, 2013).

Neste item, os pesquisadores de Universidades e ONGs, que trabalham apenas para coletar informações e dados para seus projetos de interesse exclusivamente pessoal, que não dão nenhum retorno às comunidades pesquisadas, que sequer acessam os resultados de suas pesquisas, recebem uma merecida crítica dos professores Sateré: que enfiem a carapuça até onde lhes couber.

Políticas públicas em tempos de territórios etno-educacionais

Após esse mergulho na dura realidade da educação escolar indígena da Amazônia Centro Meridional, a partir do caso Sateré Mawé e através da fala dos seus professores inserida em seu PPP, cabe aqui avançar para refletir sobre o planejamento das políticas públicas que estão postas pelo Governo Federal para a educação escolar indígena em geral.

As Conferências Nacionais de Educação têm sido historicamente instrumentos democráticos e participativos de reflexão e avaliação das políticas implementadas, assim como espaços de proposição de novas políticas. Ainda não havíamos realizado uma Conferência voltada para educação escolar indígena no Brasil.

O Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, realizou finalmente a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI – em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO.

Destaco aqui para reflexão crítica uma proposta de política pública fundamental legitimada nessa Conferência, que diz respeito à dura realidade apresentada pelos professores Sateré-Mawé no referido diagnóstico e anteriormente comentada: a criação dos *Territórios Etnoeducacionais*.

A I CONEEI em seu documento final aponta para a criação dos Territórios Etnoeducacionais – espécie de aprimoramento do já previsto na Constituição e na LDB, “regime de colaboração” no planejamento e gestão das políticas públicas em educação escolar indígena, estabelecendo que:

> O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena. (I CONEEI, 2009).

A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram suas responsabilidades.

Em seguida, foi publicada a Resolução nº 1 de 23/01/2012 que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), incluindo ONGs, Institutos e empresas no regime de colaboração:

> O regime de colaboração para a educação concebido fora de uma perspectiva jurídica e política, a partir dos ADE's, tem muito mais a prejudicar o avanço no delineamento do papel e atribuições dos Estados e da União com a etapa obrigatória de escolarização. Além disso, a participação de "novos atores" como empresas e organizações não governamentais não alteram a questão nevrálgica para a regulamentação do Parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal de 1988, que é a recomposição do pacto federativo de modo que a educação efetivamente seja uma responsabilidade compartilhada de todos os entes federados. (ARAUJO, 2012, p. 12-13).

Na sequência, o MEC através da Resolução nº 04/2012 – CNE regulamentou a criação dos Territórios Etnoeducacionais, uma versão indígena dos ADEs, estabelecendo que:

> Art. 18 Os territórios etnoeducacionais deverão se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, os movimentos indígenas e seus apoiadores pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.
>
> § 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados e Municípios, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena.

Entendemos que a perspectiva política da iniciativa se insere num quadro de reformas nos sistemas públicos de ensino, reformas estas estreitamente vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e de inspiração neoliberal.

Nesse contexto, as reformas foram regidas por premissas econômicas e procuraram sobretudo dotar os sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos do setor público, de modo a cooperar com as metas de estabilidade monetária, controle inflacionário e equilíbrio fiscal. Seguindo essa orientação, o objetivo explícito da reforma educacional implementada pelo governo federal brasileiro na segunda metade dos anos 90 foi racionalizar o gasto público e redistribuí-lo entre os níveis de ensino, de modo a aumentar a eficiência interna do sistema, ampliando a cobertura, melhorando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos (DI PIERRO, 2001, p. 321).

Dois vetores comuns às demais políticas sociais públicas, como Saúde e Previdência Social, também foram adotados para a Educação no Brasil e para a Educação Escolar Indígena, em particular: descentralização da gestão e do financiamento, assim como focalização dos programas e populações beneficiárias.

Entretanto, o quadro desfavorável que encontramos, a partir do diagnóstico produzido pelos professores Sateré-Mawé, anteriormente apresentado, exige a formulação e implementação urgente de políticas públicas, mais eficientes e eficazes, na linguagem dos economistas da educação. Os dados oficiais de que dispomos também indicam uma situação crítica, do ponto de vista das políticas públicas de educação tidas como universalizantes.

Os indicadores do Censo Escolar realizado pelo INEP/MEC em 2006, por exemplo, mostram que 60,8% dos 172.591 estudantes atendidos em 2.419 escolas indígenas, encontravam-se matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Somente 16,4% deles cursavam a segunda fase dessa etapa de ensino e 4,4% estavam matriculados no Ensino Médio. Isto significa que centenas de crianças e jovens indígenas ainda têm que migrar para as cidades, enfrentando inúmeras situações de risco social, em busca de completar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2007).

Foram identificadas 2.323 escolas indígenas no país. Em termos de dependência administrativa, há mais escolas municipais (52,4%) do que estaduais (46,66%) e 0,95% de escolas particulares (Idem). Ainda que a partir do número total de escolas se possa afirmar que houve um processo de municipalização das escolas indígenas nos últimos anos, há diferenças importantes entre as regiões. Assim, enquanto nas Regiões Norte e Centro-Oeste predominam as escolas municipais (62,1% e 83,9%, respectivamente), nas Regiões Nordeste, Sudeste e Sul predominam as escolas estaduais (83,9%, 77,6% e 71,3%, respectivamente) (BRASIL, 2007).

No estado do Amazonas (assim como no Pará, Bahia, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) mais de 80% das escolas indígenas estão vinculadas aos municípios. Enquanto nos Estados de Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás, de 80% a 100% das escolas são estadualizadas.

Uma avaliação criteriosa dessas duas tendências é tarefa que se impõe no momento atual e precisaria ser realizada para que se verificasse o impacto da adoção de um modelo ou outro na qualidade das escolas indígenas, seja em termos de garantir infraestrutura adequada e condições de funcionamento regular do estabelecimento de ensino escolar, seja em termos da manutenção de programas de formação inicial e continuada dos docentes indígenas e da existência de programas de apoio para a produção e publicação de materiais didáticos específicos para uso nessas escolas. Somente uma pesquisa qualitativa poderia fornecer elementos para uma avaliação mais contextualizada dessa questão (Idem).

Segundo o próprio MEC, através da SECADI e do INEP, embora tenha havido investimentos financeiros na construção, reforma e ampliação de estabelecimentos escolares em terras indígenas nos últimos anos, há ainda uma demanda expressiva para ser atendida em termos de melhorar a estrutura física das escolas. O percentual de escolas em funcionamento que não possuem prédio próprio é

muito alto e revela a precariedade das condições em que o ensino é oferecido nas aldeias (Idem, p. 22).

No estado do Amazonas, por exemplo, existem 783 escolas indígenas, entretanto só 139 delas possuem cozinha, só 3 delas possuem laboratório de informática e quadra de esportes; apenas 14 delas têm biblioteca; 363 delas possuem o sanitário do lado de fora e apenas 57 possuem o sanitário dentro da escola, portanto, 363 delas não possuem sequer sanitário (Idem).

Assim, a Amazônia como um todo reveste-se de uma importância especial ao se pensar, por exemplo, a formação de professores indígenas para todo esse universo de escolas implantadas, já que nela residem 60% dos povos indígenas do país. Um exemplo disso é a força do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, hoje Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) e sua luta constante para a construção e reafirmação da identidade cultural indígena (CAVALCANTE, 2004).

