

Juracilda Veiga & Maria Beatriz Rocha Ferreira

(Organizadoras)



DESAFIOS *atuais*
da EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

**AUTORES
NÃO-INDÍGENAS
NESSA OBRA:**

Antonio Brand

Beleni Grando

Clarice Novaes da Mota

Domingos Nobre

Egydio Schwade

José Ronaldo Fasshaber

Juracilda Veiga

Luciana Homrich Secco

Maria Beatriz R. Ferreira

Marília Facó Soares

Marina Vinha

Renata Gerard Bondin

Susana Grillo Guimarães

Terezinha Machado Maher

Wilmar da Rocha D'Angelis



DESAFIOS *atuais*
da EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA



DESAFIOS *atuais* da EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

ANAIS do VI ELES I
VI ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA
EM SOCIEDADES INDÍGENAS



Juracilda Veiga
Maria Beatriz Rocha Ferreira
(organizadoras)

Núcleo de Cultura
e Educação Indígena
ALB

Secretaria Nacional de Desenvolvimento
do Esporte e do Lazer
Ministério do Esporte

En17a

Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (6. : 2005 : Campinas, SP).
Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas:
desafios atuais da educação escolar indígena / Juracilda Veiga, Maria Beatriz
Rocha Ferreira (organizadoras). — Campinas, SP : ALB, Núcleo de Cultura e
Educação Indígena ; [Brasília] : Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de
Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

p.

1. Índios da América do Sul - Brasil - Educação. 2. Índios da América do Sul
- Brasil - Cultura. 3. Índios da América do Sul - Brasil - Autonomia. 4. Índios da
América do Sul - Brasil - História. 5. Índios da América do Sul - Brasil - Jogos. I.
Veiga, Juracilda. II. Ferreira, Maria Beatriz Rocha.

CDD (19. ed.) 371.9798

Concepção da capa:
Wilmar R. D'Angelis

Foto da capa:
Crianças Guarani jogando bolinha de gude.
(W. D'Angelis, 2001)



Núcleo de Cultura e Educação Indígena
Associação de Leitura do Brasil – ALB
Faculdade de Educação – UNICAMP
Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
13081-900 – Campinas – SP – Brasil

educ_ind@yahoo.com.br

A Egydio Schwade

que nos falou como um ancião indígena,
a partir de sua experiência de 70 anos
completados em 7 de Julho de 2005
(durante o Encontro que gerou essa publicação),
como participe e testemunha ocular da história
do Brasil e da história indígena da segunda
metade do séc. XX e do início do novo século.

Por sua coragem em teimar, sempre,
que a esperança vem da terra, vem do povo,
vem daqueles dos quais 'nada se espera'.

e a Doroti,
sua companheira, que com ele
compõe um ser humano pleno.

As organizadoras agradecem às seguintes pessoas e instituições que contribuíram para a realização do VI ELESÍ e para a preparação e publicação desses anais.

Coordenação Geral do 15º Congresso de Leitura – COLE

Prof. Dr. Luiz Percival de Leme Britto e Prof. Drª Norma Sandra de Almeida Ferreira

Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão - **FAEPEX Unicamp**

Instituto de Estudos da Linguagem – **IEL - Unicamp**

Laboratório de Antropologia Bio-Cultural e DEAF - **FEF - Unicamp**

DGA - Reitoria Unicamp

Secretaria Nacional do Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – **Ministério dos Esportes**

Prof. Dr. Lino Castellani Filho

Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – **CGEEI /SECAD – Ministério da Educação**

Prof. Dr. Kleber Gesteira Matos

Força Aérea Brasileira – **FAB – Ministério da Aeronáutica**

Brigadeiro-do-Ar Francisco Joseli Parente Camelo e Major Callado

Secretaria de Estado da Educação do Amazonas

Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (ES)

Prof. Zélia Dalva Forecchi Giovanni

Pastoral Indigenista de Aracruz (ES)

Setor de Educação Indígena - **SEMED/SER- ES**

Prof. Maria de Lourdes Barcelos Bezerra (Fortaleza)

Administração Regional de Itaituba (PA) da Fundação Nacional do Índio - **FUNAI**

Sumário

Capítulo 01	
Conferência de Egydio Schwade.....	11
Capítulo 02	
Avanços e impasses atuais da educação escolar indígena.....	41
Capítulo 03	
Após uma década de “ensino diferenciado”, há ensino bilingüe indígena no Brasil?.....	93
Capítulo 04	
Pedagogia indígena e o processo de escolarização: uma visão Kaingang.....	123
Capítulo 05	
Relevância das atividades físicas na educação escolar indígena: o espaço para educação física e o esporte na escola indígena.....	143
Capítulo 06	
Jogos dos povos indígenas: tradição, cultura e esporte na escola indígena.....	171
Capítulo 07	
Indígenas no Ensino Superior x Ensino Superior Indígena.....	207
Capítulo 08	
Carta do VI ELESÍ.....	249

Prefácio

DESAFIOS atuais DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA resulta de um balanço desse campo de ação, no Brasil, após um década de tentativa de implementação das primeiras “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, do MEC, que datam de 1993. A presente publicação compõe os *ANAIS do VI ELESÍ - Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas*¹, realizado em Campinas, de 4 a 8 de julho de 2005.

Merece destaque o fato de que esse balanço foi realizado com a participação ativa e significativa de professores indígenas de todo o Brasil. Isso se reflete nessa publicação: metade dos expositores participantes das mesas do Encontro (e, portanto, metade dos autores presentes nessa obra) são efetivamente indígenas, alguns com funções de alta responsabilidade em âmbito estadual ou nacional. E é justo destacar que, dos 14 autores indígenas nesse livro, 8 são mulheres.

Não é, pois, por mera coincidência que a questão da *autonomia* está presente em muitas das exposições aqui reunidas.

Como balanço, o Encontro não poderia ter melhor abertura do que um panorama histórico valioso sobre o movimento indígena no Brasil, que poucos indígenas poderiam reconstituir com tanto detalhe e vivacidade como o faz Egydio Schwade, indigenista há quatro décadas, ex-jesuíta, ex-secretário do Cimi, atualmente agricultor e apicultor. O balanço reaparece, explicitamente acerca das escolas indígenas, no capítulo 2 inteiro, sobretudo na voz dos professores indígenas, e no capítulo 3, enfocando a questão do “ensino bilíngüe”.

O chamamento à prática, ou a reflexão sobre ela e suas potencialidades,

¹ Os *Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas*, são realizados, desde 1995, como parte da programação do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), em parceria com a Faculdade de Educação e o Instituto de Estudos da Linguagem, ambos da UNICAMP.

aparece tanto no capítulo 2 – no balanço sobre “avanços e dificuldades” – como no capítulo 4, onde pulsam as experiências e preocupações de professoras indígenas no seu dia a dia.

O capítulo 5 confirma uma tradição dos *ELESI*, qual seja, a de colocar em foco, tematizando e debatendo, questões relevantes para a área, mas que não estão sendo alvo de reflexão em outros encontros dessa área de conhecimento. Aqui, pois, o destaque é para o debate sobre a pertinência das atividades físicas ou físico-desportivas, no currículo da educação escolar indígena.

Com alguma relação com o tema anteriormente mencionado, o VI *ELESI* deu espaço ao debate sobre os *Jogos Indígenas*, evento esportivo que vem recebendo, há anos, apoio financeiro do Governo Federal. As perguntas, em torno desse mega-evento, são aquelas que dizem respeito à sua relação com as culturas envolvidas: eles efetivamente partem delas, mas eles contribuem com elas? que papel, afinal, eles cumprem?

Por fim, o Encontro contemplou um desafio dos mais sérios para o futuro da educação escolar indígena: o ensino superior (cap. 7). Este, pode instrumentalizar os povos indígenas para os avanços que se esperam em suas práticas educacionais (e outras práticas que dizem respeito à continuidade de suas culturas). Mas pode, também, por outro lado, ‘formatar’ os educadores indígenas, isolando-os do conhecimento tradicional de suas próprias sociedades. Esse risco, que não é outro que não o mesmo da chamada “globalização”, é alvo da crítica de Schwade, no segundo texto do primeiro capítulo.

Não sei se é possível dizer – das questões registradas acima, e de muitas outras questões levantadas ao longo do Encontro, que transparecem nessa obra – se os expositores nos levam a uma resposta realmente satisfatória. Mas, nem o evento, nem esses ANAIS, pretendem ser lugar de respostas cabais ou acabadas. Antes, querem ser abertura de caminhos e alguma ‘cartografia’ de caminhos já visitados. Ao leitor (ou grupos de leitores que o estudarem juntos) esse livro deverá servir de estímulo à reflexão própria, ao debate e à construção de novas idéias.

Wilmar da Rocha D’Angelis

CAPÍTULO 01

Conferência de Egydio Schwade

Uma visão da história indígena recente no Brasil, de uma perspectiva pessoal ¹

Egydio Schwade²

Eu preparei uma palestra, mas acho que não cabe muito bem uma palestra, depois dos relatos de ontem e de hoje, que eu escutei aqui. Então vou contar um pouquinho da minha história, e deixar de lado, um pouco, o que eu escrevi³. E gostaria que vocês participassem, como se fosse, de fato, um velho da aldeia de vocês, que falasse com vocês.

O meu primeiro contato com os povos indígenas foi no norte do Mato Grosso, no dia 1º de janeiro de 1963, com um indígena Rikbaktsa que estava chegando da aldeia, justamente, naquele momento que eu o conheci. (Isso foi na cidade). Depois, no dia 8 deste mesmo mês, eu fui para Utiariti, que era, na época, um centro de educação indígena, que era uma Missão, no caso, a Missão Anchieta que os jesuítas mantinham em Mato Grosso. Lá havia indígenas de diversos povos daquela região: Kayabi, Rikbaktsa, Nambikwara, Irantxe, todos estudando naquele colégio, naquele local.

Naquele dia eu cheguei cansado, depois de praticamente três dias de viagem de caminhão. Cheguei, eu me lembro, mais ou menos pelas 8 horas da manhã. E como o caminhão ia voltar naquele mesmo dia, ia com ele o

¹ Conferência pronunciada no VI ELESÍ. Transcrição sem revisão do palestrante. Título atribuído pelas organizadoras.

² Indigenista, ex-jesuíta, acompanha a situação dos povos indígenas no Brasil há quatro décadas. Trabalhou mais intensamente com povos indígenas no Mato Grosso e no Amazonas, onde vive há duas décadas e meia. Foi Secretário do Cimi (Conselho Indigenista Missionário) entre 1973 e 1979. É um dos fundadores e mantenedores da Casa de Cultura Urubui, em Presidente Figueiredo (AM).

³ Ver, na sequência, nesse mesmo capítulo, o texto da palestra preparada por escrito, pelo autor, especialmente para o evento.

que estava lá cuidando, chamado de Mestre, que era a quem ia substituir. Esse Mestre, lá pelas 9 horas, entregou o apito na minha mão, e eu fui para o campo de futebol, apitar um jogo. Nesse momento estava um indígena ali, adulto já, me parece que era do povo Pareci, aprendendo a dirigir um trator. Ele entrou no campo de futebol e atropelou um dos meninos, um Rikbaktsa, que naquela mesma madrugada morreu no meu colo. Então, eu fiquei chocado com esse primeiro contato. Mas então, eu sinto hoje, fazendo uma reflexão sobre o que aconteceu aos povos indígenas, que essa é a verdade do que aconteceu de 1500 para cá: indígenas atropelados pela máquina. Quer dizer, eles não sabiam, mas muitas vezes eles mesmos estavam ajudando a atropelar com uma máquina que eles não sabiam dirigir direito, e nem o 'civilizado' sabe dirigir. Hoje, essa máquina vai derrubando tudo o que vem pela frente. E ela é endeusada. Ela é endeusada! Então, essa é a primeira reflexão que me veio, dentro da minha própria experiência indigenista, daquele primeiro momento.

Outra coisa também que, naquele mesmo ano, um mês depois mais ou menos, eu vi com esses meus olhos, quando chegou um grupinho de Rikbaktsa, todo enfeitadinho, lá da aldeia, com cocares e tudo. E, no dia seguinte cedo, eu acordei – era uma missão religiosa, então, tinha sempre a missa –, no dia seguinte, de manhã, eu vejo ele lá, alguém os levou lá para dentro da igreja e estavam eles ajoelhados na igreja, com roupas já, e depois, já tiveram que entrar na escola.

Refletindo sobre isso, eu vejo que, com esta história, vocês também se assustam. E muitos professores de universidades, eu vi, ao longo do tempo, criticando isso. Eu também acho que isso merece crítica. Isso nos angustiou. Naqueles primeiros três anos que eu vivi lá, freqüentemente eu via acontecimentos brutais, em termos de desrespeito à cultura indígena. Mas, eu digo isso: hoje vocês, professores – indígenas e da universidade, mas principalmente, da universidade – vocês não acham que este mesmo tipo de coisa está acontecendo hoje, principalmente nas universidades? Esse atropelamento, não de indígenas, mas de toda a sociedade que vive diferente, que tem uma posição diferente, que tem uma perspectiva diferente! É atropelada por toda uma máquina, por um sistema que vem em cima de nós por todos os lados.

E a gente chega numa reunião assim, em que somos convidados para dar o nosso recado lá do chão da aldeia, mas nós somos levados – só pela

estrutura de tudo o que estamos vendo em torno de nós – a sermos de novo atropelados, já estamos no fim da picada, mais uma vez, não podemos dar o nosso recado lá no chão, que é outra terra, outra caminhada.

Tive ainda uma outra experiência, naquele primeiro ano. Talvez alguém já tenha ouvido falar daquele massacre do Paralelo 11, feito por seringalistas que até hoje não foram presos, no Mato Grosso. Grandes nomes: Arruda Junqueira. Eles simplesmente organizavam expedições contra os índios Cinta-Larga e matavam brutalmente com armas... metralhadoras – eu até vi uma caixa delas, escrito em cima: “*Armas exclusivas do Exército Brasileiro*” – até bombas foram usadas. Eu ouvi pelo rádio que grupos de seringueiros eram vítimas da mesma forma que eles, esses que participavam das expedições e, num dado momento, eles foram sendo liquidados, um por um, por esses empresários, porque tinham saldo na firma. Eles se revoltaram e o grupo foi liquidado, e aí, aqueles que fugiram procuraram refúgio na Missão, onde eu estava. E eu vi eles saindo de lá, 39 famílias, do cerrado, saíram com as bolsas de borracha nas costas. E então, se acolheram lá e a gente deu abrigo, e então escutamos aquela história do massacre. Eu anotei, e tenho até hoje, relatos feitos por essas pessoas lá, sobre aquele massacre. Por primeira vez saiu essa história sobre aquele massacre, em que era vilmente morto, um povo inteiro. Não era só lá que acontecia, mas, casualmente aquilo saiu, porque a gente começou a escutar.

Essa realidade também, da impunidade de quem liquida o pequeno, o fraco, no caso, a diversidade, de quem pensa diferente, tem outra forma de encarar a vida. A propósito disso, eu queria dizer mais uma coisa da minha vida, anterior ainda a isso Quando eu era menino, na escola, uma coisa que se dizia na escola – hoje, acho que isso não está mais escrito – se dizia que os povos indígenas, os índios só pensam no dia de hoje, não pensam para frente (para o futuro). Mas hoje eu tenho certeza absoluta que é justamente o contrário que se dá. Por isso que eu insisto mais uma vez: vocês procuram a universidade, qualquer uma, para ser professores; então vocês têm que aprender essa mesquinhez que se ensina nessas universidades, mas precisam ir além desses ensinamentos, para poder entender a educação que acontece lá nas comunidades.

A educação indígena existe. E ela tem uma característica diferente, da assim chamada ‘civilizada’. Ela procura olhar um futuro infinito para nós, para as gerações, para seu povo, para a humanidade inclusive, eu digo. Porque

se a humanidade conseguir adotar essa perspectiva, ela vai ter muito tempo de sobrevivência ainda, mas se continuar a imperar esse egoísmo, essa perspectiva que está hoje, as coisas ficam cada vez mais difíceis.

Enfim, essas são observações a partir dos meus primeiros encontros com os povos indígenas, nos anos 60.

Em seguida, terminando esse meu período no Mato Grosso, cheguei à conclusão: “*Tem que mudar alguma coisa*”. Então, junto com companheiros nós preparamos uma carta. Escrevemos uma carta para a Missão, para os dirigentes da Missão, aquela onde nós trabalhávamos no norte do Mato Grosso, em 1966. E falávamos nessa carta que tinha que mudar toda a perspectiva da missão. “*Parem! Vamos parar todos os trabalhos, e vamos primeiro conhecer. Vamos conhecer todos os povos, lá onde estão localizados.*” Na época, não tinha ainda agro-negócio na região, então era fácil de localizar indígenas e principalmente, conseguir garantir-lhes as terras. Era 1966. Entretanto, a sugestão, na época, não foi aceita.

Em 67 nós começamos, já com mais um companheiro, também no sul do Brasil. Nós achamos que a gente deveria conhecer os povos indígenas, mesmo lá no Sul. Porque naquela época, nos anos 60, não existia mais interesse – principalmente, das igrejas – pelos povos indígenas fora da Amazônia. O índio perdia as penas e deixava de ser interessante para o governo e para a igreja. O governo procurava naquela época, a chamada assim de “*integração nacional*”. Ele queria integração nacional, que significava, na verdade, transformar o índio em marginal da sociedade, um paria na última classe da sociedade brasileira. Essa era a integração. Mesmo que se contassem belas histórias de alguns que se promoveram, viraram fazendeiros e isso e aquilo. Mas, a realidade é que dos povos indígenas não sobrava mais nada, e era isso que se desejava. E, isso era uma das coisas que a gente começou a refletir.

Quando completei meus estudos no Rio Grande do Sul, então uma vez, com alguns companheiros, resolvemos, mais ou menos na Semana do Índio, em abril de 1967, visitar os povos indígenas do Rio do Grande do Sul. E aí foi realmente um banho de realidade. Assim, ver a angústia dos povos indígenas me marcou profundamente. Só me lembro, que me ocorre assim, um episódio em Votouro, onde os índios me entregaram uma foto, que eu guardo até hoje, de um índio apedrejado até a morte, toda a face transformada. E em Nonoai me levaram na aldeia, nos ranchos deles,

encurralados. Eram 1200 índios encurralados. Eram 1500 a 3000 famílias de agricultores, pequenos e grandes, que tinham tomado paulatinamente terras demarcadas; isso com o aval, muitas vezes, do próprio Serviço de Proteção aos Índios – na época, a Funai ainda não existia. E debaixo dos ranchos, com a chuva caindo por todos os lados, nós começamos a conversar. Eles, muito alegres, contando, prá lá e prá cá algumas histórias, até que, a uma certa altura, não lembro se fui eu ou meu colega, mas um de nós perguntou como estava a situação da terra deles. Me lembro até hoje: todo mundo ficou quieto, sepulcralmente, até que a uma certa altura, uma mulher levantou e disse “Vocês querem mexer de novo na nossa terra? Então, é melhor vocês matar índio tudo, porque acaba nosso sofrimento e vocês têm o que quer”.

O negócio, assim, machucou profundamente a gente. Eu e meu colega fomos visitar ainda outras áreas, todas as áreas ali da região, e voltamos a Porto Alegre, convencidos de que a gente tinha que fazer alguma coisa. Fizemos um relatório, divulgando, discutindo toda a situação, entregamos nos jornais e conseguimos divulgação. Trouxeram lá na aldeia a televisão. Então, um desses caciques, me lembro até hoje, da aldeia do Votouro, Juvêncio Paulo, foi o primeiro índio, um herói, que enfrentou aquela câmera de televisão para contar a realidade cruel dos indígenas do sul do Brasil. E saíram dessas denúncias que fizemos.

Na época, criou-se a primeira Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a questão indígena, no Rio Grande do Sul (em 1967-68). Depois, em vista de um problema do Serviço de Proteção Estadual e o Federal (SPI), um querendo jogar a culpa daquela realidade em cima do outro, estourou, a nível nacional, aquela famosa Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara Federal que acabou levando ao fim do Serviço de Proteção aos Índios e a criação da Funai. A Funai foi criada já no final de 67.

Uma das coisas que eu ouvia, que eu guardo, da década de 60, que acho importante dizer, porque vocês são jovens, quase todos, acho que não tem ninguém da minha idade aqui. Muitas das aldeias de vocês eu já visitei antes de vocês nascerem. Tem gente de Tamarana aí, gente mais jovem do que o tempo que eu passei lá, em 1969. Do Alto Tapajós, também gente mais nova, nascida depois que eu passei por lá, em 1975, numa grande Assembléia que organizamos ali. Bem, uma coisa que eu guardo dos anos 60 é o desprezo que o próprio índio manifestava – não sei se tinha, de fato,

mas manifestava – de si mesmo. Ninguém era índio. Você perguntava em qualquer parte do país, no norte de Mato Grosso todo mundo se auto-denominava de *caboclo*. Na Amazônia, de maneira geral, era *Cariú*. *Cariú* era nome que os índios davam aos não-índios. E o índio queria, o sonho dele, último, era morar na cidade. Para quê? No fundo, no meu entender, era para se esconder, para esconder a identidade indígena.