Desenvolver programas de formação contínua, muito além dos cursos de formação inicial, para os professores indígenas na Amazônia nos Territórios Etnoeducacionais é um desafio de natureza continental, dada a quantidade e a diversidade de etnias e a extensão de suas terras. São políticas que, sabemos na prática, não se realizam por apenas um ente federativo, seja Município, Estado ou União, dada a complexidade da tarefa e o volume de recursos necessários para tal. Daí compreendermos também que o regime de colaboração é um imperativo, e politicamente correto do ponto de vista da implementação de políticas estruturantes.

A própria SECADI já assumiu que a realidade está longe de ser satisfatória e aponta a necessidade de resolver questões graves como:

> i) a falta de regulamentação sobre o regime de colaboração que rege a relação entre as três esferas de governo; ii) a descontinuidade da ação dos sistemas de ensino, a dificuldade de

estabelecer um diálogo intercultural, ouvindo e compreendendo as perspectivas indígenas; iii) problemas de gestão que mantêm as escolas indígenas sem receber insumos básicos para seu funcionamento, como merenda escolar e material didático; iv) falta de transparência na aplicação dos recursos públicos. (BRASIL, 2007).

Essa ausência de regulamentação do regime de colaboração afeta sobremaneira os Sateré-Mawé, assim como a todos os povos que habitam em terras indígenas localizadas em diferentes municípios e até estados (como, por exemplo, os Guarani Mbya no sul/sudeste). Seus professores ficam submetidos a diferentes relações de trabalho, planos de cargos e salários, orientações pedagógicas, regimes administrativos, etc.. Quando se encontram nos espaços de formação (único espaço em que se reúnem) têm dificuldades de analisar criticamente tão diferenciadas situações e buscam a todo custo unificar suas lutas.

Ganha força, nesse sentido, a proposição do movimento indígena, com apoio de algumas entidades indigenistas, de criação de um Sistema de Educação Escolar Indígena, com mecanismos legais e normativos que garantam a autonomia e assegurem a aplicação dos recursos públicos disponíveis para a educação escolar.

Para muitos, a Educação Escolar Indígena pode ser considerada um sistema, ou um subsistema específico dentro do sistema de ensino, uma vez que a escola indígena é definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma categoria específica de escola, com normas e procedimentos jurídicos próprios, e as diretrizes e os objetivos dessa modalidade de educação escolar têm como foco a valorização dos usos linguísticos, a interculturalidade, a participação comunitária e a colaboração com seus projetos de autossustentação (BRASIL, 2007).

Conforme a própria SECADI já publicou, a regulamentação desse sistema geraria mecanismos legais, normativos e gerenciais que tornariam mais claro para as Secretarias de Educação o tratamento

que essas escolas devem receber. Hoje, no máximo, são feitas adaptações em um quadro legal pré-existente que não condiz com as perspectivas da educação escolar intercultural. Existem vários exemplos desse ajuste, tais como os que são feitos para a contratação de professores, elaboração de calendários escolares, desenvolvimento de modelos de gestão pedagógica e de currículos, que não satisfazem, com toda razão, os diferentes atores indígenas, sejam eles professores ou lideranças (Idem).

Assim, sabendo dos desafios que estão postos e reconhecendo que a possibilidade de sua superação não é tarefa exclusiva de um só ente federativo, assim como sabendo que as políticas públicas precisam se integrar intersetorialmente, entendemos que a lógica integradora e colaborativa inerente à implantação dos Territórios Etnoeducacionais é racional e necessária do ponto de vista do planejamento estratégico das políticas.

Entretanto, não podemos achar que, num *território* que envolve inúmeras etnias, alguns estados e dezenas de municípios, se não houver mecanismos efetivos que obriguem a colaboração entre os entes, regulamentação específica que determine o cumprimento das obrigações privativas e comuns de cada ente federativo, a supressão das dubiedades no marco regulatório atual, com a determinação clara da responsabilidade partilhada com a oferta de educação escolar indígena, o quadro de precariedades e o vergonhoso descumprimento da lei perdurará. Isto só será possível com a criação de um Sistema de Educação Escolar Indígena, que defina claramente as responsabilidades de sua oferta, mas com presença efetiva da União.

Os *Territórios* deverão promover a colaboração como? Onde não há ainda colaboração entre os entes federativos o que se faz? Esperamos que os entes se entendam? Se não estabelecer-se regras e obrigações para a pretendida e racional colaboração, os *Territórios* continuam sendo virtuais, coloridos mapas apenas. Só se realizam, enquanto política pública, nas regiões onde o amadurecimento histórico das relações políticas entre comunidades indígenas e organizações

não indígenas, assim como entre as escolas indígenas e o Estado (entendido aqui como União, Estado e Município), o permitir, ou seja, onde o processo histórico de escolarização daquele povo, situado geograficamente numa região que abarca toda a etnia, estiver maduro suficiente para articular e efetivar as parcerias e colaborações institucionais necessárias.

O que temos hoje é apenas um marco regulatório dúbio com uma pretensa flexibilidade, mas inoperante: aos Estados cabe a obrigação da oferta, segundo a Resolução CNE no 04/2012, mas, onde couber também, poderá ser feita pelos Municípios, em regime de colaboração. Entretanto, a LDB indica que a oferta do Ensino Fundamental é obrigação dos Municípios... e aos Estados cabe definir com os Municípios formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental. Um conflito de atribuições ou uma flexibilidade colaborativa?

Como afirma Araujo (2012, p. 14), há que se definir “certo nível de compulsoriedade no compartilhamento das competências comuns entre os entes federados, o que os ADE’s não permitem, já que sua premissa é o associativismo local voluntário”.

> Aproveitando o cenário de indefinição do regime de colaboração e o contexto de prevalência de medidas que corroboram formas de coordenação vertical e não de colaboração entre os entes federados, o Parecer nº 9/2011 e a Resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação, ao instituírem os ADE’s, potencializam, em vez de resolverem, os conflitos federativos, ao desconsiderarem o caráter predatório da história da federação brasileira. (ARAUJO, 2012, p. 13).

Assim, só com a aprovação do regime de colaboração por uma lei complementar, se poderá exigir a compulsoriedade na adoção das metas e estratégias do PNE:

> [...] a definição do regime de colaboração deverá se dar por Lei Complementar, e não por resolução do CNE ou lei ordinária, conforme o previsto no Parágrafo único do Artigo 23 da CF de

> 1988. Dessa forma, cabe solicitação formal de Lei Complementar que defina o regime de colaboração para a educação, discutida e aprovada pelo Congresso Nacional com quórum qualificado (diferentemente de lei federal) e com base no princípio da gestão democrática (envolvendo debates e audiências públicas com Fórum Nacional de Educação, Conselho Nacional de Educação, entre outras instâncias da sociedade civil, como sindicatos, associações acadêmico-científicas, universidades). (ARAUJO, 2012, p. 15).

Os chamados *Territórios Etnoeducacionais* são, ao fim e ao cabo, uma versão dos ADEs na educação escolar indígena, que são, por sua vez, a versão educacional dos APLs – *Arranjos Produtivos Locais* – uma concepção empresarial do regime de colaboração no planejamento de programas de desenvolvimento econômico.

Enquanto discutimos isso ou brigamos com os técnicos das Secretarias, acionando às vezes o Ministério Público, cobrando a tão pretendida colaboração onde ela ainda não se construiu (como no Amazonas dos Sateré-Mawé ou no Rio de Janeiro dos Guarani Mbya), os índios nos cobram políticas públicas básicas, universais: acesso à educação pública de qualidade. E nós, enquanto uma colaboração pública não se efetua, continuamos fazendo mapas, diagnósticos, pesquisas e publicando artigos e livros sobre Educação Escolar Indígena.

Referências

ALVAREZ, G. O. *O ritual da tocandira entre os sateré-mawé*: aspectos simbólicos do waumat. n. 396. Brasília: Série Antropologia, 2005.

ALVAREZ, G. O. Política sateré-mawé. Do movimento social à política local. *Revista de Estudos e Pesquisas,* FUNAI, Brasília, v. 1, n. 2, p. 9-44, dez. 2004.

ARAUJO, G. C. de. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. *35ª Reunião Anual da ANPEd*. GT 05. Porto de Galinhas, 2012.

BRASIL. INEP. Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

BRASIL. MEC. I CONEEI. Documento Final, 2009.

CAVALCANTE, L. I. P. A Formação de professores na perspectiva do movimento de professores indígenas da amazônia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2004.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, p. 321-338, jul./dez. 2001.

KLAUSMEYER, A.; RAMALHO, L. (org.). Introdução a metodologias participativas. um guia prático. Recife: SACTES/DED. ABONG, 1995.

LORENZ, S. da S. *Sateré-mawé*: os filhos do guaraná. São Paulo: CTI, 1992.

NOBRE, D. Relatório da III Oficina de Construção do PPP das Escolas Sateré-Mawé. Aldeia Vila Batista. Waikurapá. Amazonas: jul. 2014.

NOBRE, D. *Relatório da I Oficina de Construção do PPP das Escolas Sateré-Mawé*. Musuempo. Amazonas: Barreirinha, abr. 2013.

NOBRE, D. *Relatório da II Oficina de Construção do PPP das Escolas Sateré-Mawé*. Maués. Amazonas: nov. 2013.

OPISMA. Projeto “Educação Escolar Sateré-Mawé: Projeto Político Pedagógico, Prática Pedagógica e Material Didático em Língua Materna. Coodenação: Dulce Franceschini. Parintins. Amazonas, 2010.

OPISMA. *Projeto Político Pedagógico das Escolas Sateré Mawé*. Musuempo. Barreirinha. Amazonas, 2013

PEREIRA, N. *Os Índios Mawés*. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.

TEIXEIRA, P. (org. e coord.). *Sateré-mawé*: retrato de um povo indígena. Diagnóstico Sócio-Demográfico Participativo. Manaus, 2005.

TEIXEIRA, P. Estudo Demográfico da população Sateré-Mawé Residente em Terras Indígenas e em Áreas Urbanas. Trabalho apresentado no *XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, ABEP, realizado em Caxambú/MG, de 20 a 24 de setembro de 2004.

TUBINO, F. *Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico.* 2004. Disponível em: http:www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

WEIGEL, V. A. C. M. Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores sateré-mawé. GT: Movimentos Sociais e Educação, n. 3. ANPEd – Caxambu, MG.

Movimentos sociais, licenciatura intercultural e memória: experiências no ensino de Ciências Sociais

Alexandre Capatto

João Veridiano Franco Neto

Introdução[25*]

Esta reflexão surge das nossas práticas de ensino de Ciências Sociais no contexto da Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia, Câmpus Porto Seguro, com as comunidades Tupinambá, Pataxó Hãhãhãe e Pataxó na região sul e extremo sul do Estado da Bahia.

Os debates em torno da educação escolar indígena específica e diferenciada são relativamente recentes. Embora tenham sido vários os projetos de educação destinados aos povos indígenas nestes mais de 500 anos, as discussões que visam as diretrizes de uma educação autônoma e respeitadora das diferenças socioculturais, além de nova, têm encontrado dificuldades na hora de sua efetiva implementação.

Os atores sociais inseridos na realização desses projetos têm enfrentado diversos desafios. Para desvendar os conflitos de interesses e os agentes por eles responsáveis é necessário um olhar que vá além da perspectiva legal e reivindicativa. Estes atores se encontram diante da necessidade de uma mudança que não se restringe aos conteúdos e de como eles devem ser articulados para atender estas populações com conhecimentos e cosmovisões distintas. Neste caso, o desafio maior está na necessidade de uma prática pedagógica capaz de romper com o paradigma educacional da transmissão do conhecimento e das estruturas hierárquicas das instituições de ensino.

Para reelaborar os conceitos das ciências humanas à modalidade de licenciatura indígena, é necessário compreender as expectativas

25* Este capítulo traz um ligeiro amadurecimento da apresentação realizada no II Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, em 2016. Publicado nos Anais do congresso como: Quando os movimentos sociais reeducam os educadores: o caso da licenciatura intercultural indígena no Instituto Federal da Bahia. *In*: Anabela Abbona; Ignacio Roca. (org.). *Los pueblos indígenas de América Latina*: Actas del II CIPIAL. Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam, 2018. v. 1, p. 833-850.

dos grupos, seus anseios e seus princípios; bem como os entraves institucionais, administrativos e burocráticos que os afetam. É quando a educação começa a ser regida por atores sociais diferenciados, não só pautados pelas diferenças nos padrões de cultura que representam, mas que igualmente constroem a noção identitária a partir de suas expectativas.

Neste trabalho, a abordagem focará na nossa experiência de ensino na Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia no Câmpus de Porto Seguro. Partindo deste recorte, buscamos elementos para comparação e análise nas reflexões acumuladas em torno das teorias que visam compreender a dinâmica dos movimentos sociais e das práticas pedagógicas emancipatórias, como a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire.

Educação escolar indígena e as lutas dos povos indígenas no Brasil

Desde o início do processo colonial brasileiro, o contato travado entre “brancos” e “índios” esteve permeado por algum tipo de questão vinculada à educação. De acordo com D’Angelis (2012), poderíamos distinguir, cronologicamente, três grandes momentos desse fenômeno: a catequização jesuítica, o liberalismo pombalino e a educação bilíngue.

A catequização das populações indígenas inicia-se em meados do século XVI e se estende até meados do século XVIII. Nesse período, a principal preocupação do Estado colonizador era a conversão da população indígena ao cristianismo; muito, inclusive, associada à exploração da mão de obra indígena como escrava. A ordem religiosa Companhia de Jesus tinha a missão de ensinar o evangelho como meio de transmitir os conhecimentos daquela sociedade com intuito de “humanizar” essas populações. O argumento principal era a necessidade de converter os indígenas para a salvação cristã, para trazê-los ao reino de deus. Entretanto, o que se sucedeu

simultaneamente foi a tentativa de direcionar o indígena como mão de obra para as ações necessárias ao projeto colonial, que culminou, como se sabe, no genocídio dos povos indígenas e, de maneira orquestrada, em etnocídios (CLASTRES, 2004), por meio de uma educação institucionalizada em escolas a fim de negar a identidade indígena. A chegada dos jesuítas ao Brasil encetou-se em 1549, junto com a esquadra do primeiro Governador Geral Tomé de Souza. Esse ciclo tem seu encerramento com a expulsão dos jesuítas em 1759.