Então, logo que eu fiquei Secretário Executivo do CIMI, em 1973, isso era uma das preocupações. Eu era do conselho – na época era meio ecumênica, não era só da igreja católica – da Operação Anchieta (hoje Operação Amazônia Nativa). Uma das coisas, quando eu entrei como Secretário do Cimi, era organizar a perspectiva das Missões, para que não fossem levadas a partir da perspectiva de catequização. E que houvesse também assembléias. Que se animassem os povos indígenas a organizar assembléias deles mesmos. Essas foram as duas principais vertentes. Disso saíram praticamente como os rumos do CIMI – desde aqueles anos, na primeira assembléia de 1975, depois de um encontro nacional – que as Boas Novas que deveriam ser pregadas aos índios seriam em cima das “*más novas*”. E quais eram essas “*más novas*”? Era a falta de terra, a perda cada vez maior da terra, a perda da sua cultura e a da sua autonomia. Então as assembléias deveriam trazer essa autonomia, esse gosto, de novo, pela sua própria cultura, e também a coragem de enfrentar a luta pela terra. Logo aconteceu a primeira Assembléia, em Diamantino, no Mato Grosso, mas era praticamente restrita, e ainda não teve condições de fazer grandes mudanças. Mas, na Semana do Índio de 1974 se reuniram todos: Xavante, Bororo, Tapirapé, Iranxe, Kayabi, Apiaká, Rikbaktsa, Pareci, parece que eram 9 ou 11 povos da região. Então, eles se defrontando, ninguém se chamava mais, nem ocorria mais de se chamarem “*nós caboclos*”. Eles tinham que achar uma outra forma. “*Nós somos diferentes, não somos caboclos*”. Então, começaram a dizer: “*nós índios*”. E, no final da assembléia: “*vocês fazem flechas diferentes do que nós, fazem cestos diferentes do que nós*”. Aí sentiram a necessidade de falar: “*nós somos Iranxe*”, “*nós somos Bororo*”; “*nós somos Kayabi*”.

Surgiu assim, de forma natural, a identidade de cada um, que é muito importante, que não pode ser globalizada, e que ficou bonito. E graças a isso começou a força. Alguns começaram a abrir a porta, e não sei se vocês se lembram, alguns devem se lembrar, dos Xavante, e logo começaram a ir

e reconquistar terras dos fazendeiros por lá. Os Xavante se tornaram assim um povo – até hoje – um povo orgulhoso, até meio demais, frente aos outros povos, de sua identidade. Tanto assim, que na 2ª assembléia, que foi lá no Alto Tapajós, foram mais de 800 indígenas de toda região Amazônica: Mato Grosso, Pará, Amapá, Goiás, Tocantins, estavam ali representados. Até hoje, nós achamos tão distantes. Não existia ainda a Cuiabá-Santarém, e estávamos lá, reunidos, e todo mundo empolgado, falando da sua situação. Mas, a 3ª assembléia, no meu entender, foi uma assembléia particularmente importante, que se realizou na aldeia Bororo, em Mato Grosso. Meruri, chama-se a aldeia. E essa assembléia reuniu índios, não só daquela reunião, como também de outras áreas de fora, do sul do Brasil, do Mato Grosso do Sul também. E ali, principalmente, houve o relato do sul do Brasil, da situação de muitas áreas dos Kaingang e dos Guarani. E eles determinaram naquela assembléia, organizaram na própria assembléia, duas comissões: uma de indígenas da região que se dirigiria ao sul do Mato Grosso para tomar contato e verificarem logo se era verdade o que os Guarani contavam da situação indígena lá do seu povo (havia ido na assembléia o Nenito de Souza), e a outra comissão foi comigo. Uma comissão formada de Xavantes e Bororos, e eles foram comigo para todo o sul do Brasil, para visitar aldeia por aldeia, por ali. Não todas as que hoje existem por ali, mas, pelo menos, acho que nós visitamos umas 15 ou 20 unidades indígenas e eles foram então, escutando e dando a sua opinião sobre a luta que lá, já estava muito adiantada *com os Bororo e Xavante da reconquista de sua terra e contando sua experiência e lhes garantindo que se eles comessem a reconquistar a terra, eles estariam do lado deles. E quando eles falavam, falavam com autoridade! Atrás deles estava todo o povo, todo o povo! Daí a importância de se retomar as assembléias indígenas que se faziam lá na aldeia.*

Tem um detalhe, que no meu entender, não é tão detalhe, como já disse alguém...o que acontece lá na aldeia. Muitos falam que os povos indígenas são machistas. Não é verdade. Eles têm a sua própria dinâmica de integrar a mulher, isso sim! Só que ela não acontece fora da aldeia. Então, eu me lembro de todas essas assembléias, mas, especificamente essa que eu estou falando lá, que quem criou foram as mulheres, as mulheres que organizaram. Porque elas faziam questão que a cozinha ficasse ali pertinho da assembléia, ali do lado, e eu via volta e meia saindo uma mulher, falando com a filha ou com alguém lá, e lá ia ela sussurrando para o pai ou para a

liderança e ele tomava a palavra e ia falando a sua opinião, mas não era mais a sua opinião, era a opinião mais da família ou do grupo de mulheres. Então, essa participação, que nem nós na nossa sociedade conseguimos, nós que nos chamamos de ‘civilizados’, que falamos muito de feminismo mas é muito artificial. Eu acho que os povos indígenas integram muito mais a força da mulher dentro dessa luta. Isso que eu vi de muito bonito, em toda essa década de 70, a organização das assembleias indígenas, e uma era mais quente que a outra.

A 5ª. Assembleia se realizou em Surumu, na Roraima, em janeiro de 1977, e ela foi determinante. No meu entender, a mais determinante de todo o país, mas principalmente para a luta dos Macuxi e Wapichana hoje. E foi determinante, no meu entender, contra esse nazi-fascismo que reina contra os povos indígenas de Roraima por parte da sociedade de lá, que vive um gueto simplesmente racista, mas que foi quebrado, boa parte, a partir daquela assembleia. O poder muitas vezes integra, trabalha bem, quando é contra os humildes, os pobres, para roubar os pequenos. Então, em plena assembleia, num dado momento, aparece lá o representante regional da Funai, chamado Sebastião Amâncio (já conhecido por outras ações que participou contra os índios). Ele e a Polícia Federal cercaram lá, queriam falar com os chefes indígenas, obrigando eles a retirar da assembleia o Presidente do CIMI, que era Dom Tomás Balduino – que hoje é presidente nacional da CPT⁴ – e eu, que era Secretário do CIMI. Os índios, então, se reuniram e decidiram, entre eles, que não: “Vocês podem fechar a assembleia, mas nós não vamos expulsar daqui, ninguém que nós convidamos”. Então eles se reuniram ainda toda uma noite inteira, antes da dissolução, e combinaram toda uma estratégia de nova dinâmica de suas assembleias, já marcando outra. E foram debatendo, e quando chegaram a um acordo, era toda a assembleia falando, e eram muitos índios, muitas lideranças, Wapixana, Macuxi, Ingaricó, estava todo mundo falando todos ao mesmo tempo. E eu, aquela voz me parece que sinto até hoje presente, aquela força daquelas lideranças, nessa luta desigual contra o poder de Roraima.

As minhas experiências marcantes eram dessas assembleias. Eu acho que merecia uma análise, dessas lideranças indígenas de hoje, tudo o que aconteceu depois de 1979-80. Começou a se falar em organização indígena,

⁴ Comissão Pastoral da Terra, da Igreja Católica. Dom Tomás Balduino é bispo de Goiás Velho (GO)

e não mais se falava em assembléia. Nas assembléias, eu via indígena se entenderem mesmo sendo de outra língua, mesmo se não falava uma palavra. Como na 2ª assembléia, que apareceu um grupo de Tiriyo, e o tuxaua trazia um intérprete que sabia falar um pouco de português, era de outro povo, para se fazer entender lá. Então, eles vinham, os tuxauas. Como a Natalina falava hoje de manhã, que as coisas estão mudando, mudaram lá com os Wapichana quando vocês exigiram que a voz dos tuxauas e das lideranças lá dentro da aldeia, que não os padres, fossem respeitados pela comunidade, falassem sobre educação. Semelhantemente, nessas assembléias apareciam lideranças autênticas e todos eles de lá do chão da aldeia. Isso foi uma das coisas muito importantes. Agora, quando se começou a falar em “coordenação” e “união das nações indígenas”, como os civilizados, as coisas começaram a mudar um bocado, e os líderes e tuxauas se retraíram um pouco. E começaram a aparecer, como nas próprias comunidades civilizadas, o Presidente, as autoridades, etc. Não sei se a organização não está sendo um pouco globalizada. A partir dali começaram a exigir e a ter facilidade de acesso a recursos oficiais para instalar suas Sedes oficiais e de ONGs estrangeiras para instalar suas sedes nas cidades.

Eu acho que o índio nunca perdeu nada nas cidades, não tem muita coisa de bom nas grandes cidades. E já entramos numa discussão que eu poderia levar com vocês, principalmente hoje, é que eu acho que o movimento indígena tem que fazer uma revisão profunda, como também as organizações não-indígenas. Elas começam a ficar vulneráveis quando começam a ser financiadas de fora. E esse financiamento está de uma forma, não mais nas regras da organização indígena interna. Mas entra através do mesmo esquema, como vocês tem que ceder espaço para o esquema da educação mesmo padronizada pelo MEC, de fora para dentro, e ela vai se sobrepor, no meu entender, necessariamente, em cima da organização indígena. Ela vai se sobrepor! Então essa é uma das características daqui. Também na cidade a organização indígena, e no meu entender também as organizações indigenistas têm que fazer uma (auto) avaliação.

Elas começam a entrar no mercado, achar que não tem outra saída senão entrar no mercado etc. Eu sei dizer que a partir dos anos 80, me apliquei ao combate da invasão das terras pelas grandes empresas. E tem havido pouco respaldo da própria organização indígena e é diferente a própria atitude do movimento, não-indigenista, mas pró-indígena. Então, nessa

questão, eu achava que deveria haver um movimento de retomada, assim como foi feito com o índio que queria ser ‘caboclo’. Mas agora aparece de outra forma, ele quer ser um professor não-índigena. Está ocorrendo muito isso, igual, igualzinho! Ele quer ter o mesmo salário, integrado a todo esse sistema. Na área de saúde, a Funasa também tem muitos agentes, mas todos eles do mesmo modo, e não da forma como pensam as comunidades indígenas. E aí, em casa nós fizemos essa avaliação: eu acho que não devemos mais brigar com os grandes projetos, mas nós temos que organizar-nos. Agora, os povos indígenas, num país em que 90% creio que tem suas terras, isso é uma grande conquista! E que nasceu nessa história que eu vivi e que foi feita pelos povos indígenas nesse período.

Acontece que, no meu entender, temos que valorizar a perspectiva indígena. Nós temos que conhecer como é que os índios viveram até aqui. Na minha história eu fiz isso, nesses 40 anos. Eu aprendi realmente dos povos indígenas, e procuramos nós mesmos organizar o nosso pequeno projeto. Como é que nós vemos o futuro? Como é que nós vamos ajudar nossos filhos a organizar? Como é que nós vamos organizar a terra? É uma opção que nós fizemos pela terra. Hoje eu sou agricultor. Sou agricultor e tenho certeza que, por causa dessa opção, eu tenho um diálogo muito bonito com os próprios povos indígenas da região, que quando a gente se encontra, fale na língua portuguesa ou fale em outra língua, a gente se entende profundamente.

Naquilo que nós aprendemos, seja na história escrita de alguém, que ficou para trás, seja naquilo que relatam os velhos, a gente tem que garantir uma história humana infinita pela frente. Isso, construído em cima de uma terra e não em cima de uma ficção! Ficção que a gente pode chamar, por exemplo, de Estado. O Estado é uma ficção criada na nossa cabeça e se ela não for dominada totalmente pelos povos indígenas, por aqueles que vivem em função da terra, nunca vai ser democrática e nunca vai se corrigir. Então, assim como os povos indígenas deram nova direção, exigindo, reconquistando em 10 ou 15 anos praticamente 80 a 90% de suas terras e garantindo elas, assim chegou, no meu entender, o momento de que eles, em cima desse chão, apontem novos rumos, para nós, para toda a humanidade.

Eu declaro e digo: vocês têm que aproveitar de maneira certa essa terra! Não é aquilo: “Tem minério lá nos Yanomami, então vamos!” E ainda

as marmeladas lá no Congresso para dar direito, para o Congresso aprovar se pode explorar o minério na terra indígena e todas essas coisas. Essa não é a visão indígena tradicional. Se vocês se entregam a isso, vocês se entregam 100%.

Se entram, por exemplo, no “manejo florestal”, eles vão querer colocar na cabeça de vocês: *“Não, nós não vamos matar a floresta. Nós vamos só explorar algumas árvores, cujo valor retorna para vocês.”*

Acontece que a madeira é, no máximo, 5% do valor da floresta. Isso eu provo, agora que eu estou procurando engatinhar na experiência de instalar *uma perspectiva de aproveitamento da floresta amazônica, nos moldes dos povos indígenas*, e também agrário com técnicas novas e outras coisas, por exemplo, a abelha africanizada, junto com outras 10 ou 15 espécies de abelhas indígenas, um investimento em mel (sem contar o própolis, ou o valor não calculado das frutas que chegam na nossa mesa, a diversidade das frutas na mata, a água que é preservada, as fontes que trazem água de dentro da mata para casa, fora tudo isso) eu posso afirmar, que a madeira não chega a 5% do valor da floresta amazônica. Então, você vai deixar explorar isso, vai deixar depredar?

Há outras maneiras, caminhando mais nesse rumo das tradições indígenas, valorizando essas coisas. Em vez de você plantar só coco ou banana. Ou, como lá na minha região, o cupuaçu, como mandam o governo e os bancos. Em vez disso, você encontra 50, 100 espécies de frutas. Numa aldeia existem quase umas 20 espécies de frutas, só naquele pequeno espaço que se tem em volta das casas. Fora o fato de que é muito enriquecido, a cada dia, cada semana, com novas frutas que o povo traz da mata. Isso é outra perspectiva. Primeiro garantir comida farta para a mesa, digo, para a aldeia, para a comunidade que você vive. No caso, lá em casa, nós fazemos para a mesa. Tem que ter abundância. E atrás dessa abundância vai ter muita abundância para você até dar para os vizinhos, para os índios que vêm fazer curso lá em casa. Metade, praticamente, já vem do próprio cultivo nosso, hoje, para a mesa e para sustentar os cursos. Por exemplo, os bulbos, os tubérculos que os índios criaram na Amazônia, nós temos 21 espécies diferentes, sem contar as variedades (por exemplo, do cará temos umas 5 ou 6 variedades, o ariá já temos de três povos indígenas diferentes). Hoje muitos povos indígenas da região já não tem mais o ariá, não conhecem, e no meu entender, é um dos tubérculos mais saborosos que existe. E já tem gente de

olho grande em cima. Então, cuidar para a gente não cair de novo na jogada do civilizado: eu soube, recentemente, que se descobriu nesse ariá, eu não me lembro mais a substância, que é uma das maravilhas para a saúde humana, e que os americanos estão lá comprando a 60 dólares o quilo nos Estados Unidos. Logo vai ter busca e exportação e cria-se essa tentação do mercado.

Mas, o que eu vejo, o que acontece com essa variedade, e a mesma coisa nos peixes, na piscicultura: você investindo, em toda variedade, num pequeno terreno (no caso lá, em 4 hectares) você sustenta com riqueza a família, os vizinhos. No caso, abrimos uma lojinha para vender os excedentes, principalmente o mel.

Para concluir que eu queria dizer: a gente tem que deixar, tem que abandonar esse esquema do Estado, que nos custa “des-envolver” da terra. Nós estamos em processo de “des-envolvimento”. Isso que foi feito com os povos indígenas da Amazônia desde 1500 e, talvez, com o povo brasileiro. Eles foram “dês-envolvidos” e nós todos, se busca é nos “des-senvolver” da mãe terra, e nós queremos ser **envolvidos**! Permanecer envolvidos cada vez mais, trazer assim, mais próxima a mãe-terra, de nós. Por isso eu queria que vocês trouxessem, levassem essa universidade, nas próximas etapas, começassem a fazer tentativas de trazer essa universidade, que está aqui tão aberta a vocês, a novos rumos, que vocês já trouxessem para mais perto da aldeia e começassem a ensinar novos rumos para a humanidade, essas questões escondidas, esse ensino superior que está aí, escondido no meio de vocês. E mesmo que vocês não acreditem que seja a chave, o segredo para uma longa vida nessa terra, para que as próprias universidades ajudem a população. Vocês que vieram pela FAB, lá do Amazonas, olhando da janela para fora, quando vocês chegam a uma certa altura, de Brasília para cá, vocês vão ver, não se vê mais árvore nenhuma, é só capim ou coisa semelhante, capoeirinha. Sumiu a variedade que tinha a floresta atlântica aí, mas que ela volte a alimentar realmente a população, com garantia, sem agrotóxicos, transgênicos, não seja globalizada pelo mercado, que seja globalizada pela justiça, pelo respeito mútuo.

Os povos indígenas na sociedade globalizada: como manter a identidade e a autonomia?

Egydio Schwade⁵

Mantendo a economia de reciprocidade

Quando os portugueses chegaram à costa brasileira, mais de 500 gerações de pessoas humanas, num espaço de tempo superior a 10.000 anos, já viviam, aqui, uma consciente adaptação ao ambiente desta terra. Todas as suas culturas foram construídas visando um ilimitado futuro comum para a vida na terra: de humanos, animais e vegetais. A natureza não era entendida apenas como o espaço antrópico, mas como espaço comum de todos os viventes, todos igualmente importantes. Não lhes ocorria sentirem-se donos absolutos de tudo a ponto de poderem, a seu bel-prazer, capricho ou interesse, destruir ou fazer comércio com a Criação.

Milhares de pequenas comunidades, que viviam da economia da reciprocidade e se auto-sustentavam, espalhavam-se pelo território, sem deixar de registrar que entre elas surgia também a competição que provocava rixas e até guerras. Grandes roçados cercavam a maior parte dessas comunidades, e o que neles faltava era colhido das matas, campos e das águas comunitárias. Os roçados em volta das aldeias eram periodicamente abandonados, para que a vegetação nativa pudesse reconstituir-se na sua riqueza original, ampliada em sua abundância e variedade, de animais e vegetais, através de atitudes ecológicas das pessoas. A presença do homem, amigo ou parente, trazia, normalmente, ao seio daquelas comunidades, uma mensagem de bem-estar e de fartura a partir dos produtos da terra. E quem vinha de fora, trazia esperança e aumento de amizade, a partir dos produtos novos que eventualmente descobria ou domesticava em sua comunidade. A mensagem das aldeias, de perto e de longe, vinha acompanhada com este gesto da mão cheia de produtos, da permuta de conhecimentos, saberes, técnicas e de espécies vegetais.

Neste contexto e política se moviam os povos indígenas pré-colombianos, garantindo igual espaço não só para os homens, mas para

⁵ Para informações sobre o autor, ver nota inicial no texto anterior deste capítulo.

todos os seres vivos. “Essas populações viviam, (...) adaptadas aos diversos ambientes amazônicos, como o litorâneo, o de várzea, o de floresta e o de savana ou cerrado de terra firme” (Betty Meggers).

A conclusão de todos os estudiosos dos povos pré-colombianos é que os europeus encontraram uma terra densamente habitada por populações humanas que não conheciam a carestia, mas viviam na abundância de alimentos.

As lendas sobre a origem do mundo, de todos os povos, relatam o deslumbramento das pessoas diante da beleza da terra e diante da variedade de animais e vegetais. O homem comportava-se como um *chegante*. Procurava, com simplicidade, confundir-se com animais e plantas, conforme atestam freqüentemente as suas lendas e mitos.

Para os povos indígenas, a beleza, a variedade e a abundância da terra não podiam acabar, deveriam ser enriquecidas pelo homem. A Mãe-Terra era vista numa amplitude e temporalidade infinitas, cujo habitat o homem procurava melhorar sempre, principalmente em alimentos. Assim, quem visitasse a Amazônia 8.000 anos a.C. e simultaneamente tivesse podido acompanhar a expedição de Orellana em 1.540, teria se admirado com as melhorias introduzidas e com os alimentos novos criados, tudo sem causar impacto negativo ao ambiente.

Toda a cultura espiritual dos povos indígenas reflete a preocupação pela manutenção das variedades, da beleza e da abundância como patrimônio de todos. Lendas, como a do Curupira, educavam grandes e pequenos na filosofia preservacionista.

As comunidades zelavam cuidadosamente pelas fontes, pela diversidade e pela abundância de proteínas e vitaminas animais e vegetais. Frei Carvajal, o cronista da expedição de Orellana escreve: “(...) grande quantidade de carne, peixe e biscoitos, tudo com tanta abundância que era suficiente para alimentar uma força expedicionária de mil homens durante um ano inteiro”. E cem anos depois, o jesuíta Acuña, que acompanhou a expedição de Pedro Teixeira (um exército de 2.000 índios, 87 soldados, além dos tripulantes), de Quito até Belém do Pará, acrescenta:

“...Y lo que más admira es el poco trabajo que cuestan todas estas cosas, como se puede colegir de lo que cada día experimentáramos en nuestro Real, de donde, después de llegar a la dormida, y después de ocupados los Indios amigos

que nos acompañaban, en hacer barracas suficientes para todo el alojamiento, en que se consumía mucho tiempo, se repartían unos por tierra, com perros, en busca de caza, y otros por agua, com solo sus arcos y flechas; y en pocas horas veíamos venir a éstos cargados de pescado, y a aquéllos com caza suficiente para que todos quedásemos satisfechos. Lo cual no era un día u outro, sino todos cuantos duró el viaje, que fué tan cumplido como ya dije. Maravilla digna de admiración y que sólo se puede atribuir a la Paternal Providencia de aquel Señor, que con solos cinco panes y pocos peces sustentó cinco mil hombres, quedándole el brazo sano y las manos llenas, para mayores liberalidades.” (Acuña)

Não era certamente apenas à providência divina que se devia essa abundância, mas principalmente a uma economia “divina”, respeitada pelos homens. Convém observar, que de Belém a Quito e vice-versa, este exército foi sustentado gratuitamente, durante quase um ano, pelos povos indígenas, habitantes dos rios por onde passou, assim como muitos outros exércitos e expedições de portugueses e espanhóis que trafegaram pelos rios da Amazônia durante o período colonial. Uma economia de Estado jamais permitiria tais despesas sem um retorno. Todas essas expedições teriam sucumbido a meio caminho.

Nos sítios em volta das aldeias cultivava-se grande variedade de bulbos, muitos até hoje conhecidos, como taiá ou taioba, mandioca (brava, mansa), macaxeira, amendoim, ariá, cará, araruta, batata-doce, assafroa e suas muitas variedades, servindo a todos os gostos. Nos roçados cultivavam ainda grãos como milho, feijão, fava, além das hortaliças e das frutas, como banana, abacaxi, pupunha, tucumã, pimenta e urucu.