O segundo período, inspirado nos ideais liberais e iluministas de integração nacional, principiou-se com a chamada Escola de Primeiras Letras, implantada pelo Diretório Pombalino em 1757. De acordo com as determinações desse Diretório, deveriam ser implantadas em cada aldeamento indígena duas escolas, uma para homens e outra para as mulheres.

> Na década de 1770, foram fundados dois estabelecimentos de ensino, uma escola e um recolhimento, para a educação da população indígena da Aldeia dos Anjos, localizada no Rio Grande de São Pedro. Tendo como base o Diretório Pombalino, o principal objetivo destes estabelecimentos era integrar os índios à sociedade colonial e, para isso, foi imposta a obrigatoriedade da língua portuguesa e a proibição da língua guarani. (GARCIA, 2007, p. 23).

De acordo com Wilmar D'Angelis (2012, p. 20), ao relatar o Parágrafo 7º do Diretório Pombalino, em ambas as escolas deveria ensinar a ler e escrever sendo que "na escola dos meninos também se deveria ensinar a contar, enquanto na escola das meninas também se ensinaria a 'fiar, fazer renda, cultura e todos os mais mistérios daquele sexo'". Contudo, o que nos interessa aqui é o fato de que todos os indígenas deveriam ser ensinados na língua portuguesa, vetando-se o uso de suas línguas maternas nativas.

Revogado em 1798, o Diretório Pombalino não chegou a ser completamente implantado, mas revela o desejo de integrar as

populações indígenas ao projeto colonial agora controlado pelo governo imperial. Em 1845, o Estado Imperial voltaria a direcionar suas ações de integração das populações indígenas através da educação escolar. Em julho desse ano, foi publicado o Decreto 426 que designava aos aldeamentos oficiais um missionário para ensinar adultos e meninos a ler, escrever e contar. Contudo, a educação escolar indígena ganharia proporções mais amplas com a proclamação da república (1889) e a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto n. 8.072. Um dos seus principais objetivos seria afastar a Igreja Católica da tutela dos indígenas, reforçando, dessa forma, a responsabilidade do Estado pela transição do índio para a condição de trabalhador nacional (OLIVEIRA FILHO, 1985). A partir de 1918, o SPILTN passa a ser apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), apesar de sair da nomenclatura a "localização de trabalhadores nacionais", o ideal tutelar se manteve.

> De fato, a criação do SPI levou a acelerar-se a disseminação de escolas para crianças indígenas, na primeira metade do século XX. Essas escolas não se distinguiam das escolas rurais do país, ensinando crianças indígenas a ler e escrever na língua portuguesa. (D'ANGELIS, 2012, p. 22).

A terceira fase se iniciará na década de 70 por meio do ensino bilíngue. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, para substituir o extinto SPI, em parceria com o grupo estadunidense de pesquisadores missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL), implementou nas escolas indígenas o ensino bilíngue. A língua materna das crianças indígenas era pela primeira vez aceita e, quando possível, ensinada nas escolas indígenas, mas seu objetivo era servir como uma ponte de aproximação e transição para a língua portuguesa, objetivando ainda a integração. Esse método, desenvolvido pelo SIL, e compactuado pela FUNAI durante o regime militar, ficou conhecido como bilinguismo de transição (D'ANGELIS, 2012). A terceira fase assumiria seus traços contemporâneos a partir da ascensão dos movimentos indígenas nos anos 1980. Apoiados

pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a educação escolar indígena sofreria mudanças radicais.

A abertura política, que culminaria na Constituição Federal Brasileira de 1988, fortaleceu as discussões em torno das prioridades de uma educação que incluísse os interesses dos próprios indígenas. Neste contexto, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) junto ao Ministério da Educação (MEC) sob consulta ao Comitê Nacional da Educação Escolar Indígena, gerando um fator favorável para a garantia formal da autonomia de suas relações culturais, das identidades e da defesa de seus territórios.

Gradativamente, no decorrer da década de 1980, a educação escolar passou a ser um instrumento essencial de luta por várias etnias indígenas. Conforme Meliá (1999), os povos indígenas mantêm suas alteridades em razão de estratégias próprias, sendo a ação pedagógica uma das mais relevantes. A escola ganha proeminência por transformar-se num espaço fundamental para alcançar e garantir a autonomia diante dos desafios das novas relações com a sociedade envolvente.

O fortalecimento da autonomia das escolas indígenas obteve melhores resultados na medida em que estas conseguiram organizar-se de forma permanente e diferenciada. Neste sentido, uma parcela cada vez maior da sociedade civil, como ONGs, movimentos sociais, instituições de ensino e organizações internacionais passaram a integrar a luta pela valorização das línguas e dos saberes indígenas, considerando preceitos de mobilização mais horizontal de reconhecimento e de garantia dos direitos básicos de soberania e da manutenção das suas culturas, respeitando sua dinamicidade. Estava em curso, portanto, um movimento disposto a enfrentar o ideário desenvolvimentista e integracionista do Estado nação. Despontou-se um novo indigenismo onde já não se trata de uma política para os índios, mas com os índios.

O surgimento das licenciaturas interculturais reflete o avanço desta tendência. É quando os próprios indígenas conquistam o direito de decisão sobre o funcionamento das escolas indígenas, priorizando, assim, professores da comunidade. Em decorrência desta priorização comunitária, surge a necessidade de se criar políticas públicas que visam a formação de professores oriundos das respectivas comunidades.

No Brasil, o primeiro curso de licenciatura em modalidade intercultural e contextualizada na questão indígena foi aprovado no ano 2000 e sua primeira turma iniciou as aulas em julho de 2001 na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), no município de Barra do Bugres. Atualmente, de acordo com os dados recentes divulgados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), são 21 instituições públicas, estaduais e federais, nas cinco regiões do país que oferecem este tipo de licenciatura (COSTA, 2012).

Com a primeira turma iniciada em outubro de 2010, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Instituto Federal da Bahia do câmpus de Porto Seguro, atende estudantes de três povos: Pataxó, Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá. Cada etnia possui histórias de contato e respectivas culturas e, portanto, com demandas e objetivos específicos. De qualquer forma, o conflito com proprietários de terras da região e a indefinição por parte do Estado na demarcação de seus territórios ameaça a existência destas etnias.

Movimentos sociais e educação intercultural

Para compreender a sociedade atual na perspectiva dos movimentos sociais, não podemos apreendê-la pela forma como se apresenta a nós em suas organizações, regras e instituições. O que vemos hoje, em relação à educação diferenciada indígena, por exemplo, é o resultado de conflitos, transações e disputas entre grupos e distintas forças sociais. Essas coletividades com culturas

e projetos diferentes de sociedade podem ser chamadas de “atores sociais” (TOURAINE, 1984).

A educação na modernidade esteve majoritariamente inserida no contexto Iluminista de um progresso universal do ser humano baseado no avanço da Ciência e da Razão. Esta visão etnocêntrica da sociedade fundamenta-se em direitos universais e na igualdade formal dos cidadãos. A difusão do ensino público e obrigatório, especialmente a partir da Revolução Industrial, apropria-se das escolas para levar esses ideais às suas últimas consequências. Apesar das mudanças de conteúdos e métodos sofridos pela educação ao longo desse tempo, sua função de integração e reprodução de papéis e *status* sociais permanece atual.