Todos os povos indígenas integraram na sua culinária alimentos da floresta que completavam a fartura dos sabores e da dieta diárias. Da mata coletavam inúmeras espécies de frutas: buriti, açaí, piqui ou piquá, tucumã, castanha-da-amazônia, castanha-sapucaia, uchi, bacuri, taperebá, abiu, cupuaçu e cupuí, cacau, araçá e araçá-boi, biribá e graviola, camu-camu e mapati, ingás, murici, mari e mari-mari, maracujá, bacaba e patauí, bacabinha e babaçu, guaraná, sorva, cajamanga, goiaba-de-anta, marajá, pitomba e jenipapo. Havia plantas que simultaneamente eram alimento e

matéria prima para a fabricação de utensílios. Assim a mangaba do cerrado e a sorva da mata, são conhecidas como frutas saborosas e o seu látex também é usado para a fabricação de bolas e calafeto de canoas. Sem deixar de referir que a matéria prima para os rituais, como alucinógenos, as flautas rituais para a proteção e comunicação gráfica corporal, também era colhida das plantas. Quando um povo sentia falta de algum produto em sua área (mudas de fruteiras, matéria prima para artesanato, etc.), recorria aos vizinhos, com os quais então, fazia troca. O povo vinha, então, de tempos em tempos, abastecer-se dos produtos em falta, o que propiciava rica comunicação.

Enquanto alguns povos cediam mudas de plantas que não existiam no território do outro, outros ofertavam produtos de sua manufatura. Foi assim, certamente, que muitas espécies proliferaram na região amazônica, como as pupunheiras, os tucumãzeiros, alguns tipos de taquara para a fabricação de flechas...

Na Amazônia, por exemplo, o alimento básico dos povos era o peixe, a caça, a mandioca, a macaxeira (aipim), o milho, as tartarugas e tracajás e os seus ovos. Mas de acordo com os períodos ou estações do ano, havia também abundância de outros alimentos, como pupunha, amendoim, diversos tipos de favas, feijão-verde, abacaxi, açaí e outros.

“As populações indígenas que habitavam a várzea conheciam o ciclo do rio (enchente-vazante) e a partir daí programavam a semeadura e a colheita, além de técnicas de armazenamento que protegiam os alimentos durante a enchente, como é o caso da mandioca, que era enterrada durante a enchente e utilizada depois da vazante na fabricação de bebidas, beiju e farinha”, segundo o relato de Acuña. Todos os relatos a respeito dos povos da várzea dão conta de um excedente de alimentação fantástico. Por isso as comunidades da várzea amazônica foram, em geral, mais numerosas e sedentárias que as da terra firme. Mudavam-se apenas em função das cheias do rio Amazonas e de seus afluentes. As cheias nunca se transformavam em calamidade, como hoje, mas se transformavam em oportunidade para encontros e festas.

Através da cultura, da língua, da organização social, aconteceu uma grande adaptação e integração do homem à geografia, aos ecossistemas da região e micro regiões. Basta ver e analisar as pesquisas da história pré-colonial, colonial e atual.

Os cultivos de subsistência incluíam os de manufatura. Por exemplo, os Omáguas cultivavam o algodão, que então comercializavam na base da troca com os povos vizinhos. Os Tapajós manufaturavam grande quantidade de vasilhas de cerâmica, que junto com vinho de arroz silvestre, era comercializado com povos e comunidades vizinhas. Comercializavam-se também artigos que só algumas regiões forneciam, sendo, portanto, monopólio dos povos que lá habitavam. (Assim, por exemplo, os Wai Wai buscam, até hoje, a taquara para a fabricação de suas flechas, na região dos Waimiri-Atroari, que por isso, é frequentemente visitada.)

“Apesar de não estarem interessados em acumular riquezas, as nações indígenas produziam mais do que necessitavam, reservando o excedente para a troca ou comércio intertribal... Devido à diversidade de produtos que existiam nas diferentes áreas, realizava-se um relevante comércio dos produtos excedentes... A canoa e a farinha eram as pré-condições para que o comércio pudesse existir, porque a canoa facilitava a ligação pelos rios e a farinha servia de mantimento para essas longas viagens”.(Bessa)

Os alimentos e os meios de sobrevivência foram se tornando sempre mais próximos e mais abundantes, dando ao homem, dia a dia, mais tempo para o lazer. “(...) o que é mais surpreendente é o pouco trabalho necessário para obter todas estas coisas, como pudemos observar por nossa própria experiência” – escreveu Frei Carvajal. “Para obter a fartura de alimentos, os diferentes povos indígenas dedicavam pouco tempo à atividade produtiva. O trabalho necessário para atender às necessidades de cada nação era realizado com a participação de todos os seus membros, podendo ser concluído, em média, em 3 ou 4 horas” – acrescenta o historiador José Ribamar Bessa. No mundo dos povos indígenas o homem não vivia para o trabalho. Todos os povos reservavam muito tempo para as celebrações coletivas, para a reflexão sobre os caminhos do futuro da Mãe-Terra, para a contemplação da natureza, extraindo dela a sabedoria do bem viver e cuidando sempre com carinho para manter a abundância e a variedade no ambiente em que viviam.

Antes de 1500 a economia indígena estendia-se a toda a biodiversidade existente na terra. Nem a monocultura humana cabia nela. Toda a vida na face da Terra era importante. Para toda a vida era preciso garantir alimentação

abundante. A caça tinha limites estabelecidos pela capacidade de alimentação.

Cientistas pesquisaram fósseis humanos pré-colombianos e em nenhum, até hoje, encontraram sinais da existência de fome em parte ou época alguma da História Indígena Americana.

A visão primordial dos povos indígenas projetava a vida na Terra para um futuro sem limites. O homem como parte da vida nesta terra e do seu ecossistema é muito maior do que ele mesmo e era respeitado, pelos povos que aqui viveram antes de 1540. Eles mantinham o seu equilíbrio. O homem tinha a missão de melhorar sempre mais o ambiente da vida. Mediante esta visão, o homem foi melhorando e aumentando, ao longo de milênios, os seus alimentos: frutos, nozes, bulbos, raízes, carne... E em função disso, foi-se agrupando e escolhendo seu habitat.

Tuchauas, pajés, juizes, lideranças de povos, sem ônus algum para os seus membros e sem abdicarem de suas responsabilidades pessoais, familiares e coletivas, orientavam o povo na visão da terra como patrimônio e território da vida. Atrás desta visão crescia, florescia e frutificava um chão com abundância para todos e instalava-se a economia da reciprocidade, como garantia da festa permanente da vida sobre a Terra.

Depois de 1500 muitos povos continuaram em pequenas comunidades, onde cada pessoa realiza a sua missão, a sua vocação, com a sua própria responsabilidade e criatividade.

Conhecendo os males que causaram a economia do Estado

Com o aparecimento do Estado Português, a visão indígena da economia foi posta abaixo. O homem europeu foi evidenciado sobre toda a criação. O índio foi (des)envolvido, considerado um ser inferior, "primitivo", atrasado e menos inteligente. O Estado instalou a economia de mercado que transforma tudo em objeto de compra e venda, inclusive entre a Mãe-Terra e as pessoas.

Os motivos econômicos e mercantis sempre regeram as relações entre o Estado, de um lado, e os indígenas do outro. A Igreja institucional está bem com o Estado, quando motiva o índio a deixar o português explorá-lo e a tomar conta dos seus territórios, desmotivando a sua autonomia econômica e, finalmente, quando ajuda o Estado a folclorizar a sua cultura, raiz da autonomia política e econômica.

Muitas coisas mudaram na economia indígena com a presença do Estado Português/Brasileiro. “Com o início do processo de colonização da Amazônia o contato entre o nativo e o invasor destruiu as organizações tribais, introduziu na Amazônia longas jornadas de trabalho e a diferenciação em classes sociais, alterou as rotas de comércio, subverteu as crenças religiosas aqui existentes, quando não significou o extermínio total” (Bessa). Hoje, todos os índios, olhando para o seu passado, constatam um retrocesso sobre experiências e técnicas de produção e conservação dos seus alimentos.

Separando o joio do trigo dos novos modelos

Os conceitos de *agricultor indígena e familiar* não cabem em *produtor rural*, por exemplo, pois não são equivalentes. O Estado os confunde propositadamente.

Agricultura e Agronegócio são dois modelos que conflitam radicalmente. O que o Estado trata como Agricultura é Agronegócio: um modelo que não aceita diálogo com a Mãe-Terra e com aqueles que nela buscam segurança, ciência e sabedoria.

Agronegócio se baseia na euforia da técnica, que arrasa o ambiente para se valer da terra apenas como sustentáculo dos interesses do mercado. O que cobria ou cobre a terra, ou eventualmente teima em renascer, é “lixo” que deve ser exterminado em função da monocultura exigida pelo mercado. E onde se implanta uma monocultura não existe mais proteção ambiental, não existe mais a possibilidade de auto-sustentação para homens, animais e plantas. O agronegócio domestica o homem, cria produtores rurais, não aceita agricultores.

Roberto Rodrigues é Ministro dos produtores rurais, do agronegócio e não da Agricultura. O Estado não se adapta a uma agricultura; possui Ministério do Agronegócio e do “Des”-Envolvimento Agrário, e não da Agricultura.

O *produtor rural* é o homem a serviço do *agronegócio*. Produtores rurais são pessoas “des-envolvidas” da Mãe-Terra e envolvidas pela máquina. Para eles a Mãe-Terra perdeu o seu significado original para se tornar apenas sustentáculo do seu negócio, para conseguir dinheiro ou mesmo “um dinheirinho”. A pessoa vale pelo que produz e pelo que sugere para melhorar o empenho dos diferentes equipamentos e das engrenagens das máquinas

que administram e coordenam o agronegócio. Ele reduz a variedade das sementes e as que aceita domina com egoísmo e com ditadura. O produtor rural detona tudo à sua volta para implantar o que é exigido pelo mercado, pelos dominadores das máquinas e do dinheiro. Isto não é agricultura. Não podemos confundir isto com o que praticaram os povos indígenas nas Américas. Semelhantemente, isso não pode ser confundido com a ciência dos pequenos agricultores tradicionais do mundo inteiro, nem com a agricultura familiar voltada para a policultura, para o bem-estar da família e da comunidade. Nem quero que a confundam com que a nossa família vem praticando na Amazônia, sobre alguns hectares de terra alterada por sistemas anteriores, a “Floresta de Alimentos”.

O agronegócio não tem nada a ver com os agricultores da História Humana. Estes avançaram e avançam no conhecimento do ambiente sem destruí-lo. Enquanto o Estado avança no rumo do átomo e do universo extraterrestre e trata o ambiente da vida como “lixo”, os agricultores, ou filhos da Mãe-Terra, aprofundam seus conhecimentos democraticamente no rumo do meio onde vivem, aumentando seus conhecimentos sobre animais e vegetais e partilhando a vida que descobrem, que criam e que recriam.

O agricultor faz cultura, pratica a ciência da terra. Estuda a natureza na sua variedade. Envolve-se com a terra. Dela retira o necessário para a sua mesa. O excedente vende ou troca com seus vizinhos, amigos, ou até exporta. Mesmo valendo-se de máquinas e equipamentos, a agricultura está sempre sob o domínio das pessoas humanas. Agricultor é o sábio da Mãe-Terra. Ele se move com a curiosidade de um cientista no meio deste “Jardim do Éden” onde tudo tem valor. Ele transforma, cria variedades novas. *Alegre-se em transferir gratuitamente suas descobertas aos vizinhos, às comunidades vizinhas: sementes, mudas, técnicas...* Foi assim, mediante este saber coletivo, que os povos indígenas das Américas criaram inúmeras variedades de alimentos. Muitas até hoje alimentam e colorem a Amazônia ou outras regiões do Brasil. Mas outras muitas, lamentavelmente, foram extintas devido às exigências e preconceitos impostos pelo mercado.

Estive há pouco mais de um ano em minha terra natal, Feliz, no Rio Grande do Sul. Uma região onde, há algumas décadas, se praticava a agricultura familiar, hoje, para tristeza minha, se pratica o agronegócio. Os filhos dos agricultores de ontem, praticam hoje a monocultura do morango, do frango e do tomate. “Des-envolveram-se” da Mãe-Terra e até da ética

tradicional de seus antepassados para se envolverem com o agronegócio, fora do seu domínio. Produzem bens de consumo que nem eles têm coragem de consumir. Encontrei produtores rurais que cultivam morangos e tomates e criam frangos para o seu consumo familiar, separados das “fábricas” de frangos, tomates e morangos envenenados que eles administram para as empresas de exportação.

Durante os meus 69 anos de vida, a metade do País foi arrasada. Uma fortuna incalculável de biodiversidade irremediavelmente perdida! O sossego dos jovens de amanhã está na variedade que a Mãe-Terra oferece tão generosamente, pois ali poderão aprofundar os seus conhecimentos e crescer em ciência perpetuamente. A metrópole tem um futuro limitado: carro, asfalto e plástico são efêmeros...

Quando mulheres e homens retornarem à ciência da Mãe-Terra, os mensageiros da insanidade do Estado, aqueles que difundem a morte através de mentiras e meias-verdades serão vomitados.

Discernindo as alianças com a sociedade nacional

Nos anos 60, o interesse das missões religiosas se restringia apenas à Amazônia. Estado e igrejas já consideravam quase todos os demais povos indígenas integrados ou simplesmente extintos, não mais objeto do interesse do Estado ou das missões. A aculturação indígena era o mais avançado que antropólogos (como Egon Schaden) imaginavam para os povos indígenas. Aculturação que passava pela desintegração dos povos, um fatalismo que se aceitava sem muita contestação.

É muito conhecido o levantamento dos povos indígenas feito por Darcy Ribeiro nos anos 50. Veja-se o que ele diz em “Os Índios e a Civilização” (p.431):

“A população indígena do Brasil, cujo montante se encontrava em 1957 entre um mínimo de 68.100 e um máximo de 99.700, não alcança, mesmo na hipótese mais otimista, 0,2% da população nacional. Distribuídos pelas diversas regiões do País, os valores médios destas avaliações nos dão um montante provável de 52.550 (61%) para a Amazônia; de 18.125 (21,6%) para o Brasil Central; de 7.700 (9%) para o Brasil Oriental, e de 5.525 (6,5%) para a região Sul”.

Ribeiro comparava este quadro com o do início do século 20 e concluía que “o extermínio no período considerado foi de 73,4%”.

A situação do índio brasileiro era de dependência do Estado e de suas decisões. Suas chefias estavam desmoralizadas, suas comunidades humilhadas pela pobreza e sua organização fragilizada. As pessoas negavam a sua identidade, autodenominando-se “caboclos” e muitos buscavam nas cidades o esconderijo para não serem identificados como membros de uma etnia, situação muito evidente em toda a Amazônia. Assim, na região de Lábrea, um povo indígena era conhecido como “os caboclos do Moacir”, seringalista que os escravizava. Situação freqüente e comum em outras regiões amazônicas.

No início dos anos 70, o latifúndio e as mineradoras, com o aval do Governo Militar, já haviam loteado entre si quase todos os territórios indígenas do país, aguardando apenas o seu desaparecimento para ocupá-los.

Entretanto, esta perspectiva de morte inexorável dos povos indígenas mudou com a intervenção – no final dos anos 60 e início dos anos 70 – de um grupo de pessoas (missionários, jornalistas, intelectuais, comunidades religiosas) que iniciaram uma comunicação diferente com esses povos e acreditaram na mudança da sua história.

Em 1973, recebi um relatório de indígenas do Cauca, Colômbia, onde se falava da existência e funcionamento de assembléias indígenas naquela região. Inspirados neste relatório, Tomás Lisboa⁶ e eu propusemos ao CIMI (Conselho Indigenista Missionário) em janeiro de 1974, como programa, o apoio à realização de assembléias indígenas.

Em abril de 1974 o CIMI promoveu a Primeira Assembléia de Líderes Indígenas em Diamantino (MT). Foi a partir desta assembléia que os povos indígenas iniciaram um novo processo de auto-identificação. Foi interessante constatar que, durante aquela assembléia, nenhum representante falava em “índio-caboclo”. Todos falavam em “nós índios” e na troca de experiências constataram suas diferenças culturais, tais como, flechas diferentes, língua diferente... E, em conseqüência, ao final já se autodenominavam de “nós Irantxe”, “nós Nanbikwara”, “nós Bororo”, “nós Rikbaktsa”, etc. Processo de retomada da identidade que começou depressa a alastrar-se por toda a

⁶ Ex-jesuíta, trabalha com povos indígenas desde os anos 60 (Nota das Orgs).

parte, após as novas e sucessivas Assembléias então promovidas pelo CIMI em outras partes do país. Finalmente, a segurança do seu espaço vital aumentou a sua auto-estima, a ponto de os aproximarem sempre mais da sua verdadeira identidade: os Waimiri-Atroari voltaram a se chamar de Kiñá, os Canoeiros de Rikbaktsa...

Entre 1974 e 1978 realizaram-se 13 assembléias indígenas com apoio do CIMI. (Diamantino-MT, Cururu-PA no Alto Tapajós, Meruri-MT, etc.). Em 1978, como secretário do CIMI, orientei uma nova pesquisa da população indígena brasileira. Os indígenas já haviam se duplicado sobre os dados de Darci Ribeiro. Eram 220.000. Hoje as estatísticas dão conta de que são mais de 450.000 (ou até 750.000, conforme o IBGE), frustrando toda a expectativa necrófila de mineradores e latifundiários.

Isto não foi apenas consequência de um crescimento físico, mas principalmente da esperança de vida que se apoderou dos povos indígenas, quando as ONGs indigenistas como a OPAN, o CIMI, ANAI, CPI, CTI, CCPY⁷ e outras, mudaram a catequese doutrinadora dos Estados Brasileiro e Vaticano, iniciando a pregação da *Boa Nova do direito à Terra, à Autonomia e a sua Cultura*. Lideranças e povos foram animados e apoiados a se reunirem em Assembléias e renasceram das cinzas, dos roubos e dos preconceitos sofridos. Levantaram-se assumindo a sua identidade étnica, retomando a sua cultura e os territórios perdidos, entregues pelos governos ou grilados pelo latifúndio e mineradoras.

Como Coordenador Técnico da OPAN e como Secretário Executivo do Conselho Indigenista Missionário, durante a linda década de 70, acompanhei muitos povos indígenas na retomada de sua História, de Norte a Sul do país. O latifúndio e as mineradoras, sustentáculos da ditadura militar, não saíram de cena com a Nova República. Apenas mudaram a sua estratégia de ação. Aliança e suborno de algumas empresas de notícias fazem parte da nova estratégia. Através delas mantém a pressão contra os povos indígenas e os seus aliados, e pressionam com audácia cada vez maior. Veja-se a resistência contra a homologação da Reserva Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima.

⁷ Respectivamente: Operação Anchieta (atual Operação Amazônia Nativa), Conselho Indigenista Missionário, Associação Nacional de Apoio ao Índio, Comissão Pró-Índio, Centro de Trabalho Indigenista, Comissão de Criação do Parque Yanomami (Nota das Orgs).

Optando pela aldeia

A sobrevivência dos povos indígenas está hoje ameaçada, não só pela violência física e cultural que os mesmos sofrem, mas, principalmente, pelas diversas formas de depredação dos recursos alimentícios de seus territórios. A sua sobrevivência depende não só de uma mudança da política e da economia da sociedade nacional, mas, principalmente de um consciente reconhecimento de outras economias, economias com práticas distintas da economia de mercado.

Muitos povos, organizações, comunidades e lideranças indígenas, vivem hoje preocupados em ter produtos para o mercado, ou conseguir financiamentos, ou, ainda, em aparentar produção para garantir a satisfação de necessidades artificiais criadas pela sociedade nacional. E nesta ânsia esquecem-se, freqüentes vezes, da alimentação e da saúde da comunidade, esquecem-se da preservação da sua cultura e da economia da reciprocidade, fundamentos da sua abundância e da sua autonomia e razão do seu viver.

Graças ao mutirão de pessoas, grupos e principalmente das próprias comunidades e povos indígenas, os índios brasileiros de hoje, em sua maioria, não precisam mais ser urbanos, cidadãos, professores ou agentes de saúde remunerados pelo Estado. Eles podem ser livres, viver a sua cultura e os costumes do seu povo, sobre um chão que é seu, que eles e os seus amigos conquistaram. E podem ainda estar a serviço de grandes intuições que apontam para um futuro melhor para toda a humanidade.

A história recente dos povos indígenas aponta para uma retomada de sua história bem sucedida enquanto as comunidades conduzem o processo a partir do ambiente onde vivem e de sua organização interna. Isto é, enquanto assembléias internas ou com outros povos, realizadas em seu chão e ambiente de seu domínio, lhes permite a tomada de decisões bastante livres de interferências do Estado e de suas "manhas".

Entretanto, paulatinamente, o Estado novamente vai interferindo neste processo de autonomia, enquanto chama a si, isto é, para a cidade (diga-se, "cidadania") a caminhada dos povos. Fazem parte deste processo: a instalação de sedes nas capitais ou cidades, a criação de líderes pagos nas comunidades, etc. que "moem" por dentro a autoridade local e toda a comunidade, acabando por produzir, de forma bem sutil, uma "globalização" ao modo do Estado, ou seja, destruindo a identidade dos povos indígenas.

O processo de globalização hoje, como ontem, continua sendo conduzido pelo Estado, com poucas alternativas para os povos.

Diante disso, só um processo inverso, conduzido a partir da Mãe-Terra, como referência global de toda a humanidade e não da ficção Estado, pode dar início a uma globalização correta que salva princípios de justiça e paz e garante a identidade, a autonomia, o envolvimento e a afirmação de cada povo dentro do ambiente em que vive.

Reconstruir a História indígena significa ocupar um espaço que questiona radicalmente a sociedade ocidental globalizada pelo mercado. Povos, grupos e pessoas que tem um chão debaixo dos pés e que acreditam em si mesmos podem transformar a realidade e até mudar os rumos da História.

A questão é colocar em prática o que acreditamos ser verdadeiro e bom para o futuro do nosso povo e da humanidade, e não se deixar folclorizar. A folclorização passa por cima de princípios em todas as áreas do saber humano e tenta convencer a todos do fatalismo de uma sociedade globalizada como mercadoria. Assim, índio globalizado pelo Estado é índio folclorizado. No Amazonas temos um exemplo clássico nas festas juninas de Parintins. A globalização que o Estado nos impõe é a fatalidade da Mãe-Terra arrasada, coberta de plantas transgênicas que nos amarram às multinacionais das sementes e dos agrotóxicos, é a fatalidade da terra coberta de asfalto, a fatalidade de tudo e de todos transformados em mercadoria. A China de hoje vale para o mundo porque é uma potência para a venda de mercadorias.

É preciso recuperar o pensar diferente dos povos indígenas, o pensar às avessas. A economia da reciprocidade sobre um chão firme debaixo dos pés, produção de comida e bebida abundante e variada *para todos*. A questão é: integração, ser um cidadão, ou ser um povo autônomo? Nesse último caso, uma grande missão, da dimensão da humanidade, aguarda os povos indígenas.

Inspirados em nossa longa experiência com os povos indígenas, somos convidados a nos superar sempre em nossos sonhos e esperanças. Sonhar e viver para além do que a nossa razão e experiência diárias nos ditam. Sempre é tempo de revermos os nossos projetos, as nossas organizações, o poder que nos foi imposto, o poder que queremos, sonhar com a superação do Estado e da economia de mercado.

Ontem militamos lado a lado com os povos indígenas na reconquista de suas terras, hoje buscamos construir com base em suas experiências

históricas novos modelos e padrões de segurança que nos libertem, índios e não-índios, do jugo do Estado, procurando aprofundar o conhecimento e a visão dos tuchauas, pagés e comunidades da Amazônia pré-Orellana.

A historiografia oficial acentuou sempre uma visão errônea das sociedades indígenas, apresentando-as apenas como coletoras e caçadoras. Os povos indígenas, em sua maior parte, foram sobretudo, excelentes agricultores, tendo praticado uma agricultura adaptada e auto-sustentável para as diferentes regiões e situações das terras brasileiras e com uma visão infinita da terra.

Com esta visão diante de nossos olhos, estamos organizando uma agricultura integrada (frutas, tubérculos, abelhas, peixes e pequenos animais domésticos e silvestres) auto-sustentável e orientada particularmente para a recuperação de áreas alteradas por sistemas anteriores e o aproveitamento da mata sem alterá-la ou destruí-la. Nasceu assim o modelo que denominamos de “Floresta de Alimentos”. O modelo propicia às famílias dos agricultores e às comunidades indígenas que o adotarem, abundância para a suas mesas e excedentes para a troca e comercialização.

Se os povos indígenas conseguiram dar um impulso decisivo na reconquista de seus territórios e na sua organização, por que não evoluir também na reconquista de sua prática agrícola, ampliando a esperança dos seus povos e a esperança da própria humanidade, através da construção de uma nova prática frente à natureza, uma nova prática de poder, de saúde, de abundância e da própria reconstrução da personalidade humana, deformada pela mentira que o Estado instalou, através das mais diversas falácias: bancos, bolsas de valores, legislação e esquemas de domínio absoluto dos homens.

É preciso um novo posicionamento frente à Mãe-Terra, posicionamento que se traduz em carinho e não destruição e depredação. Os povos indígenas têm a capacidade de servir de ponte entre os valores primordiais das comunidades indígenas e as variadas preocupações, aspirações e experiências já vividas em diversas partes do mundo, que vêm numa economia da reciprocidade e na volta à Mãe-Terra, o meio mais eficaz de vencer as tradicionais amarras do Estado (bancos, dinheiro, legislação escrita, burocracia, milícias...).

O nosso trabalho é, pois, de recuperação de áreas degradadas e de aproveitamento da floresta amazônica sem alterá-la ou destruí-la. Apresentamos um sistema integrado de agricultura própria para a Amazônia.

O trabalho preocupa-se com o aproveitamento da floresta mantendo todo o seu vigor original. Neste sentido, iniciamos com o cultivo das abelhas, principais mantenedores da biodiversidade amazônica. Em seguida partimos para a transformação das áreas já degradadas por ocupantes anteriores, transformando-as em florestas de alimentos, atrativas para o homem e para animais silvestres e pequenos animais domésticos. Para recuperar o solo, além do aproveitamento da biomassa fornecida pela própria capoeira, formada esta por rebrota e ou plantas invasoras, também utilizamos outros excedentes de biomassa trazidos da cidade e plantas e resíduos aquáticos produzidos nos pequenos lagos. No caso da biomassa fornecida pela capoeira ela é utilizada no próprio local com exceção da matéria menos degradável que é colocada em “ilhas de fertilidade”. Estas “ilhas de fertilidade” também recebem matéria orgânica de outras fontes. Elas mantêm a área úmida, fértil e fria o ano inteiro. Nos meses de muita chuva a água acumulada no fundo tem a possibilidade de ajudar a abastecer os lençóis freáticos. Hoje, uma fonte assim recuperada, já abastece três pequenos lagos de peixes de variadas espécies, além de tartarugas e patos. Um sistema de ilhas e “chinampas” (pequenas penínsulas, sistema utilizado pelos Aztecas no México), aumenta as bordas do lago, criando um sistema que torna o lago auto-sustentável.

O sistema utilizado faz com que a pequena área recuperada forneça tal abundância de alimentos ao índio e ao agricultor que não só abastece de produtos variados a sua mesa, mas cria excedentes em maior quantidade do que o tradicional avanço predador da floresta.

No encaixo da visão indígena sobre o futuro da Mãe-Terra cultivamos hoje 14 espécies de abelhas melíferas, 72 espécies de fruteiras, com as suas variedades, 18 espécies de tubérculos com as suas variedades, hortaliças, fauna aquática e pequenos animais domésticos e silvestres.

Nos cursos que oferecemos a comunidades indígenas e não-indígenas, na Casa de Cultura Urubuí, perambulamos juntos pelo quintal e sítio, fazendo o reconhecimento, anotando nomes e trocando informações sobre plantas, animais e insetos que encontramos. Em meio a toda esta variedade não fica muito difícil a gente se entender, mesmo que as línguas sejam muito diferentes. Neste ambiente, nos últimos seis anos, temos nos entendido em português, espanhol, Yanomami, Makuxi, Apurinã, Baré, Tukano, Baniwa, Embera e Katio, Madiha, Cambeba, Kapeba, Tikuna, Munduruku, Wai Wai, Wapitxana e Deni. Cada um fala, ali, a língua com a qual consegue se entender melhor.

Conclusão

Instituições, empresas e até o Estado, são ficções criadas por pessoas humanas, muitas vezes para escravizar as suas consciências. Elas não têm responsabilidade em si mesmas porque não pensam, não sentem, não vêem. Não riem e nem choram. Para além delas, está a consciência das pessoas humanas. Essas sim têm responsabilidade e não há água-benta e nem dinheiro que reconquiste a tranquilidade após a mentira ou a ação injusta praticada.

É preciso recuperar o pensar diferente dos povos indígenas, o pensar às avessas. A economia da reciprocidade sobre um chão firme debaixo dos pés produz comida e bebida abundante e variada para todos.

Saber acreditar e construir a partir dos fracos e pequenos, pois as intuições que eles vivem abarcam o mundo e apontam para um mundo melhor para todos.

A Mãe-Terra é real, democrática e produz o consenso, mas o Estado é uma ficção sempre absolutista.

Presidente Figueiredo, AM, 4 de julho de 2005.

CAPÍTULO 02

Avanços e impasses atuais da educação escolar indígena

Avanços e impasses atuais da educação escolar indígena

O título deste capítulo corresponde ao tema da mesa-redonda de abertura do VI ELESÍ, sobre o qual trataram sete expositores (seis deles, professores indígenas), sob a coordenação do Prof. Domingos B. Nobre, que atuou como debatedor. Segue-se o texto das transcrições das falas de cada expositor.

Ilinir Jacinto - Kaingang³

É a primeira vez que participo deste seminário, que é muito importante para todos os povos, principalmente aqueles que estão envolvidos sobre educação indígena. É momento de nós falarmos, de nós falarmos da educação indígena de cada comunidade, de cada etnia.

No Rio Grande do Sul o que nós, professores indígenas, estamos enfrentando são dificuldades, através dos governos, sobre a formação dos professores indígenas. Nós temos tido muito pouco amparo dos Estados, que não estão dando assistência como tem que ser, conforme a legislação. Então, aí nas comunidades está acontecendo que temos ainda muitos professores indígenas atuando em sala de aula, sem formação. A gente já reivindicou várias vezes e não estamos sendo atendidos. Em 95, me parece, se formou a primeira turma de professores com magistério específico. Depois daquilo, vem essa agora, essa turma do Vãfy que está terminando esse ano. Quem assumiu essa carga toda foi a Funai, e o Estado não ajudou essa parte. Então, todas essas dificuldades – não é uma dificuldade, mas é um problema na parte da educação e, reivindicamos, mas até aqui não fomos atendidos. Nem por isso nós, professores indígenas do Sul, nós vamos parar. Vamos cada vez mais à frente, porque nós professores indígenas queremos

³ Professor Kaingang da Aldeia de Irai (RS).

ter a nossa autonomia. Mas, sem a nossa formação nós não vamos conseguir. Precisamos assumir mais, e esse momento é especial para isso, porque é importante o apoio dos parentes também, para que a gente possa conseguir esse apoio. Porque desde 98 para cá, através do Estado não se conseguiu fazer avanços na educação indígena. A única coisa que ele fez foi – está em processo – é a regularização das escolas.

Sobre os livros didáticos que nós reivindicamos, não conseguimos também. Porque nós, professores indígenas, quem trabalha com sua língua materna, tem que ter livros didáticos para subsídio. É o que nós precisamos, porque senão a nossa aprendizagem vai ser muito pobre. É uma situação muito preocupante, para nós lá do Sul, na questão da formação dos professores, que hoje, temos muitos professores sem formação na sala de aula. Estamos reivindicando. E a outra coisa é sobre material didático.

Marli da P. V. G. dos Santos - Tupiniquim⁴

É um prazer estar aqui ocupando essa mesa, representando os dois povos indígenas do Município de Aracruz (ES). Espero estar colaborando com algumas idéias para os outros povos, que aqui estão presentes. Hoje, eu vou falar um pouco da educação escolar indígena, que acontece no nosso município.

A população indígena do município de Aracruz é composta por dois povos, Tupiniquim e Guarani, sendo quatro aldeias Tupiniquins e três Guaranis. Podemos dizer que a maior aldeia Tupiniquim é Caieira Velha, com 1.962 habitantes. Este ano, na luta pela terra, em 17 de maio foi formada mais uma aldeia, mas não foi oficializada. Esses dados são do primeiro semestre de 2004. E os Guarani, nós temos 237 pessoas como número de habitantes. A menor aldeia é a Peraqueaçu, com 24 pessoas.

A educação indígena Tupiniquim e Guarani, com base no Parecer 14/99, conta com o Sub-Núcleo de Educação Indígena (NISI-ES), que é uma articulação de parceiros com a função de formular, assessorar, executar e avaliar ações da educação indígena.

São membros do Sub-Núcleo de Educação:

- Caciques, lideranças e educadores indígenas;
- Órgãos governamentais: Funai, Governo do Estado (SEDU),

⁴ Professora Tupiniquim da Aldeia Irajá, Mun. de Aracruz (ES).

Prefeitura Municipal de Aracruz (SEMED)

– Órgãos não-governamentais: Idea (Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos) e Pastoral Indigenista.

Entre os profissionais que atuam nas escolas indígenas temos Diretores, Educadores, Auxiliares de Serviços e de Secretaria, e alunos indígenas

Temos a escola EMEFI Caieira Velha, em Caieira Velha. Além da EMEFI, nós temos o Centro de Educação Infantil, e este ano temos a 5ª série, que foi implantada. Os nomes das escolas são: em Caieira Velha é Durvelina Coutinho, Boa Esperança, Três Palmeiras, Irajá e Pau Brasil. Atuam nessas escolas 42 professores, onde freqüentam 158 alunos de pré-escola e 291 alunos de 1ª a 4ª série (de 5ª série, que eu falei esse ano, na escola de Caieira, Durvelina Coutinho, e em Três Palmeiras 107 alunos).

As escolas indígenas pertencem à rede municipal de Aracruz e têm o apoio técnico, financeiro e pedagógico do Governo do Estado do Espírito Santo.

Fora da aldeia, estudam:

- de 5ª a 8ª série: 193 alunos
- no Ensino Médio: 130 alunos
- no Ensino Superior: 48 alunos

Como vimos, na aldeia só atende de Pré à 5ª série; depois tem que sair da aldeia e estudar na outra escola.

A formação continuada para os educadores índios conta com a parceria da SEMED, SEDU, UFES, Idea, Pastoral Indigenista.

Ela está organizada da seguinte forma: para realizar nosso trabalho na escola acontecem alguns encontros, alguns seminários de estudo, durante o mês ou por quinzena, para estarmos aprimorando o nosso trabalho, como resumido aqui:

- Estudos bimestrais com todos os educadores para definição e avaliação das problemáticas e conteúdos trabalhados
- Grupos de estudo mensais de formadores índios para formação dos demais educadores e orientações aos planejamentos semanais nas aldeias
 - Estudo quinzenal de professores de educação infantil
 - Estudo quinzenal de professores de 1ª e 2ª séries
 - Estudo quinzenal de professores de 3ª e 4ª séries
 - Estudo mensal de professores de 5ª série, por área (junto aos professores da rede municipal)
- Formação em tradução e em língua portuguesa

Estes encontros são importantes porque, até um certo momento, ficava todo mundo junto, mas esse ano a gente tem essa oportunidade de estar estudando por quinzena e por série também, estar discutindo as questões por série.

O currículo diferenciado vem sendo construído com a participação das lideranças Tupinikim e Guarani.

Esses currículos já têm uns 3 ou 4 anos que a gente vêm trabalhando com eles. Eles são programados por 'problemáticas': são questões que são colocados pelas aldeias, para então incluímos os conteúdos trabalhados na sala de aula. Aqui temos um exemplo: no dia 08/06, na Aldeia Olho d'Água (essa nova aldeia), a definição da problemática: a "Luta do Povo Tupiniquim e Guarani no contexto local regional e nacional", que é uma questão que a gente está vivendo nesse momento e tem que ser trabalhada com as crianças também. Os professores e educadores devem estar envolvidos junto com a comunidade e também estar trabalhando isso, em sala de aula, com as crianças. Então, no nosso currículo tem cinco problemáticas. Às vezes a gente junta algumas para trabalhar durante o ano.

Agora nós vamos ver o que aconteceu durante uma década:

Uma década se passou desde a implantação da educação escolar indígena. Então, nós temos algumas coisas que aconteceram que foram com bastante luta, para estarmos hoje aqui também, para estarmos fazendo essa educação nas próprias aldeias, que não foi muito fácil. Quem está aqui desde o começo sabe que foi uma luta muito grande e ainda temos dificuldades, que mais uns dias nós vamos ver um pouco disso também. Aqui vamos destacar alguns pontos das *Contribuições para a comunidade e para o nosso povo*:

1. A questão da língua. O fortalecimento da língua e da cultura Guarani; a recuperação da língua Tupiniquim (Tupi Antigo) e da cultura Tupiniquim, e fortalecimento da identidade étnica.

Como foi dito, lá tem o povo Guarani. Eles têm a língua, falam, trabalham na escola. Até um momento trabalhavam nas salas de aula com a língua e trabalhavam o português também; tinham essa proximidade, digamos facilidade já, porque eles vivem esse momento, eles falam, enquanto nós, por exemplo, os Tupiniquim, não temos mais nossa língua, mas estamos em processo de recuperação. Então, em 2003 já tivemos cursos de Tupi Antigo; aqui temos algumas pessoas que estão trabalhando com a língua

Tupi nas aldeias. Está também atendendo esse currículo diferenciado que já tem muito tempo, que já vem sendo pedido pelas comunidades já há muito tempo. Essa recuperação aí é um ponto muito importante, e também o fortalecimento da língua Guarani.

2. Busca da autonomia na gestão educação escolar indígena; inserção e apoio a educadores índios nos movimento organizado indígena local e regional.

É esse ponto que já coloquei: em várias questões na aldeia, dos movimentos da comunidade, dos povos, os educadores também estão envolvidos. Há participação efetiva das mulheres nas decisões da comunidade. Nós temos mulheres que são representantes fora da comunidade, são lideranças na comunidade mas também fora, na Cobil e em outros movimentos das mulheres, Minas, Espírito Santo; tem pessoas da comunidade, tanto Tupiniquim e Guarani que estão envolvidas.

3. Fortalecimento do currículo indígena; melhoria do nível de conhecimento das crianças, dos jovens e, conseqüentemente, dos pais em relação aos seus direitos enquanto povo.

Esse ponto, quando a gente estava discutindo, estava sendo apresentado também, a gente viu e vem vindo assim, com esse trabalho de educação indígena, que vem acontecendo nas aldeias. Quantas crianças têm apresentado esse conhecimento, porque antes ficava assim meio escondido. Eles, às vezes, tinham vergonha de dizer que eram índios, assim "*eu sou índio, faço parte do povo Guarani ou Tupiniquim*". Então, esse trabalho nas escolas, têm levado às crianças a conhecer isso, um pouco, e dizer: "*Eu sou índio, eu quero participar, eu quero fazer parte, eu quero lutar pelo meu povo também*". E até mesmo os pais, que passavam os conhecimentos para as crianças, mas ficava muito entre eles, agora a gente vê como se estender na própria comunidade com esse trabalho.

4. Permanência e melhoria do índice de aprovação do alunado da educação escolar indígena.

Essa é uma questão que a gente vê porque dá importância de ter escola na aldeia também. E estar ali é uma luta muito grande, às vezes, até de fazer as crianças participarem das aulas, essas coisas. Mas, a gente vê a presença

da escola, de estar ali dentro da aldeia, já é um fato que está garantindo, um pouco, isso, na própria comunidade.

5. Caciques e lideranças indígenas participando das decisões da vida escolar da aldeia.

Na comunidade, na escola e a escola na comunidade, e em todos os momentos. Em várias coisas da comunidade nós procuramos envolver as próprias lideranças e eles também. Essa reunião mesmo, que nós tivemos dia 8 com as lideranças, eles mesmos colocam a importância da gente estar sempre em contato com eles e estar trocando, de estar solicitando ajuda e eles estarem colaborando com esse trabalho, enquanto escola, para que o nosso trabalho seja de acordo com o que eles também pensam.

6. Resgate dos conhecimentos da comunidade.

Como a gente já viu aqui, esses conhecimentos ficavam nas casas ou só nas famílias e o trabalho da escola, agora, é buscar esses conhecimentos, trazer eles, registrar muitas coisas que estão acontecendo dentro das aldeias. Os trabalhos nas escolas, muitos educadores e professores têm registrado isso, para deixar também. Além da gente não só trabalhar na oralidade, só com os alunos ali, mas estar registrando também, para que as outras pessoas possam ver, e outros alunos também, em outro momento, possam conhecer.

7. Produção de material específico.

Esse é também um avanço mas, ao mesmo tempo, traz um pouco de dificuldade, que a gente vai ver. Nós temos alguns materiais que foram produzidos quando nós fizemos o curso de “educação de educadores indígenas”. No próprio curso a gente montava discutia e preparava esse material. Mas, a gente ainda tem pouco desses materiais, nós precisamos de mais, por isso que esse trabalho é um pouco um vai e vem. A gente monta na própria escola, monta com as outras pessoas que estão nos ajudando, estão nos assessorando.

8. Reconhecimento e valorização da educação indígena.

A gente vê no Município que isso vem sendo divulgado um pouco mais, porque dentro da própria Secretaria, quando tem a representante

aquí, tem que estar sempre em contato com outras pessoas, outras secretarias do município para estar também mostrando o trabalho da educação indígena que vem acontecendo. Em muitos eventos somos convidados a participar para estar mostrando. É um exemplo, que eu até falei quando estávamos preparando o material. As meninas vieram até perguntar: *“tem alguma coisa interessante para colocar no site da Prefeitura”*. Então é importante: eles procuram saber, procuram as pessoas representantes da educação indígena, para estarem incluindo alguma coisa da educação indígena, para colocarem à disposição das pessoas.

9. Envolvimento de estudantes de curso superior, de pós-graduação, mestrado e doutorado na elaboração de pesquisa pertinente aos povos indígenas, principalmente na área de educação.

Esse reconhecimento vem através disso também: a gente vê muitas pessoas da universidade, do próprio município de Aracruz, que têm procurado a Secretaria ou as próprias aldeias para fazer algum trabalho de pesquisa em relação à educação, que passa por todo um processo de discussão, para estarem elaborando essa pesquisa. Estar fazendo essa pesquisa e colocando à disposição.

10. Flexibilização, por parte dos órgãos públicos municipais, no atendimento às necessidades e demandas da educação indígena.

Por exemplo, quando acontecem os encontros mensais e a formação, para poder estar trabalhando nas escolas indígenas. Nós temos professores que ainda não fizeram curso de magistério. Eles não fizeram esse curso para estar trabalhando na escola. Mas, a prefeitura, junto com o governo, têm procurado atender os pedidos da comunidade, como também no caso dos professores da língua Tupi que a gente têm. Há outras pessoas trabalhando, que estão sendo solicitadas pela comunidade, e eles têm atendido, tem flexibilizado isso.

11. Representatividade indígena nos conselhos municipais de educação, de alimentação escolar e do FUNDEF.

Antes, não tinha. Esse ano temos a proposta, temos já as pessoas que estão fazendo parte desses conselhos municipais.

12. Garantia dos objetivos e metas da educação indígena no Plano Municipal de Educação de Aracruz.

No Plano Municipal de Aracruz há 12 itens que contemplam a educação indígena. E são pontos relevantes, pedidos pela própria comunidade, que foram incluídos no plano municipal de educação.