A luta dos povos indígenas pelo direito à educação diferenciada evidencia que esse projeto homogeneizador praticado pelo Estado e pelas classes dominantes vem sendo questionado e barrado na mesma proporção em que esses povos articulam suas ações e avançam nessas lutas. É com essa tônica que pretendemos frisar as reflexões sobre a educação escolar indígena e mais especificamente a Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA de Porto Seguro. A prioridade do curso em selecionar como estudantes os professores indígenas que atuam na educação escolar nas suas comunidades permite que se reúna em uma mesma sala de aula atores sociais engajados com a defesa de sua cultura e de seus territórios. Outro ponto, talvez ainda mais significativo, é que ao lidar com crianças e adolescentes esses professores indígenas igualmente se engajem num projeto para as próximas gerações das comunidades.

Se nas escolas ditas “não diferenciadas” os professores são instruídos a atuar diante de estudantes com objetivos individualizados, nossa experiência sobressaiu que na educação diferenciada, onde se lida geralmente com grupos identitários, os estudantes buscam com maior nitidez o controle na elaboração de sua *historicidade*, conceito desenvolvido por Alain Touraine (1984, p. 48) no livro *O Retorno do Actor* onde afirma:

Esta concepção leva a que se coloque no centro da sociologia o conceito de movimento social – termo que não deve designar uma qualquer força de mudança, um qualquer tipo de acção coletiva, mas deve ser reservado aos conflitos realmente centrais, os que põem em causa o controlo social da historicidade, dos modelos de construção das relações entre um conjunto social concreto.

Passam a transformar o meio no qual estão inseridos através de ações permeadas pelo conflito e disputa de poder no sentido da autonomia desta construção de sua historicidade. É o que podemos encontrar na argumentação de Touraine (1978, p. 335) quando afirma: "entendo por movimentos sociais a ação conflitante de agentes das classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica". Nesse sentido, as lutas de resistência dos povos indígenas diante do processo colonizador e civilizatório nos permite qualificá-las como um importante movimento social, capaz de dinamizar os rumos de nossa formação social.

A emergência desses atores sociais que questionam os limites de um discurso homogeneizador tem colocado os movimentos sociais enquanto agentes precursores de novos paradigmas. Estariam pondo em disputa conceitos e práticas vinculadas à sociedade moderna, tais como, progresso científico, desenvolvimento econômico, cidadania, entre outras premissas. E inserindo demandas específicas a esses movimentos como a valorização dos saberes tradicionais, a pluralidade, a sustentabilidade e a autonomia (TOURAINE, 1984). Essa nova mentalidade requerida pelos movimentos sociais significa um enfrentamento às tendências totalizadoras dos pensamentos predominantes até então nas disputas ideológicas do capitalismo moderno.

Uma característica cardinal para o protagonismo dos movimentos sociais é a busca da afirmação da identidade. De acordo com Touraine (1978), a identidade agiria em dois planos. Primeiro como força de oposição percebida diante dos conflitos vivenciados pelos grupos

sociais inseridos em relações de poder desfavorável. O segundo momento da identidade seria o de caráter totalizante, no qual tomando maior consciência das limitações estruturais da sociedade para solucionar esses conflitos, os atores se unem em estratégias comuns. No caso do movimento indígena, os etnônimos estariam alocados nesse primeiro momento; já no segundo momento, sobreviria o termo "**índio**" generalizado. A cristalização do nome étnico possibilita o reconhecimento da sociedade regional à existência deste grupo como agente social nas disputas de poder em esfera local, considerando suas singularidades e suas ocupações tradicionais. A inserção no grupo totalizante, como expresso pelos termos "**índio**" ou "parente", contribui para o fortalecimento das reivindicações a respeito das políticas de Estado.

A luta por uma educação diferenciada revela o peso atribuído à identidade étnica pelos indígenas, com valores e necessidades educacionais específicas. Como vimos, essa identidade tende a se manifestar, primeiramente como oposição, quando os povos indígenas rejeitam a cultura dominante da sociedade **não indígena** abrangente, e depois como elemento criativo e aglutinador, quando conseguem visualizar a construção de um modelo social mais autônomo e diferenciado, numa luta conjunta com outros movimentos sociais que também reivindicam autonomia.

Sabe-se que a maioria das comunidades indígenas se encontra hoje em contato com a sociedade não indígena, portanto, se a educação diferenciada se fechar na proposta de um projeto exclusivamente étnico, a tendência é de se tornar uma educação conservadora. Pensando neste mesmo sentido, D'Angelis (2012, p. 86) afirma:

> Cada povo indígena, cada minoria linguística que vive dentro do território chamado "brasileiro" (a não ser que ainda esteja isolada na floresta) mantém relações com a chamada sociedade nacional, integrando-se de alguma forma (e em alguma medida) nela. Assim sendo, os povos indígenas, por também participarem das relações sociais, políticas e econômicas com a sociedade nacional brasileira, acabam sempre apoiando ou sustentando algum projeto político nesta sociedade.

Um projeto político fundamentado na autonomia e focado no enfrentamento às tendências sociais hegemônicas não pode polarizar suas reivindicações exclusivamente na conquista dos espaços sociais que foram, até então, dominados pelos não indígenas. Esta atitude gera uma perda no horizonte das transformações desejáveis pelo grupo étnico que atua enquanto movimento social e pode gerar uma espécie de cegueira política, onde os líderes que se destacam neste movimento não são avaliados criticamente em suas ações, permitindo arbitrariedades e privilégios individuais em detrimento de conquistas mais sólidas em benefício da comunidade.

A citação a seguir, sobre os acontecimentos vividos por um cacique Kaigang em Santa Catarina, pode exemplificar melhor o que estamos querendo dizer:

> Sua família (seus irmãos, primos e cunhados) dominava a área indígena, com uma política repressiva contra qualquer índio que fizesse oposição. Com isso, usavam em benefício próprio todos os recursos da comunidade, desde carros e máquinas agrícolas até os recursos naturais, como madeiras e pedras semi-preciosas. Além disso, seu grupo beneficia-se com o arrendamento das melhores terras de plantio da comunidade. O cacique tinha, também, mais de um mercado dentro da área indígena. Finalmente, este cacique estava bem integrado na política regional, sendo que a área indígena representa uma parcela muito grande do eleitorado de um pequeno município que foi criado em volta dela. Assim, elegeu-se vereador pelo PMDB, controlando os votos da comunidade como num verdadeiro "curral eleitoral" e chegou a articular sua candidatura a presidente da Câmara. E como uma parte importante da terra indígena, tomada dos Kaigang há 50 anos, e ainda hoje reivindicada pelos índios, é hoje patrimônio de grandes proprietários ligados ao PMDB, ele nunca levou adiante as iniciativas propostas pela comunidade para recuperar aquela área. (D'ANGELIS, 2012, p. 89-90).

Neste sentido, se uma comunidade deseja levar adiante um projeto de educação diferenciada que valorize a sua identidade, ela deve, necessariamente, se integrar a um projeto transformador mais amplo. Esse projeto seria mais exequível com a união das lutas indígenas com outros setores da sociedade brasileira e internacional com demandas e estratégias de ação semelhantes quanto ao enfrentamento da cultura dominante e homogeneizadora do capitalismo. Esse igualmente seria, conforme Touraine (1978), o momento totalizante da identidade difundida pelos movimentos sociais.

No caso da Licenciatura Intercultural Indígena de nossa experiência docente, essa necessidade de aproximação e diálogo fica bastante evidente na medida em que os estudantes representam três etnias, abrangendo interesses de várias aldeias, num vasto território que vai desde Ilhéus, no sul da Bahia, a Prado, no extremo sul do estado. Mesmo diante de costumes e necessidades diferentes, esses indígenas se unem em torno de uma identidade comum, semanticamente unidos pela palavra “parente”, como forma de fortalecer os embates travados diante das estruturas hierárquicas que incidem contra os movimentos, mesmo diante de um curso de licenciatura que se propõe intercultural.

> Cuando hablamos de interculturalidad, entonces, debemos no solo referirnos a la meta de las relaciones más armónicas entre las distintas culturas que coexisten en nuestro país sino también al reconocimiento de que existe conflicto entre las mismas y que estas relaciones conflictivas son una traba para el desarrollo del país. (VIGIL, 2009, p. 02).

Diante disso, o ensino intercultural – e, por isso, inerentemente vinculado aos movimentos sociais – também demanda uma prática pedagógica diferenciada por parte dos profissionais da educação, capaz de minimizar as diferenças hierárquicas que resulte em uma prática horizontalizada. Para essa autora, interculturalidade não é o conjunto de culturas no mesmo espaço social, mas o reconhecimento

que nas relações entre os grupos estarão presentes elementos de desigualdade perpetrados pelos processos históricos. Os povos indígenas no Brasil conhecem esta assimetria, pois as culturas indígenas ainda hoje recebem posições inferiores em relação às culturas dos grupos envolventes oriundos de matrizes europeias.

Ensino de Ciências Sociais no contexto intercultural

O contexto da educação intercultural é um desafio não só para os estudantes que buscam reverter o quadro de dominação e integração à sociedade abrangente. Ao lidar com estudantes engajados politicamente, nos vimos envolvidos neste processo pedagógico enquanto grande desafio. O primeiro deles é a adequação de uma proposta de conteúdo para as disciplinas que se adéquem às demandas dos grupos sociais envolvidos. Essa nova postura significava abandonar um estilo de educação conteudista, para o desenvolvimento de uma função social da educação, colocando-a como parceira dos movimentos sociais, com proposta de um instrumento que promova a reflexão crítica das relações internas ao grupo, mas igualmente das relações do grupo com o mundo (FREIRE, 2002).

A experiência com o ensino de Ciências Sociais na Licenciatura Intercultural Indígena, por exemplo, obrigou-nos a rever os pressupostos convencionais das disciplinas e apelar para posturas mais adequadas à realidade daquelas comunidades. Uma Sociologia (Ciências Sociais) dos Movimentos Sociais, dirá Touraine (1984), deverá exercer uma inversão metodológica, alterando os pressupostos tradicionais da disciplina diante das práticas de mundo, das expectativas individuais e coletivas de um ator que se rebelou contra o sistema e que não aceitou definir-se pela sua participação social, denunciou o imperialismo irracional dos dirigentes, bem como se definiu mais pela sua história e pela sua cultura do que pelo seu grau de Modernidade. Para Touraine (1984), a Sociologia Clássica, aquela

que nasce com as mudanças sociais provocadas pelo despontamento do capitalismo, tendeu seu olhar para um desenvolvimento global uniforme, onde a modernidade estaria fundada no pensamento que acredita na evolução da sociedade que busca dar passagem do particularismo presente na tradição para o universalismo fundado no pensamento racional. Essa Sociologia nasce positivista, onde as crenças seriam desmascaradas pela ciência e essa serviria ao Estado para a organização racional da vida política e o crescimento econômico.

Mesmo na Sociologia elaborada a partir da especificidade histórica de países colonizados, como os da América Latina, o conceito de subdesenvolvimento remete a essa tendência evolucionista e homogeneizadora. A culpa do subdesenvolvimento desses países, dirão os pensadores mais à esquerda ortodoxa, é da irracionalidade das classes dominantes que, preocupadas com proveitos próprios, impedem o desenvolvimento do país. Do outro lado, mas no mesmo tabuleiro do jogo, dirão os pensadores de direita: são os comportamentos tradicionais e irracionais do povo que impedem o progresso econômico e político desses países (TOURAINE, 1984). Nesse caso, vale relembrar o surto anti-indígena da elite nacional, quando indígenas denunciaram os impactos ambientais e sociais das construções de colossais hidrelétricas em rios amazônicos, verbalizado em entrevista pelo então Ministro de Minas e Energia a um grande jornal de que teriam forças demoníacas atravancando o desenvolvimento do país, alusão direta às etnias indígenas, principalmente os Mebêngôkre (mais conhecidos como Kayapó), que protestavam contra as referidas obras.

A Sociologia que nasce dos marcos reivindicativo e contestatório dos movimentos sociais tende a se projetar mais na especificidade de narrativas de coletividades, que poderíamos chamar de microssociais e, portanto, geradora de um conhecimento que dialoga com racionalidades plurais. Esses grupos em foco tendem a se fechar e protegerem-se no coletivo em nome da identidade, mas que, diante dos conflitos, são atraídos por outros movimentos sociais e se veem obrigados a conviver e compartilhar práticas e costumes

que se tocam e se articulam, mas mantêm sua noção de identidade (TOURAINE, 1984). É a necessidade de enfrentamento que os força a compactuar ações e estratégias em comum e possibilita uma transformação duradoura da vida social.

Alain Touraine (1984, p. 25) define os movimentos sociais enquanto "atores, opostos um ao outro por relações de dominação e de conflito, precisamente pela gestão social dessa cultura e das atividades que ela produz". Para esse autor, as teorias clássicas da Sociologia que vinculam as iniciativas políticas prioritariamente pela via institucional do Estado e dos partidos políticos estariam sendo substituídas pela Sociologia das organizações e dos processos de decisões. Onde seria mais adequado pensar as lutas sociais enquanto uma racionalidade que privilegia as estratégias de concorrência pelo controle das áreas de incertezas, em que a posição dos atores se mantém imprecisas.

Memórias e experiências no ensino intercultural

O modelo de Ciências Sociais que nos pareceu mais adequado ao contexto das aulas na Licenciatura Intercultural Indígena foi o de não estipular paradigmas que antecedessem a experiência de ensino-aprendizagem. Grande parte das dificuldades e desafios sentidos neste contexto deu-se porque estávamos buscando apresentar uma "novidade" epistemológica no campo de uma Ciência Social em que era, na verdade, parte deste mesmo objeto. Trata-se, portanto, de uma experiência ainda em curso, ou seja, com contornos ainda indeterminados para os atores envolvidos. Neste sentido, a noção de educação diferenciada não deve resumir-se a uma educação inclusiva, que viabilize aos indígenas o acesso ao ensino como uma espécie de reparação de danos, onde o ensino superior é visto exclusivamente enquanto instrumento de promoção social individual.