Agora vamos falar um pouco sobre as dificuldades.

1. Dificuldade de produção e publicação de material didático específico e diferenciado para todas as áreas do conhecimento.

2. Em relação ao bilingüismo Guarani e ao resgate da língua do Tupi Antigo: falta assessoria lingüística para formação permanente dos educadores indígenas; falta pesquisa e produção de material específico e diferenciado.

3. Dificuldade de aprovação e financiamento para execução de um projeto de curso superior diferenciado que habilite os educadores índios para atuarem de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio nas escolas das aldeias.

4. Dificuldade de elaboração de Projeto Político Pedagógico. Queremos, primeiramente, que cada povo faça sua discussão e, depois, tenhamos momentos coletivos envolvendo os dois povos para que seja definido o que é comum aos dois e o que específico a cada um. Isso já vem sendo discutido mas, precisa se efetivar.

5. Necessidade de se construir um calendário diferenciado que contemple as especificidades locais.

Hoje a gente tem um calendário, que é o mesmo seguido em todo o município de Aracruz. Mas nós queremos construir um calendário que atenda o específico do povo, Tupiniquim e Guarani. Mas, também, vai chegar um momento – acredito – que será por aldeia. Porque, cada aldeia vive seu momento. Vai ter que discutir. Hoje, muitas vezes há um pouco de cobrança sobre os professores, em razão dos trabalhos da comunidade, dos pais ou das próprias lideranças. Por ser um calendário único, às vezes a gente não pode atender a tudo o que é pedido, e é nesses dias que a gente pensa que tem que ser contemplado o calendário, tem que ser de acordo realmente com as necessidades da comunidade. Ser visto como atividade da escola aquilo que os educadores e as crianças vão estar fazendo nesse dia, para realmente estarem envolvidos nesse dia de trabalho.

6. Construção de prédios escolares de acordo com o que preconiza o

Plano Nacional de Educação.

A gente vê que a construção de prédios prevê recursos, não é só do município, mas de todos os órgãos que estão envolvidos na legislação. Mas, também que sejam prédios de acordo com a comunidade, com o que a comunidade está pensando, em relação à estrutura mesmo, que possa atender àquelas crianças.

7. Equipamentos para as escolas indígenas, material para trabalhos manuais de pesquisa e didático pedagógico, biblioteca, videoteca e outros de acordo com a especificidade de cada povo.

Antes, mencionei as cobranças sobre os professores. Aqui, vamos dizer tudo o que as lideranças e os pais das escolas indígenas cobram:

1. Maior envolvimento dos educadores nas reuniões e na vida da comunidade.

Eles cobram muito disso. Aqui mesmo, nós temos professores educadores, que estudam à noite, fazem faculdade. É o meu caso, eu estou incluída no mesmo. Então, eles cobram participação nas reuniões. E tem momentos que a gente está no estudo, às vezes na luta pela terra. Agora começou em 17 de maio. Participação da gente estar lá sempre, todos os dias, mas, tem a aula, tem os estudos da tarde. Não é todo momento que a gente pode estar. Querer a gente quer, mas, nem todo momento a gente pode estar lá junto com eles. E eles cobram da gente muito isso.

2. Que o desenvolvimento do currículo diferenciado revitalize as tradições e a cultura de seu povo e que esteja além da sala de aula.

Como eu falei antes, que não sejam apenas coisas só faladas em sala de aula, que sejam também levadas à prática, que os alunos realmente se envolvam. Tanto os educadores quanto os alunos se envolvam nesse trabalho das tradições, da cultura, para revitalização.

3. Maior número de produção de material específico e diferenciado. Nós temos pouco.

4. Que a escola da aldeia garanta os conhecimentos interculturais aos alunos, para que eles tenham condições de concorrer em pé de igualdade com os não-índios quando necessário.

Os Guarani querem o fortalecimento da língua materna, mas que suas crianças dominem também o português. A gente fala muito na qualidade da

educação. Muitas pessoas colocam isso. Na verdade quando eles falam isso, é nesse sentido de ter a própria cultura e ter essa parte que os alunos também possam estar discutindo, e se preciso for, sair da aldeia, também estar concorrendo num concurso público, junto com outras pessoas, ou qualquer outra coisa que tiver que participar.

Finalmente, o que se espera do poder público:

1. A efetivação e cumprimento do que se tem em lei em relação aos direitos indígenas.

2. Maior representatividade dos indígenas nas instâncias de decisão, nos vários níveis de governo.

3. Que o Plano Estadual de Educação dos Espíritos Santo, que está para ser aprovado, contemple o que foi solicitado pelos povos Tupiniquim e Guarani.

4. Que o MEC tenha maior rigor junto às Secretarias de Educação no cumprimento da legislação indígena.

5. O governo federal deve garantir financiamento para todos os projetos indígenas que são enviados ao MEC, com assessoria para elaboração, quando necessário.

Nesse encontro, então, a gente vem aqui colocar as nossas conquistas e também nossas dificuldades em relação a isso: o quanto a gente tem feito, o quanto a gente tem lutado para estar realmente construindo essa educação escolar indígena. Mas muitas vezes não depende só da gente; depende muito do governo, da legislação que precisa ser cumprida. Nesse ponto 5 o que acontece é que às vezes a gente envia um projeto para o MEC e recebe de volta: "Não está bom". Mas, a gente não sabe no que é que não está bom. Quem é que vai assessorar? Como deve ficar o projeto para estar correto? Que melhora que tem que ser feita? Acredito que tem muitas pessoas aqui que têm enviado projeto e recebido de volta, ou tem ficado guardado porque não pode apoiar, não tem dinheiro, não tem recurso. Então, sobre isso nós também não temos uma definição de como fazer. Temos o projeto de Curso Superior, que nós enviamos, e de material didático; muitas aldeias já pediram, como os Guarani, que já pediram e não foram contemplados. Então, tem tudo isso.

Esse trabalho de educação indígena que a gente vem fazendo no Município de Aracruz, como eu coloquei no início, é de grande luta das

comunidades, junto aos assessores, às Secretarias. Em muitos momentos as lideranças fizeram reuniões, foram à Procuradoria, foram à Secretaria discutir essas coisas, para que realmente viesse a acontecer, porque é muito difícil. A gente fala, está no papel, mas às vezes é esquecido. Então, a gente tem que lutar muito.

Eu agradeço a oportunidade de estar aqui, porque nós estamos colocando o que nós temos de conquistas, mas também falamos das dificuldades. E estar tendo essa oportunidade de colocar essas dificuldades, para que todo mundo saiba, que nós conseguimos um pouco, mas precisamos de muita coisa ainda para complementar, e precisa de luta.

Algemiro da Silva Kará-Mirim – Guarani⁵

Eu quero, em primeiro lugar, situar um pouquinho os Guarani. Todos os indígenas parentes, conhecem nossa luta no Brasil. Eu acho que o Guarani é um dos povos que mais é espalhado. Até, recentemente, eu estava falando isso na universidade lá no Rio de Janeiro, que nós, povo Guarani, estamos espalhado pelo Brasil, é o que mais que está mais espalhado.

No Rio de Janeiro, por exemplo, nossa aldeia tem 320 pessoas, em outra aldeia tem 150 pessoas, em outra 40, pouquíssimas aldeias. Mas se a gente vê pelo Brasil, se a gente olhar no mapa, a gente vê muitas aldeias, do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo, até Pará eu acho. E, fora do Brasil, no Paraguai – o pessoal Guarani gosta muito de viver no Paraguai – e Argentina.

Eu acho que o povo Guarani, na discussão que nós estamos fazendo agora no nosso magistério indígena (infelizmente nós temos que participar da formação de professor lá em Santa Catarina) eu sempre alego isso – porque o povo Guarani se espalhou assim – tem uma coisa importante, como recentemente eu falei: a gente quer povoar o Brasil. Nós não queremos ficar num ponto só. É por isso que hoje está tudo espalhado. E também a gente observou que, com essa caminhada que o povo Guarani fez, trouxeram muitos conhecimentos, de muitos lugares. Inclusive, até quem não lê, os mais velhos que a gente levou do Rio de Janeiro lá no curso de magistério indígena, eles comentaram que passaram por ali [por Santa Catarina].

⁵ Professor Mbyá-Guarani da Aldeia Sapukai, no município de Angra dos Reis (RJ).

Inclusive o pessoal do Espírito Santo comenta muito sobre a viagem⁶. Mesmo que não sabiam ler e escrever, eles anotaram todos os lugares que passaram, num Estado, numa cidade, nome assim, assim, assim. Foi relatado. E eu achei muito importante. Então, eu estou aqui representando o povo Guarani, que é meu povo.

Então, o nosso grupo chegou em 1987 em Sapucaí do Bracuí. A gente tem refletido sobre a viagem, sobre educação, e a gente chegou realmente à discussão escolar indígena a partir de 1990. É recente. Porque antes, o Guarani, como já falei, pelas caminhadas que fizeram, não tiveram escola. Tiveram a educação Guarani. Educação específica, pensamento, valorização da cultura, valorização da língua. Graças a Deus que os Guarani não perderam. Hoje, no Bracuí só tem poucas pessoas que falam o português. Encontra dificuldade para falar, e a gente tenta buscar aprimorar...conversar melhor.

E a gente tem pouca assessoria também sobre isso. A gente tem dificuldade ainda para a nossa educação Guarani ser inserida na escola indígena. Escola de alfabetização. A gente está discutindo ainda a educação. Como a gente vai manter os nossos valores, valores culturais. Então, por isso que a gente tem essa dificuldade.

A gente tentou mesmo, a partir de 90, discutir com as comunidades: como que a gente vai fazer uma escola, uma escola de alfabetização, como é que vai escrever? Até, inclusive, o Guarani tem uma escrita, e com esse curso que a gente está tendo, só nesse curso é que a gente começa a discutir a forma de escrita. Para a gente está muito recente ainda essa discussão, então a gente está amadurecendo. Mas, como todos falaram, a gente tem perspectiva de ter uma escola realmente de alfabetização, de escrita, falada em português e guarani. Preferimos uma escola bilíngüe.

Acho que a gente cuida um pouquinho de não deixar aquilo que eles sabem, aquilo que é específico da sabedoria dos Guarani, que é muito importante. Porque, imagina que a gente, deixando aquilo que a educação não é escrita, que é valorizada na comunidade, que está dentro – os Guarani, a gente costuma dizer – está dentro do mais velho, dos sábios. A gente vai tentando resgatar, sentar e conversar, ou convencer realmente os mais velhos, os sábios, porque muitas vezes o sábio fica ali quietinho e a gente não aproveita conversar e convencer.

⁶ Referência à migração lenta e continuada que levou os Mbyá Guarani a estabelecer aldeia até no Espírito Santo (Nota das Orgs).

Nós temos trabalhado nas comunidades, mas muito lento, com os mais velhos. Porque os mais velhos também sabem que hoje em dia, existe a coisa de estudo, de pesquisa. Muitas vezes, a pessoa chega lá querendo pesquisar sobre Deus, por exemplo, a religião dos Guarani, e aí não consegue dizer quem é seu Deus. Quem é que consegue dizer assim “aquele é meu Deus”? Isso não existe. Então, o mais velho fica preocupado. E aí, nós professores indígenas Guarani, chegamos lá na casa dele, querendo fazer alguma coisa de trabalho, a gente pensa nisso. E aí, a gente leva o trabalho muito devagar, para gente não invadir. Porque se a gente não cuidar o pensamento, os próprios Guarani vão invadir a sabedoria do outro.

Nessa parte, a gente está levando esse trabalho muito devagar, e ao mesmo tempo, conversando com as comunidades, como que é a escola. Inclusive, nós professores aprendemos um pouco como é a escola e como é a educação Guarani, que é diferente.

Começando em 1990 e 1995, a gente pensava assim: os professores Guarani discutimos assim que tudo aquilo que é educação que não é escrito, que está na comunidade, que está no mais velho, e aí nós queremos tirar tudo aquilo e transformar num livro, por exemplo, toda a sabedoria, religião como que cura, tudo aquilo que nós sabemos. Depois, não deu certo, porque se a gente transformar num livro, aí que a gente vai abandonar o mais velho. A gente sentiu isso, e a gente não fez, porque a gente quer sempre a participação do mais velho, e aí vai estar enriquecendo o debate, enriquecendo o pensamento: como seria a escola, como vai trabalhar dentro da escola, escrevendo, para ler.

Isso passou anos, a gente batalhou, querendo articular com as comunidades. Porque muitas vezes a gente fala “comunidade”, mas só que às vezes a comunidade nem participa. Nós vimos isso também. E nós queremos realmente sentar, fazer uma grande roda e discutir, ouvir mesmo! Muitas vezes, também, o professor fala, fala, fala e não deixa a palavra para o mais velho, tira a oportunidade.

Hoje a educação, lá na minha aldeia – esse ano, pelo menos – a gente parou, a escola está fechada. Domingos está de prova. Ele acompanha mais um pouco na aldeia, ele vai. Mas a gente está discutindo a educação. A gente não parou de trabalhar, a gente está seguindo o trabalho, mas é bem diferente agora. A gente fez estudo no núcleo familiar, a gente discutiu.

Eu moro lá, mas eu descobri que a organização Guarani é diferente. Não é mais aquilo que o pessoal falava assim: “roça comunitária”, “educação coletiva”. É diferente, a gente viu. Ano passado a gente descobriu, tem que trabalhar no núcleo familiar, núcleo de parentesco. Assim, consegue trabalhar, consegue dialogar. Muitas vezes, quando tem aldeia grande, não consegue dialogar com todo mundo. Então, eu posso fazer um trabalho melhor com minha família, parentesco.

Quando se fala de educação é muito amplo, complexo. Não está falando só da cartilha, não está falando só da escrita, só da sala de aula. Acho que a gente tem que falar mais na educação como um todo. É isso que a gente está tentando fazer, mas como a colega já falou, depende muito do Estado também. Por isso, que a gente parou esse ano. A escola está fechada, está sem merenda.

Também, como eu falei no começo quando me apresentei, nós temos que juntar o conhecimento: como é que outras escolas, outras comunidades estão trabalhando? Eu acho que nós, professores, nós Guarani – estou falando me referindo a mim mesmo – eu acho que eu tenho que sair pelas aldeias e ver como funciona. Muitas vezes, a gente está discutindo muito separado, não consegue ver as coisas.

Eu queria dizer assim, que nós começamos um processo querendo que o Estado reconhecesse nossa escola, e aí, não tem como, a gente lutava sozinho. Só a comunidade também não dá, aí buscamos apoio. Até hoje quem agüentou com nós foi o Domingos. Sempre acompanha lá a discussão, porque a gente acreditava que o Estado seria nosso parceiro, fazia aquilo, discutia a legislação, como é a escola diferenciada, como poderia fazer. Achava que eles poderiam estar ali sempre na aldeia discutindo com nós. Foi diferente; a gente ficou sozinho e a universidade acompanhou para estar discutindo como seria e tal. Mas nós conseguimos inserir a educação diferenciada no Estado. A partir daí elaborou processo junto com assessoria. Porque, o Estado só pediu para a gente fazer, não deu orientação, não deu nada, e aí nós conseguimos elaborar um processo de reconhecimento de escola.

No Rio de Janeiro, onde no Estado só tem uma etnia, no caso Guarani – Guarani com mesma língua e tal – a gente conseguiu reunir com 3 aldeias e elaborar um processo de reconhecimento como sendo de 3 aldeias a mesma escola com o mesmo nome, 3 diretorias, e hoje está sendo encaminhada

como Escola Estadual Pólo, escola Guarani também. Cada aldeia teria o direito de lecionar, fazer calendário próprio também. Então, a gente elaborou isso, a gente está aguardando. O pessoal está falando que o processo está andando. Então, enquanto não sai esse reconhecimento, está sem merenda, está sem pagamento. Estamos trabalhando por própria conta.

Susana Grillo Guimarães - SECAD-MEC⁷

Nós estamos aqui para falar um pouco dos avanços e das dificuldades que hoje existem com relação à Educação Escolar Indígena. Vamos começar pelos avanços, como fez a Marli.

São inegáveis os avanços da Educação Escolar Indígena, levando em conta o pouco tempo desse processo. Temos somente dezesseis anos, a partir do momento em que a Constituição Federal mudou todo o paradigma no modo de tratar os povos indígenas e sua relação com o Estado brasileiro.

Quanto às mudanças institucionais, desde que a Educação Escolar Indígena passa para a coordenação do MEC e a execução para as Secretarias de Educação, são 14 anos somente. Então, estamos trabalhando com um processo muito recente. Mas podemos ver muitos avanços e identificar quais são as dificuldades hoje, para continuarmos conquistando e avançando.

Um grande avanço se destaca na mudança de mentalidade. Hoje, não se discute mais o direito de os povos indígenas terem acesso a uma educação intercultural, específica, voltada para os projetos comunitários de cada comunidade. No começo desse processo havia um questionamento com relação a isso. Por que educação diferenciada? Hoje isso está superado. Hoje, é inegável, há consenso nas estruturas de governo de que os povos indígenas têm direito a uma educação voltada para os seus interesses, para as suas perspectivas socioculturais, para as suas necessidades, valorizando seus patrimônios socioculturais e lingüísticos. Trata-se de um avanço muito grande, quando estudamos a história da educação brasileira e percebemos que essa história é marcada por processos homogeneizantes, que fomentaram processos de homogeneidade cultural e lingüística para a consolidação do que se concebia como *nação brasileira*. Com relação a isso, é um grande avanço o que nós estamos vivendo - mudanças de concepção, de mentalidades com relação às especificidades na educação.

⁷ Representante da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEI), do MEC.

Nesse processo de avanço, podemos identificar pelo menos quatro movimentos que marcam essa trajetória. Primeiro, na produção legal; um outro movimento diz respeito à institucionalização da educação escolar indígena; um terceiro, refere-se à participação de representantes, de professores e comunidades indígenas junto aos órgãos responsáveis e o quarto movimento com relação à gestão e recursos financeiros. É sobre esses quatro movimentos que vou focalizar os avanços e finalizando tratar das dificuldades que hoje encontramos.

Bom, com relação à produção legal, é muito significativo o esforço do Conselho Nacional de Educação em estar regulamentando o que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 garantiram com relação ao direito de uma educação intercultural. O Conselho Nacional de Educação, em 1999, dá um grande passo quando pela primeira vez se debruça para discutir e apontar diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Dois aspectos são importantes nessa decisão do Conselho Nacional de Educação em estar regulamentando por meio do Parecer 14 e da Resolução 03: um é reconhecer a escola indígena como uma categoria específica, dentro do sistema de ensino brasileiro; até então, as escolas indígenas eram consideradas escolas rurais, semelhantes às escolas rurais. O Conselho Nacional dá um grande passo ao reconhecer a escola indígena como uma categoria específica, com normas e procedimentos jurídicos próprios, com seu projeto político-pedagógico próprio, com uma gestão participativa, incluindo as comunidades indígenas na definição de modelo de gestão e organização da escola. Tanto a fala da Marli, quanto do Algemiro demonstraram esse envolvimento.

Outro aspecto importante da normatização do Conselho é o reconhecimento de que a formação do professor e da professora indígena deve ser específica. Por que deve ser específica? Em 1999, com relação à formação em nível de magistério e, depois, em 2001, reconhecendo que a formação específica deve se dar também no ensino superior. Por que o Conselho reconheceu isso? A partir do reconhecimento de que as competências e habilidades do professor e da professora são muito específicos quando ele vai exercer sua docência no cenário de diversidade sócio-cultural. A Marli e o Algemiro mostraram bem isso, a complexidade que é o professor estar pensando num modelo de gestão de escola, num modelo de organização de escola, como é que se criam mecanismos de

participação da comunidade na escola. Bom, reconhecidos esses conhecimentos, as competências de cada professor para a docência, no cenário de diversidade sócio-cultural, foi proposta então uma formação específica. Isso gerou um grande número de cursos de formação de professores, com muitas variedades nas suas propostas curriculares. Temos estados que avançaram mais, outros avançaram menos. Não temos uma uniformidade com relação a isso, mas a partir do reconhecimento da formação específica indígena, inúmeros cursos são criados, o número de professores indígenas se amplia muito, até que a discussão chega na formação superior quando a OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima faz uma consulta ao Conselho Nacional de Educação, indagando se essa formação específica também cabia em nível superior e o Conselho faz um parecer, reconhecendo como apropriada, adequada, a formação docente em nível superior ser específica também. Esse parecer gerou a experiência da Universidade Federal de Roraima, com os cursos de licenciatura intercultural e da Universidade Estadual do Mato Grosso. Então, esses dois aspectos do Parecer 14, eu queria ressaltar.

Do ponto de vista regional, os Conselhos Estaduais de Educação também produziram as suas resoluções, normatizando como o sistema de ensino iria tratar a educação escolar intercultural. É uma produção interessante, se bem que se percebem alguns equívocos em algumas resoluções, mas é um movimento interessante do ponto de vista de o sistema de ensino estar inovando, se reformulando. A educação escolar indígena é uma inovação no sistema de ensino brasileiro, promove inovações em todos os pontos de vista, seja de concepção de currículo, seja de concepção de prática docente, seja de organização de escola. E os Conselhos Estaduais – cada um na sua especificidade, na sua trajetória – vêm formulando essas diretrizes, inserindo essas novidades no seu próprio sistema de ensino.

Do ponto de vista da institucionalização, no Ministério da Educação a educação escolar indígena entra em 1991, num setor muito isolado, uma Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, na Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, com muita dificuldade em fazer a articulação interna no MEC e com muita dificuldade externa.

Bom, o que nós temos hoje? A partir de 2004, o MEC passou por uma reforma não só administrativa, mas também conceitual e organizacional importante, quando é criada a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade. Pela primeira vez, o MEC exhibe na sua estrutura governamental o reconhecimento de que esse país é plural, que esse país é pluricultural, é multilíngüe e reconhece o vasto campo da diversidade sociocultural. Hoje, nós temos uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que vem ampliando muito o seu relacionamento com os sistemas, vem ampliando muito o campo do entendimento de que este país tratou com muita desigualdade as diferenças culturais. As diferenças culturais eram para ser negadas e anuladas. O MEC hoje parte do reconhecimento de que políticas que promoveram a desigualdade estão fundamentadas no não reconhecimento da sociodiversidade e que elas têm que ser superadas.

Hoje, o campo da diversidade no MEC está extremamente ampliado e é com essa intenção que o MEC se relaciona com os sistemas de ensino. O campo da diversidade inclui a educação no campo, a educação dos afro-brasileiros, a educação dos quilombolas, a educação escolar indígena.

Trabalhamos, então, com uma mudança de perspectiva, de reconhecer verdadeiramente que esse país é plural e que a escola não pode se voltar contra isso, não pode ignorar essa pluralidade. A partir disso, a educação escolar indígena amplia seu espaço; a agenda do MEC com relação à educação escolar indígena se amplia muito, a articulação com outras secretarias do MEC se torna mais facilitada.

Agora, no dia 30 de junho, tivemos um lançamento de um edital da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e a SESU - Secretaria de Educação Superior, onde estão definidas as possibilidades de financiamento das universidades públicas para a implementação de cursos de formação superior de professores indígenas. O edital está no *site* do MEC - PROLIND e abre linhas de financiamento tanto para implementação de licenciaturas, que já estão na fase de começar os cursos, como para mobilização social, discussão na comunidade para que esses cursos sejam criados em diálogo com as comunidades e que sejam implementados. Há possibilidade também de bolsas de estudos para outras graduações.

Portanto, essa institucionalização, no MEC, da educação escolar indígena, vem sendo trabalhada com um maior compromisso; uma maior inserção na agenda do Ministério da Educação e transversalidade, com maior diálogo entre as diversas secretarias do MEC para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

Com relação ao outro movimento de avanço – a participação de representantes, de professores indígenas e das comunidades, na política, no acompanhamento das políticas – o Ministério da Educação evoluiu de um Comitê Nacional de Educação Indígena, criado em 1992 com pouquíssima representação indígena, somente cinco professores indígenas, um por região, para, em 2001, substituir esse Comitê por uma Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por 13 representantes de professores indígenas.

No entanto, várias organizações do movimento indígena mostraram ao MEC que não é só professor que entende de educação, não é só professor que tem que falar de educação, como o Algemiro falou. Então o movimento foi dialogando com o MEC no sentido de que outros atores e instituições participassem desse mecanismo de interlocução no Ministério da Educação. Em 2004 foi instalada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena que abriga representações de grandes organizações indígenas de âmbito geral como a COIAB e a APOINME e também organizações de professores indígenas, são 14 titulares e 14 suplentes, mais a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.

Do ponto de vista regional, vários Estados vêm criando, vêm sendo mobilizados pelo movimento indígena para criar os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena. Em 1991, a Portaria Interministerial nº 559 orienta para a criação dos NEIS – Núcleos de Educação Indígena, como canais de comunicação com os representantes indígenas. Esses NEIS foram se mostrando insuficientes, de baixa representação indígena e de caráter assessor. Então, vários Estados estão instalando Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena, ampliando a representação indígena e transformando esses Conselhos em órgãos deliberativos e paritários.

Deixei de mencionar que a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, no MEC, avançou de um caráter meramente consultivo e assessor para um caráter deliberativo. Vários Estados criaram seus Conselhos, alguns com bastante antecedência, como Mato Grosso, Amazonas, vários Estados estão em fase de criação. Tocantins foi o último a criar neste ano e até o final do ano, teremos os do Maranhão e Rio Grande do Sul, o que amplia bastante o canal de interlocução das instituições executoras com os representantes indígenas, possibilitando que eles sejam ouvidos, entendidos e compreendidos, nessa complexidade que é a educação escolar em contexto de diversidade.

Com relação ainda à participação social, a Resolução 12 do FNDE que normatiza como os recursos financeiros do MEC serão acessados, para 2005, propõe como critério para o acesso aos recursos o assento indígena nos vários Conselhos que existem na educação. Como a Marli contou, hoje, há uma grande mobilização para que professores e representantes da comunidade tenham assento nos conselhos estaduais e municipais do FUNDEF, nos conselhos de alimentação escolar e isso na nossa resolução virou critério para seleção de propostas. Será melhor avaliada a secretaria que garantir esses espaços nos seus órgãos colegiados de participação social.

Com relação à gestão e recursos financeiros, tivemos muitos avanços também. O MEC evoluiu de um orçamento, em 2002, de 1 milhão e quatrocentos mil, para um orçamento, em 2003, de 2 milhões de reais; em 2004, um orçamento, de 3 milhões e 700 mil e um orçamento e, neste ano, de 11 milhões de reais. Acompanhando um maior compromisso na agenda do MEC com relação à educação escolar indígena isso também é verificado com um maior comprometimento orçamentário. Então, esse ano nós estamos operacionalizando um orçamento de 11 milhões de reais.

Com relação ainda a recursos financeiros, houve um grande avanço com a criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena. Um programa criado em 2003, que triplicou os recursos para a merenda nas escolas indígenas. Os recursos que, em outubro de 2003, eram de 13 centavos por aluno/dia ao longo dos 200 dias letivos, passaram para 34 centavos por aluno/dia, por 250 dias. Além desse forte impulso orçamentário, a Resolução que normatiza o programa prevê que os alimentos tenham que estar adequados aos padrões alimentares das comunidades indígenas. Então, hoje, em 2005, o Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena soma recursos da ordem de 11 milhões e seiscentos mil reais para as 2.228 escolas indígenas que existem no Brasil.

Com relação ao projeto do FUNDEB: foi entregue ao Congresso o Projeto de Lei do FUNDEB, que é o fundo de financiamento de toda a educação básica. O Fundo que nós temos até agora é o FUNDEF que só financia o ensino fundamental, ficando uma grande lacuna no apoio ao ensino médio. O projeto do atual governo, o FUNDEB, contém um coeficiente ampliado distinguindo as escolas indígenas, as escolas do campo, as dos quilombolas das escolas urbanas.

Outro avanço a mencionar é o fato de considerar o princípio da territorialidade indígena. Nós sabemos que os sistemas de ensino estão organizados por estados, no entanto as comunidades indígenas não estão localizadas seguindo as nossas definições administrativas e políticas. Então, os Guarani localizam-se desde o Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, os Kaingang de São Paulo até o Rio Grande do Sul, os Cinta-Larga no norte do Mato Grosso e Rondônia. Então, reconhecendo a organização social dos povos indígenas, estamos trabalhando com o princípio da territorialidade indígena. Em 2004, foi assinado no âmbito do CONSED o Protocolo de Intenções Guarani que envolve seis estados para a formação dos professores Guarani, do ES ao RS. Temos intenção de estar trabalhando com esse referencial em outras realidades, por exemplo, os Timbira, que estão no sul do Maranhão e norte do Tocantins, os Kaingang, entre outras.

Trabalhar com esse referencial de territorialidade significa implementar novas práticas gerenciais. Implica num exercício de renovação gerencial, novas práticas administrativas que reconheçam a organização social indígena.

Com relação à institucionalização da educação escolar indígena, houve neste ano a primeira reunião do CONSED, que é o Conselho de Secretários Estaduais de Educação, em maio, em Manaus-AM, que abriu um espaço específico para refletir sobre a educação escolar indígena. Além de os secretários de educação presenciarem a apresentação do projeto político-pedagógico da escola Páamali, de São Gabriel da Cachoeira pelo professor indígena André, pela primeira vez o CONSED fez um documento específico de maior comprometimento por parte das secretarias estaduais de educação com o desenvolvimento da educação escolar indígena, inclusive, com a criação de linhas de financiamento rubricadas para isso.

Passemos, agora, às dificuldades. Quais são as dificuldades que nós temos hoje? A primeira grande dificuldade que temos é a natureza do sistema de ensino brasileiro. Nosso sistema de ensino não é verticalizado e sim horizontalizado, e o que marca a relação entre as esferas federal, estaduais e municipais é uma relação de colaboração. Então, não há uma relação hierárquica do MEC com relação às secretarias estaduais e municipais. É a estrutura do nosso sistema de ensino. Isso diz respeito não só a educação escolar indígena, como toda a educação escolar desenvolvida no Brasil. Então, sabemos que os professores indígenas esperam do Ministério da

Educação um maior poder de intervenção, como a Marli falou, maior poder de controle. Mas, a nossa estrutura do sistema de ensino não é hierarquizada. O MEC é um órgão definidor de políticas, mas não tem o poder de controle sobre os sistemas de ensino. Essa é a primeira dificuldade que distinguimos.

Uma outra dificuldade, ligada à primeira, é o problema da descontinuidade político-administrativo. É muito comum, ainda, no Brasil, termos um determinado Estado que vem avançando nas suas políticas, vem avançando na formação dos professores, vem avançando na participação social, no entanto, quando o governo muda, a chance de acontecer um retrocesso é muito grande e está havendo retrocesso hoje, grave, em várias realidades do Brasil. Então, essa é uma outra dificuldade que temos. A mudança, a alternância política, infelizmente, isso é da cultura política do país, gera um processo de descontinuidade grande. Situações que vinham avançando correm risco de retrocesso, como vem ocorrendo em vários estados no Brasil e em municípios também. Essa é uma grande dificuldade. Estados que vinham num crescendo de comprometimento estão experimentando retrocessos inimagináveis até pouco tempo atrás.

Outra dificuldade está na necessidade de gerar políticas e acelerar o processo de instalação do segundo segmento de ensino fundamental e do ensino médio nas escolas indígenas. Esse é o nosso desafio do momento. Em termos nacionais, do total de 148 mil estudantes indígenas nas escolas hoje, 67,5 % estão no ensino de 1ª a 4ª, somente 13,1% estão no segundo segmento que corresponde a 5ª a 8ª série e somente 1,4 % estão no ensino médio nas escolas indígenas. Então, esse é o nosso grande desafio hoje. Como é que saímos de um represamento de 67,5% dos estudantes que chegam até a 4ª série, e só temos 13,1% cursando de 5ª a 8ª e 1,4% cursando ensino médio nas escolas das comunidades indígenas?

Esse é o nosso grande desafio, que fica a depender de políticas de formação superior para a formação de professores indígenas. As comunidades têm apresentado seu desejo de ter a escola de 5ª a 8ª série nas próprias comunidades, interrompendo o fluxo migratório para as cidades que só tem trazido prejuízo, muito risco social para os estudantes e suas famílias. Então é urgente se trabalhar no sentido de acelerar a ampliação prevista no Plano Nacional de Educação da oferta de 5ª a 8ª série e do ensino médio nas escolas indígenas. Isso é urgente, uma prioridade.

Uma outra dificuldade, que indica onde precisamos avançar ainda, é em relação à ausência de uma política lingüística. Sabemos que a Constituição Federal estabelece o ensino na língua materna, a Resolução 03/CNE e todas as legislações e regulamentações repetem isso. É necessário que haja discussões aprofundadas sobre políticas lingüísticas. As ações no campo da formação dos professores indígenas são muito pouco baseadas em levantamentos, em conhecimentos da realidade sociolingüística de cada comunidade. A intenção de se promover o ensino bilíngüe e/ou multilíngüe ainda é muito pouco baseada nesses estudos. Não há uma política lingüística sendo experimentada, sendo efetivada, como não há um conhecimento sistemático dos usos lingüísticos das comunidades e o que a escola vai fazer com isso se a comunidade está em franco processo de perda lingüística. O que a escola vai fazer ou não vai fazer em relação a isso? Então é necessário se definir uma política lingüística, ou políticas lingüísticas, pois nesse campo da diversidade é difícil se falar em generalidades. Temos que falar em políticas lingüísticas, pois vamos ter decisões diferenciadas de acordo com a realidade de cada comunidade, desde a comunidade que tem a língua portuguesa como língua materna (a variedade do português usado tem que ser considerada no espaço escolar), até realidades de bilingüismo e/ou de multilingüismo, ou de revitalização lingüística. Algumas comunidades estão vivendo processos de revitalização lingüística, como a Marli se referiu. Então é mais que urgente definirmos políticas lingüísticas para a formação de professores, tanto o projeto político pedagógico quanto a opção de materiais didáticos, todos estão relacionados a uma discussão aprofundada de política lingüística. Em termos institucionais, em termos de políticas orientadoras para as secretarias estaduais e municipais, estamos ainda muito longe do que deveríamos estar experimentando hoje. Então, a definição de políticas lingüísticas é uma outra dificuldade que nós temos que enfrentar hoje com profundidade.

Para finalizar, uma outra dificuldade que devemos considerar hoje, e que é um grande desconforto por parte dos índios e representantes indígenas, é em relação à descoordenação entre as políticas públicas indigenistas. Temos ouvido muito isso entre os representantes indígenas. A reunião que houve em Brasília do Movimento Brasil Indígena Livre foi um ponto importante com a avaliação sobre a descoordenação entre as diversas políticas indigenistas que estão em curso hoje no Brasil.

Temos uma política de saúde indígena, uma política de educação escolar indígena, ações do Ministério do Meio Ambiente e outras que, no entanto, estão chegando nas terras indígenas completamente descoordenadas, desarticuladas. Isto está trazendo um grande desconforto da parte dos índios que têm chamado muita atenção para isso. É preciso que essas políticas sejam mais articuladas, agreguem mais sentido, não desconexas, como vêm chegando hoje. Há muitos pontos em comum, há muitas convergências entre as políticas de saúde e a política de educação escolar indígena. A política de saúde tem uma forte pauta de controle social e na formação do agente indígena de saúde, agente indígena de saneamento, e respeito às práticas e concepções de doença e cura nas comunidades. A política de saúde tem muitos pontos em comum com a política de educação intercultural indígena, no entanto, são muito poucas as iniciativas de articular esses atores, articular os professores indígenas com os agentes indígenas de saúde, fazer um trabalho em conjunto de educação e saúde.

Vemos como horizonte para os atores públicos trabalharem no sentido de buscarem uma maior coordenação entre essas políticas. Há um pedido do movimento indígena de se criar um Conselho Nacional de Política Indigenista para trabalhar essa coordenação. Temos vários atores, mas muito desconectados, muito descoordenados, o que gera muita confusão. Então, era isso que eu tinha para dizer e refletir e continuarmos o debate.

Natalina da Silva Messias - Macuxi⁸

O Estado de Roraima tem uma significativa presença indígena em sua população, que são os povos: Ingaricó, Yanomami, Yecuana, Macuxi, Wapichana⁹, Taurepang, Wai-Wai, Patamona e remanescentes do povo Saporá. Estes últimos ainda não constam no censo da FUNAI.

São 251 as escolas indígenas, distribuídas em 10 municípios dos 15 que compõe o Estado, e se encontram em suas mais variadas regiões. A distribuição, por municípios, é a seguinte:

⁸ Professora Macuxi, Natalina Messias é coordenadora da Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima, através do Núcleo de Educação Indígena - NEI/SECD/RR. É acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural da UFRR e membro da Organização dos Professores Indígenas de Roraima- OPIR.

⁹ Nesse livro não seguimos a tradição da Antropologia brasileira para a escrita dos nomes dos povos indígenas, optando pelo uso das formas empregadas pelas próprias sociedades indígenas (Nota das Orgs).

¹⁰ Estes últimos ainda não constam no censo da FUNAI.

1. Alto Alegre: 23 escolas - com presença dos povos indígenas: Yanomami; Yecuana; Macuxi e Wapichana.
2. Amajari: 21 escolas – com a presença de Macuxi; Yanomami; Yecuana; Taurepang e Wapichana.
3. Boa Vista: 11 escolas com a presença de Macuxi e Wapichana.
4. Bonfim: 10 escolas com a presença de Wapichana e Macuxi.
5. Cantá: 08 escolas com a presença de Wapichana e Macuxi.
6. Caroebe: 05 com a presença dos povos Wai-Wai
7. Iracema: 33 escolas com a presença dos povos Yanomami.
8. Normandia: 56 escolas com predominância de povos Macuxi.
9. Pacaraima: 37 escolas com a presença de Taurepang, Wapichana e Macuxi.
10. Uiramutã: 47 escolas com a presença de povos Ingaricó e Macuxi.

Nos últimos 14 anos, através da gestão participativa das lideranças indígenas que coordenam administrativa e pedagogicamente as ações no Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado, se tem traçado uma política educacional para acompanhar e orientar as demandas existentes na educação indígena em Roraima.

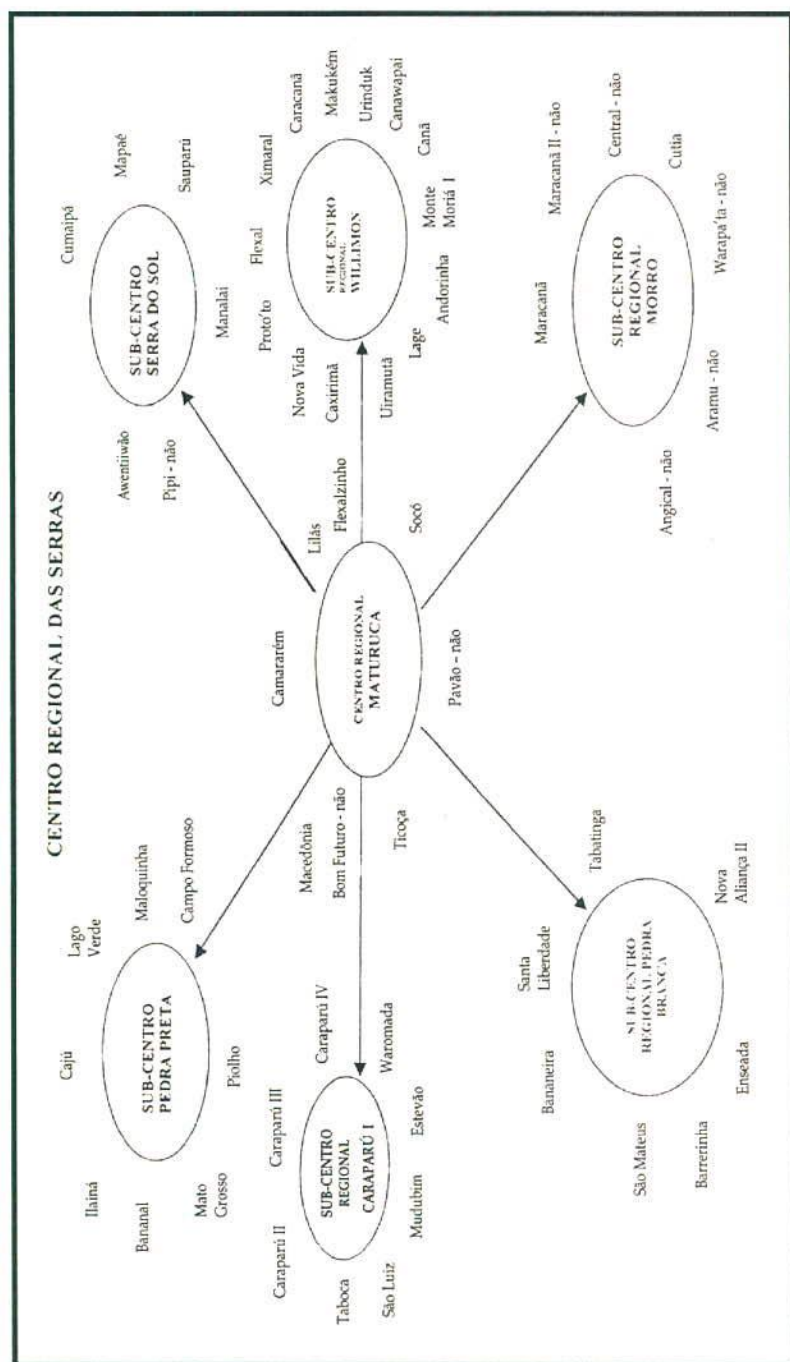
Na esteira dessa política educacional indígena tecida pelas próprias lideranças que fazem parte da gestão administrativa nas escolas – os professores indígenas e as lideranças de base, os tuxauas, conselheiros e demais membros, movimento das mulheres, agentes de saúde – a educação indígena tem crescido significativamente não só em número de escolas que funcionam, mas na própria dinâmica de gestão e participação. Nessa perspectiva, a construção da política educacional indígena pelas lideranças e organizações é fundamental na dinâmica das relações com o governo federal, estadual, municipal e as instituições de apoio como MEC, Funai, Universidades e outras, no sentido não só de viabilizar recursos, como também criar espaços para estar discutindo e avaliando o processo como um todo.