O Estado e seus órgãos, os educadores e as instituições que promovem a Educação Intercultural devem estar dispostos a repensar os paradigmas epistemológicos estáticos e homogeneizadores da educação. No entanto, essa mudança curricular não termina com a introdução de novos assuntos de interesse de um público específico e diferenciado. É neste momento que vem à tona as propostas pedagógicas de Paulo Freire (2002) quando este desenvolve os subsídios para uma *Pedagogia da Autonomia*. Partindo do princípio de que *ninguém transfere conhecimento para ninguém*, a nossa maior preocupação, enquanto educadores envolvidos com as demandas específicas de um movimento social, deve ser a de criar condições para que seja viável uma construção coletiva do conhecimento. Portanto, o processo vivenciado no espaço de ensino-aprendizagem deverá tomar necessariamente dois sentidos complementares. Em um primeiro momento, remanejamos as propostas para uma realidade específica, no qual essa proposta será relacionada com demandas peculiares do grupo. No caso da Licenciatura Intercultural Indígena, trabalhamos em conjunto com os indígenas das etnias Pataxó, Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá. É aqui que entra o segundo momento deste processo, onde cada uma dessas etnias refletirá as propostas selecionadas de acordo com a realidade vivenciada por cada grupo a seu meio de referência identitária.

O resultado desse processo poderá ser muito diverso do planejamento inicial. E se não tiver em mente o potencial criativo do grupo com o qual se estará trabalhando, poderá não compreender porque seu planejamento não se cumpriu. Nas palavras de Paulo Freire (2002, p. 86):

> Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e

> distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de quem estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

Cabe a nós educadores desconstruir cotidianamente a ideia de que a instituição escolar não se identifica nem pode se identificar com a prática social e política. Percebemos que havia tomado para o interior do espaço de aprendizagem questões coletivas de vieses políticos e culturais quando, por exemplo, éramos indagados se pertencíamos a algum movimento social. Num primeiro momento, o compromisso ético de neutralidade ideológica do professor que nos impõe faz-se pensar que não deveríamos responder a estas perguntas. Contudo, diante de situações como essas, percebe-se que estas perguntas contribuem para que se reformulem melhor as ideias em torno da atuação como professor.

A experiência com os estudantes indígenas proporcionou-nos compreender que o espaço de aprendizagem também necessita incidir por um processo de transformação se realmente pretende-se uma educação autônoma e libertadora. Percebemos que as reuniões que interrompiam o andamento das aulas, por exemplo, na verdade demonstravam que esses indígenas estavam dispostos a protagonizar uma educação intercultural.

Ao quebrar o monopólio da fala do professor, este preocupado com o conteúdo formal da disciplina, os estudantes indígenas discutiam temas coletivos e políticos, por exemplo, as retomadas de seus territórios, a solidariedade aos companheiros presos ou perseguidos ou o parente que passou mal depois do almoço. Eles estavam com estas condutas transformando a instituição de ensino e apropriando-se deste espaço, gerando assim um tipo de conhecimento até então ignorado e silenciado. Para além das experiências de sala de aula, a relação de ensino-aprendizagem coloca-nos outro desafio: o envolvimento, consciente ou não, propositado ou não, às questões relacionadas aos movimentos sociais. Aqui, nesse caso, o envolvimento dos educadores não indígenas nos conflitos de terra na região, como o relato de um dos autores deste capítulo quando

sofreu, junto a outros professores da Licenciatura Intercultural Indígena, um ataque de jagunços na estrada que liga a cidade de Ilhéus a Porto Seguro.

As tensões existentes por conta dos atritos fundiários entre os indígenas e proprietários de terra com poder político e econômicos envolveu nós professores. A violência que sofremos contribuiu para compreendermos as falas de nossos alunos indígenas e as comunidades indígenas da região. A lentidão na publicação da Portaria Declaratória das terras tupinambá só levou à intensificação da violência arbitrária contra os indígenas e seus aliados. Após essa vivência no qual nós professores fomos colocados na posição de oprimidos, de ameaçados, houve um rompimento de entendimento das relações de ensino-aprendizagem convencionais. Foi possível, a partir dessa experiência, se colocar no lugar dos movimentos sociais e sentir, mesmo que por um instante, o que eles sentem e experienciam há mais de 500 anos.

De acordo com Francisco Vanderlei da Costa (2012, p. 131), a mudança curricular enfrentará necessariamente vários obstáculos, uma vez que “qualquer escolha que esteja posta deve ser identificada como parte de alguma definição externa, social e determinada por um grupo”, revelando uma resistência institucional por parte do Estado que se organiza a partir de um modelo homogeneizador. Ainda que tenhamos avanços com a implementação de alguns setores específicos, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) dentro do Ministério da Educação, vimos que as realidades de cada etnia e sua relação com as Licenciaturas Interculturais são, na maioria das vezes, distintas.

Considerações finais

Com base nas reflexões acima, percebe-se que as discussões em torno da educação escolar indígena, seja ela diferenciada nas aldeias ou intercultural nas instituições de ensino superior, recebem

um novo fôlego reflexivo quando associadas às expectativas dos movimentos sociais. A originalidade trazida pela ação dos Movimentos Sociais indica que estes já não desejam dirigir o curso das coisas de forma macrossocial, verticalizada e centralizadora. Eles estariam agora priorizando vivenciar uma racionalidade própria às suas culturas, reforçando as identidades, deslocando, assim, o modo de fazer política. Para Touraine (1984), o retorno do ator não traz uma tendência conquistadora, mas sim defensiva, não apela a cada um de nós para a fusão num vasto impulso coletivo, entretanto, reivindica o direito plural dos movimentos sociais em tomar em suas mãos a condução de seu processo histórico.

O ambiente de ensino intercultural propiciou-nos experiências para compreensão deste fenômeno. A simples introdução de um conhecimento que se considerava novo e necessário para adequar as disciplinas de Antropologia Social, de Ciência Política e de Sociologia a uma Licenciatura Intercultural não se mostrou suficiente na medida em que estava sendo empregado por uma prática pedagógica antiquada, que não enxergava naquelas pessoas o “ator social” que são.

Dessa experiência pudemos verificar que a revisão das práticas pedagógicas é fundamental para uma educação que se pretende intercultural. Mas não bastou redirecionarmos os pressupostos convencionais da disciplina para se reelaborar os conhecimentos; foi necessário reconhecer que o processo da educação intercultural pressupõe considerar os estudantes enquanto atores sociais coletivos. E, na medida em que representam movimentos sociais específicos, são detentores de força e demandas específicas que participam ativamente da construção do conhecimento das Ciências Sociais.

Em suma, o desafio se torna cada vez maior na medida em que nos aceitamos como objetos deste novo conhecimento. Com isso, evita-se a reprodução de um modelo universalizante de educação, mas por outro lado retira a zona de conforto do professor respeitado pelo domínio desse conhecimento. É quando se faz necessário não

apenas rever os conteúdos propostos pela disciplina, mas também, reconstruir dialogicamente os enfoques conceituais da própria disciplina, bem como dos papéis sociais no processo educativo.

Por outro lado, retrocessos poderão surgir quando os envolvidos estiverem pensando numa trajetória de ascensão individual, ainda que visualizemos isso como um meio de valorização de seu grupo étnico. Neste caso, a situação se enquadra naquilo que Fidel Tubino (2004) definiu como interculturalidade funcional; esta tende a ocultar as iniquidades, para atender as cobranças de determinados grupos minoritários que lutam por direitos, de forma que se aceita um tipo de participação em espaços de decisão, entretanto, sem permitir que de fato decidam de modo esclarecido. Consequentemente, esse modelo de interculturalidade seria funcional para a elite hegemônica (neste caso, o modelo convencional de educação), pois propicia a manutenção das estruturas hierárquicas e assimétricas, suscitando apenas uma ideia vaga de mudança das relações.