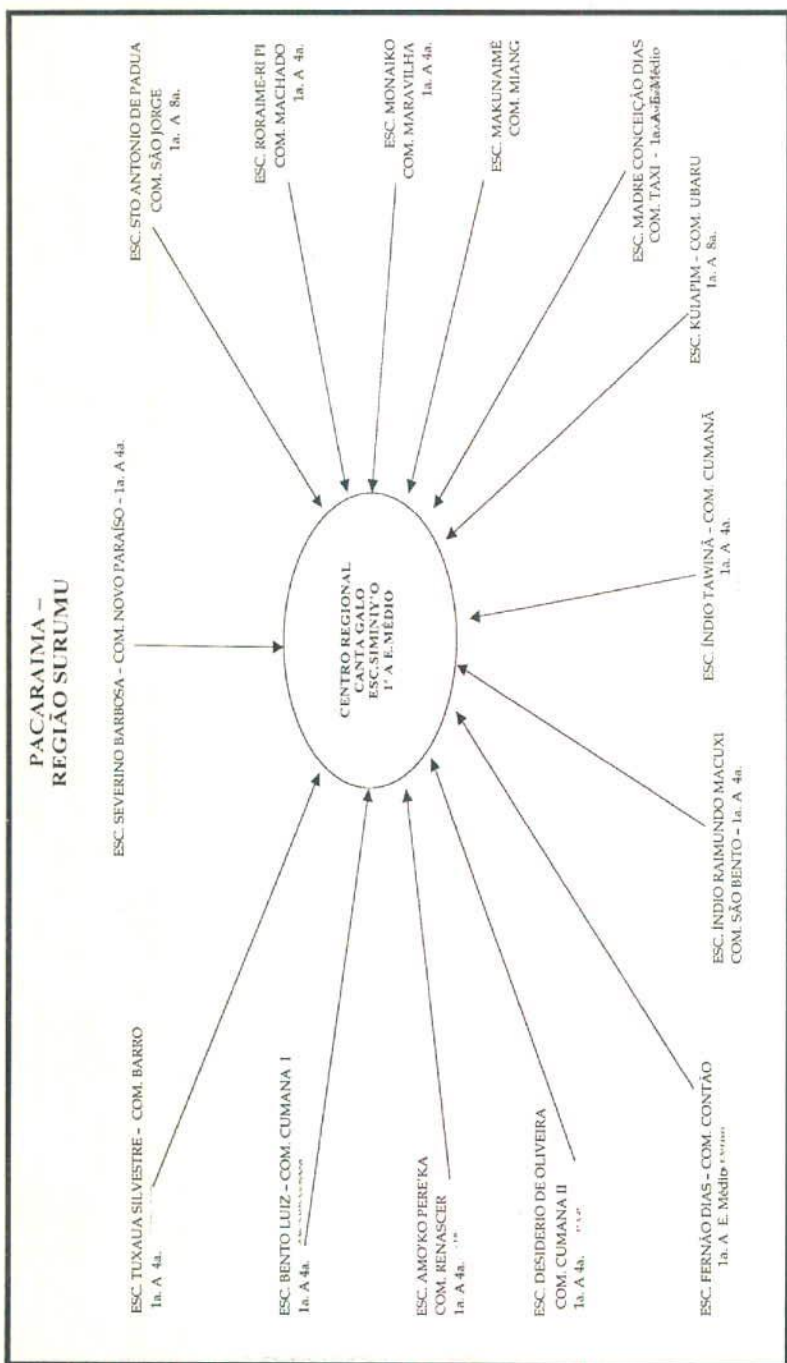
Como sabemos, o movimento indígena em Roraima nos últimos 35 anos cresceu, tomou corpo e deu visibilidade às grandes questões pertinentes à sua volta. A educação, cuja preocupação é a valorização da cultura indígena, é uma delas. Portanto, as ações da educação indígena – que envolvem encontros pedagógicos, cursos e reuniões administrativas e pedagógicas, seminários e outras – são programadas numa dinâmica de

responsabilidade conjunta, onde as próprias comunidades participam não só como gestoras de um processo educacional, mas como colaboradoras na contribuição da alimentação, cuja fatia na balança orçamentária é bem maior que outras, por entendermos que a política de atuação que permite os avanços é muito mais forte e significativa, pois as lideranças procuram criar alternativas para que as ações sejam concretizadas, beneficiando as comunidades. Essa prática pontua o compromisso social que as lideranças desenvolvem junto às crianças, jovens e adultos de suas comunidades.

Indicaremos, a seguir, os avanços na educação escolar indígena em Roraima:

- Criação do NEI – Núcleo de Educação Indígena em 1986
- 1º Curso para elaboração de material didático - 1987
- Criação da OPIR 1990 – Organização dos Professores Indígenas de Roraima
- Projeto Magistério Indígena – 1994 a 2002, 470 professores indígenas.
- Concurso público diferenciado para professores indígenas em 2002
- Elaboração do plano de gestão de Educação Indígena - 2002
- Processo Seletivo Específico e Diferenciado para Professores Indígenas em 2003
- Realização do Curso de Magistério para professores Yanomami em 2003 em parceria com a CCPY.
- Projeto Específico e Diferenciado para o Ensino Médio em 26 Escolas Indígena em 2003.
- Curso de Licenciatura Intercultural para professores Indígenas em 2003 em convênio com a UFRR e FUNAI.
- Criação e oficialização de Centros Regionais de Educação Indígena em 2004 (ver Figuras 1 e 2)
- Criação e autorização das escolas Yanomami e Yecuana contratação de 16 professores em 2004
- Elaboração do Projeto Político Pedagógico em várias escolas – 2004/2005.
- Gerenciamento das escolas indígenas feito pelos professores indígenas indicados pelas comunidades.
- Reinício do Curso de Magistério para professores indígenas – previsão janeiro/2006.





Na esteira desses avanços está a gestão conjunta das lideranças, apontada no início desta fala, que através do diálogo com a Secretaria e os governos municipal, estadual e federal, constroem a política educacional indígena articulada a uma rede de demandas de suas realidades sócio-culturais. Se entendermos bem a política de atuação das lideranças frente aos problemas atuais que permeiam as realidades das comunidades indígenas, perceberemos que os impasses são de caráter político-administrativo. Vejamos:

- Materiais didáticos e permanentes como: cadernos, lápis, papel ofício *pautado, etc*
- Reformas e construções de escolas de acordo com as necessidades e realidades de cada comunidade
- Falta de acompanhamento às escolas
- Falta de regularização e reconhecimento das escolas
- Merenda escolar
- Criação dos APMS
- Falta de recursos para apoiar os projetos escolares (roças, hortas e outros)
- Necessidade de assessores especializados: Língua e Antropologia
- Transporte : Não há nenhum disponível para a educação indígena poder realizar o atendimento nas escolas, durante este ano de 2005.
- A própria legislação é um impasse.

Diante deste quadro, é necessário nos perguntarmos: como as escolas indígenas e outras, no Estado, estão funcionando?

Uma educação de qualidade não se faz com promessas, e sim com atuação firme das partes envolvidas: comunidades, governos, entidades de apoio. Nós, da educação indígena, continuamos a nos questionar: *quê escola temos? quê escola queremos?* procurando sempre alternativas viáveis, concretas, porque queremos a melhoria de vida de nossas comunidades e povos. Essa é a nossa preocupação, essa é a nossa meta: avaliar sempre o que fazemos para percebermos como fazemos e o que poderemos fazer de bom, de melhor para nossas futuras gerações.

Nesse nosso país tão grande e tão rico culturalmente, os povos indígenas fazem a diferença construindo juntos políticas de atuação para garantir a sobrevivência física e cultural dos que garantirão a continuidade e perpetuarão a vida indígena sempre. Por isso, no Estado de Roraima, nós,

da educação indígena, estamos: ESTUDANDO, TRABALHANDO E PRODUZINDO, não obstante os impasses e desafios que podem cruzar nossos caminhos.

Wanderlei Dias Cardoso – Terena¹¹

Sou matogrossense, do Mato Grosso do Sul. Acredito que estou atuando de 15 a 20 anos na educação escolar indígena. Ela começou a partir da universidade, organizações indígenas, participava em discussões, tanto em nível nacional como em nível estadual, principalmente. Era o período que se discutia a constituição de 1988. De lá para cá, através do Governo do Estado, começou a se tornar um aparelho da instituição, um espaço público de atuação mais efetiva.

Um dos primeiros pontos a se tornarem de consenso, também a nível nacional, foi a necessidade de formação dos professores indígenas. Todos nós concordamos com isso, como meta a ser perseguida. Isso também aconteceu lá no Mato Grosso do Sul, na década de 1990. No início da década de 90 foram formadas duas turmas de professores indígenas: professores Terena, Kadiweu, Guató, e até alguns do Mato Grosso, Xavante. No segundo semestre de 1999 iniciou-se um curso de professores Guarani, o Projeto Ára Verá, que já está na sua segunda turma. Devem somar cerca de 120 a 130 professores, nessas duas turmas. E isso tem favorecido as discussões sobre a educação, que antes eram restritas, eram coisa de não-índio, de professor não-índio, era um espaço onde os saberes tradicionais, enfim, o conhecimento da comunidade indígena não era tratado dentro do ambiente escolar. As nossas lideranças, quando discutiam política, discutiam lavoura e terra, que está muito presente, assim, por estar próximo à área urbana, era trator e óleo diesel. Essa era a discussão. A educação não entrava na pauta de nossas lideranças. E com a formação de professores isso começou a fazer parte da pauta, até porque muitos professores, ou faziam parte também do conselho tribal da aldeia, ou tinham alguma ligação de parentesco com o Cacique e, evidentemente, que alguma demanda com relação à contratação, às condições de trabalho aparecia. De certa forma, a liderança indígena era forçada, constrangida a participar da discussão da educação também. E isso

¹¹ Professor Terena, Wanderlei Cardoso é membro do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul.

foi se familiarizando. De forma que, também os nossos poderes internos à aldeia começaram a propagar essa discussão para todos os seguimentos sociais ali da aldeia.

Passada essa primeira fase, a educação deixou de ser uma coisa estranha e passou a ser uma reivindicação, uma necessidade de todos nós, de todas as aldeias. O avanço é enorme. O avanço que eu digo é a aceleração. O aparelho da instituição escolar dentro da aldeia está numa velocidade imensa. Em 1999 já tínhamos duas escolas de Ensino Médio dentro de aldeia. Hoje nós temos, eu não sei exatamente o número: a gente tem até o Ensino Médio, e a educação básica toda, dentro dos território dos Kadiwéu; no território Terena e no território Guarani Kaiowá, embora não em todas as aldeias, mas nesses povos também já tem.

Hoje, portanto, a grande discussão é a Licenciatura. Há dez anos brigamos pela formação mínima, ou básica, para se ter professores e agora, já brigamos pela licenciatura, porque a demanda é enorme. Acho que 250 índios, mais ou menos, buscam hoje a licenciatura ali em Mato Grosso do Sul, somando todos os povos, sem contar aqueles que já conseguiram se formar, como foi o meu caso. Outros, por outros programas ou outros meios conseguiram ter o seu nível superior.

É importante, é pertinente uma pergunta que eu ouvi: é isso que realmente quer a sociedade indígena? É uma pergunta difícil, porque não se pode fazer uma pergunta tão genérica assim. Cada povo tem sua especificidade, enfim, cada caso é um caso, como vocês dizem. Mas é importante porque o aparelho de Estado, a política no Brasil, funcionam assim, ainda que a Constituição diga: “Está garantido aos povos indígenas, o direito à suas organizações...”, você vá fazer qualquer projeto público aí, e vê se não vão pedir seu CNPJ, seu CPF....

É necessário que hoje a gente ocupe os espaços dos aparelhos públicos. E nesse sentido, a formação dos professores, veio assim a calhar, porque levou essa discussão, instrumentalizou a sociedade indígena para fazer essa discussão, para estar participando nos âmbitos institucionais.

Em abril de 2002 foi criada a categoria de “escola indígena” no Sistema Estadual de Educação. Em outubro, o Conselho Estadual, do qual eu faço parte, deliberou suas normas para o funcionamento dessas escolas. Em 2004 tivemos o Plano Estadual de Educação, com a participação significativa dos professores indígenas, oficinas, discussões. E ali foram contempladas

as questões indígenas, no capítulo 4. E em um projeto multipedagógico, de 2003 a 2005, do atual governo, também há uma parte reservada às questões indígenas. Nesse sentido, a formação tem sido fundamental para garantir esses espaços. E se a questão é colocar no papel, para que ela tenha sentido, para que se faça valer, e para dar mais força para gente estar cobrando, isso nós estamos tentando fazer e temos conseguido fazer isso.

Uma dificuldade nossa, da população indígena, é todo mundo ter consciência da necessidade de ter uma escola, e que ela não fique na sua gavetinha: escola é coisa de aluno, coisa de criança e do professor e pronto. A escola tem um papel muito maior. Ela representa, na sociedade indígena, muito mais do que formar para concorrer. Muitos dos nossos índios, ou alguns dos nossos índios, lá, quando se pergunta para eles: “Para quê você quer formação?” – alguns até professores, dizem: “Para concorrer de igual para igual com o branco”. Acho muito pouco isso. Acho que a gente tem de perseguir outras perspectivas. Nesse sentido, a escola, além de dar uma formação profissional, que acaba acontecendo isso mesmo, ela tem papel na defesa de território, de conhecimentos tradicionais, da preservação disso. Na saúde, por exemplo. São décadas e décadas de falta de política pública, de apreensão de território, de falta de garantia de direitos básicos da vida indígena.

Vemos, então, como exemplo, os haitianos, que ficaram no esquecimento, por falta de política pública; uma hora estoura, e acabou estourando isso. Então, não acontece se a gente tiver daqui para a frente uma escola que discute política, discute defesa de território, discute saúde e não somente ser uma caixinha numa gavetinha. A escola teve esse papel de puxar as discussões na defesa dos direitos indígenas, na promoção das discussões que vão construir nossos projetos políticos sociais futuros. A gente vai ter uma escola, realmente, mais eficaz. Acho que essa é nossa grande dificuldade e nosso desafio. E a gente ter o controle social também. Eu fico preocupado, principalmente, com a questão da alimentação escolar, que é um dinheiro, gente, de assustar! No meu município de Aquidauana, são R\$ 3.200,00 mensais. Gente, é uma refeição enorme! Considerando que minha aldeia tem 600, 700 alunos, se repartir – imagine! – dá para comprar um boi, deixar no freezer e ter refeição o mês todo. Mas, é claro que isso não acontece! Quando eu dava aula lá, era um frango que mandavam para uma sala multisseriada, e era para durar dois dias. Sabe, esse é o desafio,

a gente ter esse controle social, participar dos Conselhos e ter nossos representantes qualificados para a gente, para fazer a discussão também e a regularização das escolas indígenas.

Nós, como indígenas não estamos sabendo fazer a discussão sozinhos, ficamos dependendo de assessoria, e nem sempre a gente conta com isso, até porque, o material dos assessores também são escassos. Enquanto isso, a gente fica a reboque.

José Mário dos Santos Ferreira - Mura¹²

Eu vou ser um pouco breve, como o Wanderlei. Antes de começar eu só queria dar um panorama de toda situação que eu vou tratar aqui: são 72 povos indígenas existentes no Estado do Amazonas, com 41.019 alunos e 1.655 professores indígenas, distribuídos em 723 escolas no Estado do Amazonas. Se bem que existem alguns povos que estão isolados em algumas áreas que não querem ter acesso a essa educação escolar.

Bem, nós vamos começar pelos avanços. E eu vou começar pela mesma linha que os colegas começaram, que é a formação dos professores. Esse é ponto básico para se começar a discutir a política do governo federal, estadual e municipal. Precisa ter um professor formado ou então, em formação, que tenha os aparatos dessa política nacional para poder discutir. Então, nós tivemos, no Estado do Amazonas, a formação de mais de 600 professores nesses 10 anos. A gente vai ver, aliás que vai ser até mais de 10 anos de avanço, porque as coisas fluíram desde 1988. Mas, mesmo tendo a formação de professores, ela vai aparecer com dificuldade lá atrás. Porque formando alguns grupos, a gente também tem a deficiência de formar ainda vários professores indígenas, principalmente, no Estado do Amazonas.

Nós temos um avanço muito grande na formação de professores, através da Secretaria do Estado da Educação, pelo projeto que já é o projeto-mãe do Estado do Amazonas que, quando vai para os municípios ganha uma outra cara. Por exemplo, no nosso município, ele foi transformado no Projeto Pira-Yawara. Nos outros municípios ele passa ter outra nomenclatura. Nós temos também, nessa década que passou, a criação da Gerência Escolar Indígena dentro da Secretaria do Estado. É um mecanismo que fortaleceu a

¹² Professor Mura, de Aulazes (AM). Atua na Fundação Estadual dos Povos Indígenas e é membro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas.

questão escolar indígena no Amazonas. Mas, também foi uma demanda criada pelo movimento indígena, pelo movimento no Amazonas, de educação escolar indígena. Ou, falando assim, diretamente, pelo COPIAM, que é o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia.

Nós tivemos também a criação da FEPI, que é hoje a Fundação Estadual dos Povos Indígenas (antigamente, Fundação Estadual de Política Indigenista do Estado do Amazonas). Ela tem, na sua administração, um índio do povo Baniwa, de São Gabriel da Cachoeira. Foi um avanço também colocar um índio junto à esfera estadual para administrar uma Fundação. Ela funciona como se fosse uma Secretaria de Estado: tem as suas políticas de saúde, de educação, a auto-sustentação, fiscalização, capacitação de lideranças, etc. Hoje eu trabalho também nessa Fundação, na parte de capacitação.

Nós tivemos, também, no Estado do Amazonas, a abertura de cotas na universidade. Essa é uma discussão que vinha ao longo de 10 anos, na Universidade Estadual, sobre as cotas. Inclusive há uma discussão hoje, no Estado, o Tribunal esteve aí para ver essa questão das cotas, não só para índios, mas para a classe mais desfavorecida, os negros, os pobres, as pessoas que não estudam nas escolas particulares. Isso até está na mídia lá, para ver se tem ou não essas cotas para essa população.

Nós tivemos também, a abertura da discussão da escola indígena em outros municípios. Há pouco menos de 5 anos, as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação não abriam espaço sobre educação escolar indígena, até mesmo pelo fato de não reconhecerem as populações indígenas residentes dentro do seu próprio município. Hoje ainda há essa grande resistência. Temos um município, Itaquiara, onde o prefeito bate na mesa e diz que, se tem índio lá, só é ele. Não reconhece a população. Se o índio passa a vestir uma roupa e falar o português, para o branco ele não é mais índio. Então, nós temos ainda essa resistência, não só nesse município, mas em vários. São 62 municípios no Estado do Amazonas, penso que 48 têm populações indígenas.

Nós tivemos também, nessa década, a criação do Departamento de Educação de Escola Indígena dentro da COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Ainda não está funcionando a contento, porque é um mundo, a Amazônia. Para se fazer um trabalho, mesmo, no contexto amazônico, precisa de financiamento bem grande. Nós

temos um quadro pequeno, estamos começando a montar o Departamento de Educação.

Nós tivemos também, como um dos nossos avanços, a criação de Departamento de Educação dentro da Secretaria Municipal de Educação. Há 10 anos atrás isso era sonho, ter um Departamento dentro da Secretaria Municipal de Educação. Então, a gente tem que aproveitar essa oportunidade, dentro da Secretaria. Tem que ter índio dentro da Secretaria de Educação para discutir a educação escolar indígena com Prefeitos, Secretários de Educação, que são leigos nessa questão.

A partir da criação do Departamento de Educação nós conseguimos agentes em várias escolas do Estado do Amazonas. Há 10 anos atrás nós tínhamos, no nosso quadro, dentro das escolas indígenas, 20% de todo o corpo docente era índio. Hoje, é 100% em todas as escolas. Então, foi um avanço muito grande, a partir da criação do Departamento de Educação, e também da formação dos professores, que começaram a reivindicar seus direitos, por conhecerem.

Nós tivemos outro avanço importante, nesse ano que passou, que foi a implantação do Ensino Médio no Solimões. Algumas escolas indígenas do Solimões, se não me engano seis, e no Rio Negro. Claro que há ainda uma deficiência muito grande, até na questão do projeto, até porque não se faz de uma hora para outra, mas, a gente teve esse avanço, a partir de uma discussão com o Ministério da Educação, num seminário que nós tivemos em Brasília, em que discutimos o Ensino Médio, que seria necessária a formação do ensino médio, para parar, para frear um pouco, a saída dos nossos parentes das nossas áreas indígenas.

Nós, do Conselho Estadual de Educação, também tivemos uma abertura há dois anos atrás, ao final de 2003, ficamos à frente da discussão para elaboração das propostas, para planos estaduais de educação do Amazonas. Também foi um avanço muito grande: conseguimos reunir todas as instâncias que trabalham com educação escolar indígena governamental e não governamental e a gente conseguiu criar as políticas, elas foram aprovadas. Para isso, historicamente, a gente teve essa parcela de contribuição. Foi o movimento indígena que colocou lá.

Nós tivemos também, em alguns municípios – não em todos – tivemos concurso público. Foi difícil, em alguns municípios, principalmente São Gabriel da Cachoeira onde teve um conflito com a questão do concurso

público, porque quando se faz um concurso público para índio ele é diferenciado, mas fizeram um concurso público do branco para o índio. E assim é um avanço, porque nunca se discutiu um concurso público diferenciado. Em muitos lugares, no Estado do Amazonas, nunca ouviram falar disso, não sabem nem que isso existe.

Tivemos também, no Estado do Amazonas, a elaboração de vários livros didáticos. Já há escolas no Alto Solimões que já estão trabalhando com livro didático próprio. O nosso também, está em elaboração, porque não se faz educação escolar indígena, não se faz educação diferenciada sem material didático específico para se trabalhar nessas escolas indígenas. Se eu faço um curso de magistério indígena e trabalho com livro tradicional, praticamente não está acontecendo nada nesta escola.

Nós vimos também a criação da Resolução 11, que é uma Resolução do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, do não-índio, mas que foi 100% elaborada pelos professores indígenas do Estado do Amazonas e organizações de apoio à questões indígenas do Estado do Amazonas.

Nós tivemos também, esse ano, um processo seletivo para contratação de professores indígenas para atuarem de 5ª a 8ª série. E foi muito difícil a Secretaria do Estado de Educação abrir esse espaço para professores indígenas trabalharem de 5ª a 8ª série. Historicamente, a gente não tinha essa posição dentro dessa sociedade. A gente formava só os alunos de 1ª a 4ª série, e aí entregava para o branco. Ele tinha toda uma história, que ele era índio da 1ª a 4ª série, e quando chegava na 5ª série ele era branco para o resto da vida dele. Não havia aquele processo de continuação da educação escolar indígena e, hoje a gente já tem. Teve uma capacitação o mês passado, parece-me, na Secretaria do Estado, desses professores que passaram no processo seletivo.

Nós temos também – vale ressaltar – o COPIAM, que deveria servir não como modelo, mas um exemplo para outras regiões criarem um grande Conselho para discutir todas as políticas de educação escolar indígena (por exemplo, no sul, no sudeste, no centro-oeste). A gente tem um Conselho de Professores Indígenas que discute as políticas de educação escolar indígena em toda a Amazônia. Tem muitos colegas aqui que já participaram.

Eu só queria reforçar que nós também fomos responsáveis pela criação dessa coordenação que existe hoje dentro do MEC. Não foi o governo Fernando Henrique que foi bonzinho de criar a coordenação dos

professores indígenas, foi uma pressão do movimento indígena. Nós temos participação desde o começo da década de 1990, com professores indígenas como representantes dentro do Ministério da Educação. Na época, eram pouco menos de 20% de professores que faziam parte, naquela época do Comitê. Hoje são em um número representativo, mas isso partiu do movimento indígena do Amazonas, também, e a contribuição também do restante do país.

Por fim, entre os nossos avanços, nós temos também a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, o qual eu estou representando aqui também. Para nós esse foi um dos maiores avanços, pois ali são discutidas as políticas de educação dentro do Estado do Amazonas: toda política municipal, estadual e as políticas federais, são discutidas e repassadas para a secretaria do Estado, assim como toda a demanda da educação escolar indígena do Amazonas. Por isso é importante a criação de Conselhos. Além de ser um Conselho, nós somos majoritários: somos 17 indígenas dentro do Conselho, com 11 organizações governamentais e não-governamentais representadas por não-índios. Nossa primeira presidência foi não-índia, foi indicado, e daí desde então a gente começou a tomar conta do que era nosso.

Agora vou falar os entraves. Eu acho que a questão do reconhecimento da escola indígena, que foi falado pela companheiro aqui, é um dos piores entraves que a gente tem, porque enquanto não se reconhecer a escola indígena – não só reconhecer mas, regularizar essa escola como escola indígena – vamos ter sempre esse problema de receber projeto de cima para baixo, porque essa é a política educacional do Estado Brasileiro. Eles criam seus projetos, criam seus currículos, suas políticas públicas para a educação e eles jogam para a escola indígena.

Vou retomar um pouco do que foi falado ontem, do retrocesso nas políticas educacionais e outras questões indígenas. Nós tivemos, nesses últimos quatro anos – vamos falar assim, o final da gestão do Fernando Henrique e o começo da gestão do Luís Inácio Lula da Silva – um retrocesso em toda política, não só da educação escolar indígena, mas da demarcação de terras, na auto-sustentação das escolas, na questão da saúde (principalmente, na saúde). Foi criada uma política onde o índio ficasse à frente da gestão dessas políticas de saúde e ele passou a ser o responsável pela execução, que não é papel do índio. Então, há hoje uma quebra dentro

das organizações indígenas. Se fizermos hoje um raio-x das organizações indígenas do Estado do Amazonas, quase todas estão quebradas por conta dessa gestão dos recursos da saúde. Que a responsabilidade passou a ser dos índios: se as coisas dão erradas, são os índios os errados, e não a Fundação Nacional da Saúde. E isso repercutiu também na educação, na demarcação de terras, onde as organizações ficavam enfraquecidas e não tinham mais poder de barganha junto ao governo federal.

Nós também temos que entrar na questão da implementação e implantação de educação escolar indígena nos diversos níveis de ensino. Por exemplo, em muitas áreas o aluno se forma na 4ª série e em outras ele chega até a 8ª, e agora começamos a discutir a questão do Ensino Médio. Porque essa escola que ainda está lá, que a gente pensa que é diferenciada, ela tem essa força que o Wanderlei falou, de estar mandando nossos filhos para fora das comunidades.

Uma escola que põe o indivíduo para permanecer na sua área, quando o aluno sai dessa escola, ele sai pronto para ficar na sua comunidade. Ao contrário da escola do não-índio, que o aluno faz a primeira série no interior, da 1ª a 4ª série, e vai para uma capital maior fazer o resto do fundamental e o ensino médio, e a tendência dos pais é mandar fazer uma faculdade em Harvard, lá para fora, em Cuba, não sei onde, e a gente vai cada vez mais empurrando nossos filhos para longe da gente. Ao contrário da escola indígena, que tem esse pensamento que o Wanderlei falou. Foi muito feliz no que ele falou.

E com a falta da implantação do Ensino Médio e Fundamental nas áreas indígenas, nós estamos tendo o esvaziamento dessas comunidades indígenas. A gente encontra hoje município que a sede tem praticamente mais índios que brancos, por conta que não tem expectativa para eles mais nas comunidades. Foi criada uma ilusão de que a educação te leva, te dá poder, te leva para um mundo competitivo, que tu acumula bens e tu vai atrás. Quando chega na grande cidade, você se depara com uma outra realidade, você chega sem estudo, sem emprego, as meninas começam a se prostituir, os rapazes a cair na droga e no alcoolismo, e aí, quando voltam, voltam com uma dificuldade dez vezes pior.

Eu penso que um dos problemas, também, que a gente enfrenta é a execução das políticas públicas da educação escolar indígena. A legislação é muito bonita. Foi criada uma legislação maravilhosa, mas a gente tem que

ver, por exemplo, a Resolução 03: os municípios que não se adaptassem àquela legislação estariam fora, perderiam as escolas. Isso aconteceu? Não aconteceu. A Funai tinha 5 anos para demarcar as áreas indígenas, ela fez? Não. Então, essa legislação está muito bonita. Está aí, está bonita. Se você for colocar em prática, ponto por ponto, daquilo que tem que ser feito na questão da educação escolar indígena, é feito? Não! E ainda tem gestores que dizem que não conhecem a política, não sabem como fazer. Tem todo um manual criado pelo Conselho Nacional de Educação. Eles dizem que não sabem fazer.

Nós temos também a criação de muitos Conselhos Municipais de Educação. Isso foi interessante, foi legal? Foi. Mas, esses Conselhos de Educação são feitos com quem? É a esposa do prefeito que é presidente, é o cunhado dele, é o sobrinho, são parentes, são pessoas de confiança, e muitas vezes – desculpe aí os colegas – o índio que representa o Conselho, também é ligado ao prefeito, e é aí que a coisa pega! Porque o índio, tanto conhece o lado dele, como o do branco. Ele conhece os dois lados. Consegue às vezes enrolar até os próprios parentes.

Nós conseguimos criar, no Estado do Amazonas, muitos Conselhos Municipais de Educação. E aí? Cria-se o Conselho, mas esse Conselho não tem o seu sistema próprio. O município não tem sistema de educação. Como é que se faz políticas públicas para a escola indígena, se tem Conselho mas não se tem o sistema, que é o pulmão da coisa? Dentro desse sistema tem que ter as políticas voltadas para a escola indígena. Se tem o Conselho, muito bonito, o pessoal começa assinar documento no final do mês, e acaba não acontecendo nada; passa-se quatro anos, oito anos e as coisas continuam na mesma.

Também, um dos entraves que a gente tem, para a concretização dessa escola indígena é a elaboração de projeto político pedagógico das escolas indígenas, que a gente não faz num estalar de dedos. Esse é um dos maiores entraves. Eu penso que a Secretaria do Estado tem que começar a tirar as políticas – juntamente, claro, com o Ministério da Educação – para elaboração desses projetos político-pedagógicos, e lá fala sobre gestão, sobre os calendários, sobre as metas etc. da educação escolar indígena.

Um dos entraves que a gente tem, que eu falei que a gente ajudou na política de criação do Plano Estadual, é que esse plano estadual está lá há dois anos, dentro da Assembléia Legislativa, e ninguém sabe se todas as coisas que foram colocadas lá vão ser aprovadas pelos “colegas” deputados.

E há também o problema da má distribuição dos recursos do Fundef, esse fundo que existe para o Ensino Fundamental. O dinheiro chega nos cofres públicos, chega até os prefeitos, e não é distribuído. A gente vê escolas feitas pela própria comunidade sem um centavo das prefeituras. A merenda escolar, que não é do Fundef, também não chega; a contratação de professores é deficiente; escolas funcionando com 70 a 80 alunos com um professor: é difícil você trabalhar com 25, imagine com 70. Então, essa má distribuição também, a gente tem que superar. O governo federal tem que ter um sistema de fiscalização, junto com a Secretaria de Estado. Em muitos Estados não chega pelo Estado, esses recursos. Por exemplo, no Amazonas, das 700 e tantas escolas que eu falei aqui, só 13 escolas são estaduais.

Falta elaboração de material didático, faltam seminários a nível de Estado, faltam seminários para difundir a questão da educação escolar indígena. Como eu falei ontem, nós temos aldeias que não tem nem televisão, então, é difícil eles saberem: o prefeito engana, os secretários enganam, porque eles não tem acesso a essa informação. Falta trazer esse povo para eles conhecerem essas políticas.

Falta, como eu falei no início, a formação de muitos professores indígenas. Nós temos hoje um quadro pequeno para o Estado do Amazonas, para a dimensão que é o Estado do Amazonas, que deve dar uns 4 ou 5 estados de São Paulo lá dentro. Está faltando formação de muitos professores, formação continuada, porque muitos professores – por exemplo, nós nos formamos há 2 anos atrás – não têm mais acompanhamento, não teve mais formação continuada, nem por parte da Secretaria do Estado, nem por parte do Ministério da Educação. E quando não se pratica, começa-se a esquecer um pouco da coisa.

Para um síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje

Domingos Nobre – debatedor¹³

Pretendo refletir, aqui, sobre as questões levantadas na *mesa redonda* inicial do VI ELESÍ – Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas - cujo tema foi o mesmo do título acima: “*Avanços e Impasses Atuais da Educação Escolar Indígena: da Teoria à Prática*”, da qual participei como debatedor.

Esse texto, apesar de ater-se às intervenções feitas na referida mesa, tomando-as como base, inclui reflexões posteriores e não necessariamente discutidas no evento.

Participaram, nos dois dias dessa mesa-redonda¹⁴, os seguintes professores convidados: Ilinir Jacinto, professor Kaingang do Rio Grande do Sul; Algemiro da Silva, professor Guarani do Rio de Janeiro; Marli da P. V. G. dos Santos, professora Tupinikim do Espírito Santo; Susana Grillo, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC; Natalina Messias, da OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima; José Mario Ferreira, professor Mura e membro do Conselho Estadual Educação Indígena do Amazonas e Wanderlei Cardoso, professor Terena, administrador da Executiva Regional da FUNAI e membro do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul.

Para estas reflexões não serão necessariamente indicadas todas as autorias das intervenções de cada integrante da mesa, pois no geral, é o conteúdo de suas colocações que nos interessa debater, já que o nosso objetivo não é resumir aqui as falas dos participantes, mas tomá-las como mote para ampliação teórica do debate.

¹³ Pedagogo. Professor universitário na UERJ e UNESA (Rio de Janeiro), assessora comunidades Guarani do Rio de Janeiro, particularmente da Aldeia Sapukai (Bracuí, Angra dos Reis).

¹⁴ A mesa-redonda em questão foi dividida em duas sessões, uma ocorrendo no dia 4 e outra no dia 5 de julho de 2005 (nota das organizadoras).

O difícil balanço

A heterogeneidade das experiências em educação escolar indígena no Brasil, em boa parte representada neste encontro, já indica a enorme dificuldade de se realizar qualquer tipo de balanço desse quadro tão diversificado. Esse rico e contraditório universo compõem-se de 2.079 escolas, 7.000 professores (sendo 85% indígenas) atendendo a 148.000 alunos, segundo o INEP, no último Censo Escolar de 2003.

Os contextos locais e as condições concretas de trabalho onde se realiza a educação escolar indígena no Brasil são muito diferenciados, o que não nos permite generalizar nenhuma avaliação.

Em relação aos professores indígenas, por exemplo, apenas 53% possuem o Ensino Fundamental, sendo que 28% têm o fundamental incompleto e 25% o fundamental completo, sendo que 65% são homens e 35% são mulheres.

Existe um forte desequilíbrio entre as regiões no tocante à incorporação de aspectos da cultura indígena no currículo, por exemplo (Kahn & Azevedo, 2004). Na região Centro-Oeste, 75,2% informaram que a cultura indígena faz parte do currículo, mas no Nordeste esse número cai para 22,3%. No que se refere ao uso de materiais didáticos específicos, apenas 30,5% das escolas indígenas contam com esse tipo de material, sendo que na região Sul, 51,7% das escolas contam com esse material, mas, na região Nordeste, essas escolas correspondem a apenas 3,4%.

Essa diversidade e desequilíbrio que marcam o quadro da educação escolar indígena no Brasil estiveram também presentes nessa mesa de abertura do VI ELESÍ pelos diferentes pertencimentos institucionais dos integrantes da mesa e as suas variadas origens étnicas, que também indicam pontos de vista de avaliação não consensuais.

Os avanços conquistados

Alguns avanços conquistados na luta dos povos indígenas pelo direito a uma educação diferenciada foram apontados pelos participantes, a saber:

a) *Marco legal:*

A Lei nº 9.394/96 – LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar

bilingüe e intercultural. Uma legislação regulamentar, a Resolução CEB nº 3/99 do CNE estabeleceu diretrizes curriculares nacionais e fixou normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas, acompanhada do Parecer nº 14/99 que a fundamentou. Completa esse marco legal a Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, aponta as diretrizes para a política nacional e estabelece os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios.

Diversos estados e municípios, para acompanhar essas determinações legais, elaboraram legislações específicas inserindo as categorias “escola indígena” e “professor indígena” nos seus sistemas de ensino, criaram concursos específicos para contratação de professores indígenas e etc.

No geral, considera-se um avanço histórico o conjunto dessas garantias legais asseguradas aos povos indígenas quanto aos seus processos de escolarização.

Entretanto, não cabe aqui aprofundar as discordâncias ainda existentes com relação à praticamente estadualização da Educação Escolar Indígena imposta pela lei, presentes nos debates sobre a criação de uma Secretaria Nacional de Educação Indígena (hoje na SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Cultural – que agrega os programas de alfabetização de jovens e adultos, de educação no campo, educação das minorias étnicas e educação escolar indígena) e nas propostas de *federalização* da educação indígena, com a criação de um *sistema de educação indígena*. Isso envolveria, na certa, um desgastante processo político de reforma na legislação vigente.

b) *Participação indígena nas políticas públicas:*

Nos últimos anos foi crescente a participação de professores indígenas nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, com a criação de Departamentos de Educação Indígena, o fortalecimento de entidades de professores indígenas de caráter regional e interestadual, a forte representatividade indígena na Comissão Nacional de Professores Indígenas, a criação do Conselho Estadual de Educação Indígena nos Estados do Amazonas e do Mato Grosso, a representação indígena no Conselho Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação entre outros exemplos.

c) *Fortalecimento das entidades indígenas:*

É notório o avanço nos processos de organização dos professores indígenas nos últimos anos. Cresceram as entidades representativas dessa categoria profissional o que implica em maiores possibilidades de negociação e pressão junto aos poderes públicos para o atendimento de suas demandas específicas.

d) *Ampliação dos programas de formação de professores em Magistério Indígena de nível médio:*

Ampliou-se nos últimos anos as iniciativas de formação de professores em diversos estados, com cursos sendo realizados em parceria com Secretarias, ONGs, Universidades e entidades indígenas.

e) *Experiências de Ensino Superior Indígena e de cotas e bolsas na Universidade:*

Com a crescente implementação de processos de escolarização indígena aumentaram as demandas por formação de professores indígenas no país. Dos 7.000 professores que atuam em escolas indígenas, 5.950 são indígenas. Entretanto, destes, 50 % têm somente o ensino fundamental; 23 %, o ensino médio com magistério; 17 %, ensino médio com magistério indígena; 4,5 %, ensino médio completo e apenas 1,5 possuem o ensino superior, ou seja, 43 professores, segundo o Censo Escolar Indígena (INEP/MEC, 1999).

Algumas Universidades vêm experimentando estabelecer uma política de cotas para alunos indígenas em seus vestibulares, outras concedem bolsas de estudo e existem duas experiências de Ensino Superior Indígena em curso no Brasil: uma na UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso – chamada de *3º Grau Indígena* – com licenciaturas em Línguas, Artes e Literatura, Ciência Matemática e da Natureza e Ciências Sociais, e outra na UFRR – Universidade Federal de Roraima - coordenada pelo Núcleo Insikiran, chamada de *Licenciatura Intercultural*, com licenciaturas em Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Comunicação e Arte.

f) *Maior publicação de materiais didáticos específicos:*

Assiste-se nos últimos anos a um incremento na elaboração e produção de livros didáticos específicos em línguas indígenas e de literatura indígena,

por professores indígenas com assessorias lingüísticas, antropológicas e pedagógicas de especialistas não indígenas.

g) Mudanças na concepção de educação e de escola:

É destacada a importância das mudanças de concepção protagonizadas pelos povos indígenas, que compreendem educação e escola hoje de uma forma integral e ampliada, que incluem questões de direito e de formação em áreas como território, saúde e auto-sustentação.

Os impasses que permanecem

Foram identificados pelos participantes um rol de dificuldades na implementação da educação escolar indígena no país, a saber:

a) Ausência de políticas lingüísticas:

Há uma carência generalizada na definição de políticas lingüísticas que sustentem os programas de formação de professores indígenas. Falta aprofundamento na discussão sobre que tipo de ensino bilíngüe deve ser ministrado nas escolas indígenas, acompanhado da definição de que tipos de práticas sociais devem ser estimuladas pelas comunidades interessadas, com o objetivo de lutar pela preservação, resistência ou desenvolvimento das línguas indígenas.

b) Descoordenação entre as políticas públicas indigenistas:

As políticas indigenistas não conseguem articular a contento, ações nas áreas de educação, saúde e desenvolvimento auto-sustentável. Neste sentido, os recursos públicos insuficientes são dispersos por diversos programas e projetos de diferentes órgãos, secretarias e ministérios não coordenados, além de, em alguns casos, se sobreporem.

c) Dificuldades nos processos de reconhecimento e regularização das escolas indígenas:

Não bastam atos de criação de escolas indígenas municipais ou estaduais para assegurar a autonomia destas escolas. As especificidades são muitas e encontram obstáculos na burocracia dos sistemas municipais e estaduais.

d) *Implantação de turmas de 5ª a 8ª séries e ensino médio nas escolas indígenas:*

Os processos de escolarização indígena trazem demandas por 5ª a 8ª séries e ensino médio para as comunidades indígenas. Tais processos de implantação trazem inúmeras dificuldades devido à ausência de formação de educadores indígenas em nível de licenciaturas, o que implica a presença majoritária de professores não indígenas neste segmento de ensino. Além disso, há problemas com o número de alunos por turmas, a distância das escolas às comunidades de uma mesma etnia, a falta de material didático específico, como também a dificuldade na construção de currículos diferenciados.

e) *Manipulação dos Conselhos Municipais de Educação:*

Os Conselhos Municipais de Educação sofrem pressão e manipulação dos interesses de grupos políticos e econômicos locais, o que impedem o exercício democrático de sua função de controle das políticas públicas em favor das comunidades indígenas.

f) *Má distribuição dos recursos do FUNDEF:*

O mecanismo de financiamento que mobiliza o maior volume de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental em terras indígenas é teoricamente o FUNDEF. Há uma previsão anual de recursos do fundo para os 116.633 alunos indígenas matriculados na 1ª a 8ª séries, registrados no Censo Escolar 2003 da ordem de R\$ 101,9 milhões. (Kahn & Azevedo, 2004).

Entretanto, grande parte destes recursos não é aplicada na educação indígena, por diversas razões, em especial de natureza política, pois em muitos casos, os dados referentes aos alunos são enviados para o Censo Escolar, mas os recursos não são devidamente repassados, pois nem todas as escolas estão totalmente *regulamentadas*, ou os municípios ou estados simplesmente não realizam o repasse. Há dificuldades até em fazer a informação chegar até os professores nas aldeias e eles irem até a sede de seus municípios cobrarem seus direitos.

g) *Ausência de mecanismos de controle social das políticas públicas:*

As políticas públicas de educação escolar indígena precisam ser

acompanhadas de mecanismos democráticos de acompanhamento. No caso da educação escolar indígena a dificuldade se agrava, pois, além de já incipientes para a educação como um todo, estas instâncias de monitoramento precisam de professores indígenas como representantes ocupando os espaços de fiscalização pública, como Conselhos Municipais de Educação, Conselhos de Merenda Escolar, Conselhos do FUNDEF e Associações de Pais e Mestres.

h) Dificuldades de produção de material didático:

Nas etapas iniciais de criação de escolas indígenas e da elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos exigem-se assessorias especializadas para, por exemplo, sistematizar a escrita da língua indígena para se constituir numa base para a produção de materiais didáticos específicos nas áreas de Ciências da Sociedade, da Natureza e Matemática.

Nos programas de formação de professores indígenas deve-se incluir oficinas permanentes de pesquisa e produção de material didático específico, o que implica em investimento. As linhas de financiamento para organizações não governamentais são dificultadas pela exigência do certificado de filantropia para poder se habilitar ao fundo, pois praticamente nenhuma o possui, muito menos organizações indígenas.

i) Dificuldades de transporte escolar:

A grande distância entre aldeias e escolas dificulta a frequência escolar, que precisaria ser atendida por um sistema eficiente de transporte escolar que assegurasse a presença de todos os interessados à escola.

j) Limites da legislação:

A atual legislação ainda impõe limites para a implementação de experiências diversificadas de criação de escolas indígenas. Nesse sentido, é necessária a ampliação da regulamentação da LDB e da Resolução nº 3 do CNE pelos estados e municípios com a efetiva participação dos povos indígenas em sua elaboração, para adequá-la às especificidades locais.

k) Incipiente qualificação profissional dos técnicos das secretarias estaduais e municipais:

Não há programas de formação de técnicos das secretarias estaduais e municipais permanentes, o que dificulta o bom acompanhamento por parte

desses aos processos de escolarização indígena, que exigem conhecimentos específicos.

l) *Não aplicação dos programas educacionais específicos federais à escola indígena:*

Não há aplicação completa de programas como: TV Escola, Transporte Escolar, Merenda Escolar, Livro Didático, Saúde Escolar, Biblioteca na Escola, para a totalidade das escolas indígenas no país.

m) *Não atendimento à demanda por Ensino Superior Indígena:*

A iniciativas existentes de Ensino Superior Indígena, mesmo incluindo as bolsas de estudo e as cotas nos cursos convencionais de Universidades públicas e privadas, são incipientes para o atendimento à esta demanda por formação para diferentes áreas do conhecimento. (Carta do VI ELESÍ, 2005)

n) *"Competição" entre diferentes órgãos públicos:*

A existência de atitudes de "competição" entre diferentes órgãos públicos responsáveis pela educação escolar indígena, que se afasta do princípio de complementaridade estabelecido pela legislação, prejudica o