Há, ainda, uma ponderação necessária: se por um lado esta interculturalidade promove um tipo dinâmico de conhecimento que tem como interlocutor atores sociais engajados em movimentos sociais e projetos étnicos diversos, por outro, este tipo de conhecimento, na medida em que perde seu caráter universalizante e homogeneizado, tende a não corresponder às expectativas convencionais de seleção relativas à ascensão profissional e acadêmica como vestibulares, concursos públicos ou processos seletivos. É um risco que se corre. E, se quisermos ir adiante, a luta pela educação intercultural deverá assumir novos desdobramentos que, talvez, incida sobre a necessidade das esferas públicas e privadas de estabelecerem práticas diferenciadas de seleção e avaliação, pautados no respeito à diversidade cultural e fundamentada por uma legislação mais plural e inclusiva.

Por fim, a efetivação de uma prática educacional intercultural tende a promover a formação de educadores com maior autonomia intelectual, capazes de agregar os conhecimentos locais, de criticar os modelos explicativos exógenos e totalizantes e, quem sabe,

criar no campo das Ciências Sociais fissuras onde possam brotar os saberes comunitários e tradicionais. Saberes estes que sejam capazes de atender às demandas sociais específicas de cada grupo em diálogo aberto com a sociedade abrangente e globalizada.

Referências

CLASTRES, P. *Arqueologia da Violência:* pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COSTA, F. V. F. da Licenciatura Intercultural Indígena e novos currículos. *In:* ALVARENGA, M. S. de; NASCIMENTO, R. E.; NOBRE, D.; ALENTEJANO, P. R. R. (ed.). *Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores:* outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 121-144.

D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando sonho:* a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Editora Kurt Nimuendaju, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 2002.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 23-38, 2007.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio. *In*: SANTOS, S. C. dos (ed.). *Sociedades indígenas e o direito:* uma questão de direitos humanos. Florianópolis: EdUFSC/CNPq, 1985. p. 17-30.

TOURAINE, A. *O Retorno do Ator:* ensaio sobre Sociologia. Porto: Instituto PIAGET, 1984.

TOURAINE, A. Os movimentos sociais. *In:* FORANCCHI, M. M., J. de; MARTINS, S. (ed.). *Sociologia e Sociedade.* Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978. p. 335-365.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Instituto Lingüístico de Invierno*. Disponível em: http://bit.ly/31omfDj. Acesso em: 10 jul. 2009.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, 1999.

VIGIL, N. El concepto de interculturalid. *Instituto Lingüístico de Invierno*. 2009. Disponível em: http://bit.ly/2Mibrm1. Acesso em: 10 jul. 2009.

AUTORIA E ORGANIZAÇÃO

Alexandre Capatto

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP (2007-2010). Desenvolve pesquisa na área de Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Escolar Indígena e Interculturalidade, Movimentos Sociais e Educação, Estado e Instituições Políticas. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre Educação Escolar Indígena no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade na Universidade Federal do Sul da Bahia. Bolsista CAPES/CNPq.

Cristiane Braz Ribeiro

Professora indígena Pataxó, aldeia Guaxuma, território Barra Velha, município de Porto Seguro. Licenciada em Educação Intercultural, na área de Linguagem, no Instituto Federal da Bahia, no ano de 2018. É docente na Escola Indígena Pataxó Tingui do Guaxuma. Leciona para turma multisseriada.

Darci Secchi

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993) e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente, é professor titular da Universidade Federal de Mato Grosso. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, nível Mestrado. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação, política pública, educação e diversidade e professores indígenas. É editor da *Revista Pedagogia UFMT* e tutor do grupo PET-Educação.

Domingos Barros Nobre

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-1987), especialização em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005); Pós-doutorado no IEL – UMICAMP (2014), com pesquisa sobre educação e cultura indígena. Pós-Doutorado em Linguística na Faculdade de Letras da UFRJ, com pesquisa sobre Ensino de Língua Guarani. Foi professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde lecionou na Graduação, na Pós-graduação *Latu Sensu* e no Mestrado. Atualmente, é professor adjunto IV do IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis – UFF, tendo sido Diretor e Vice-Diretor de 2012 a 2017. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação de jovens e adultos, formação de educadores indígenas e construção de currículos diferenciados para populações tradicionais (escolas indígenas, caiçaras e quilombolas). Atualmente, é Coordenador Pedagógico do Curso de Magistério Indígena, através de Acordo de Cooperação Técnica entre UFF e SEEDUC-RJ. Desenvolve trabalhos de assessoria pedagógica, pesquisa e extensão há 23 anos entre os Guarani Mbya da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis no Rio de Janeiro, nas áreas de Educação e Cultura.

Fábia Pereira da Silva

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (2008), mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/UFAL (2011) e Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/UFAL. Tem experiência na área de Linguística, trabalhando com a descrição, análise e documentação de línguas indígenas brasileiras, especificamente o Yaathe (Fulni-ô), que é a língua da etnia à qual pertence. Atualmente, é professora Adjunta I da UFAL – *Campus* do Sertão. No campo da Linguística, seu interesse principal é pelos

estudos em Fonologia e em Morfologia, com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos na sistematização de uma escrita para o Yaathe, que poderá ser usada no ensino da língua nas escolas da aldeia.

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Mestrado em Linguística (2005) e Graduação em Letras (2000), ambos pela Universidade de Brasília. Atualmente, é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia no *campus* de Porto Seguro. Coordena o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão de Saberes, vinculado ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER/IFBA – *campus* Porto Seguro), com projeto de produção de material didático para sala multisseriada de escola indígena. É líder do grupo de pesquisa GETII – Grupo de Estudo em Temática Indígena e Interculturalidade. Tem experiência com ensino de língua indígena e ensino de língua portuguesa, em ambos os casos, como primeira e segunda língua. Atua, principalmente, nos seguintes temas: educação e produção de material didático em ambientes interculturais, revitalização e ensino de língua, política linguística, discurso, identidade, leitura, gênero discursivo, alfabetização e letramento.

João Veridiano Franco Neto

Possui mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desenvolve pesquisas na área de Etnologia Indígena com trabalho de campo no Parque Indígena do Xingu (PIX), Mato Grosso. Atua como docente na Educação Superior Indígena no sul da Bahia. Tem interesse nos seguintes temas: sociologia no ensino básico; educação indígena; políticas públicas de saúde indígena; ritual; cosmologia e xamanismo. Cofundador do Grupo de Estudo em Temática Indígena e Interculturalidade (GETII/

IFBA-PS). Coorganizou a publicação da coletânea *Multiverso Indígena: abordagens transdisciplinares* (2014). Colaborador do Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena (CPEI/IFCH), sediado na UNICAMP. Desde 2010, é professor de Antropologia Social e Sociologia do Instituto Federal da Bahia (IFBA), câmpus Porto Seguro

Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), especialização em Educação Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (2006). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FE/USP, linha de Ensino de Ciências e Matemática (2015-2019). Professora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em educação escolar indígena e formação de professores indígenas. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo e etnomatemática.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria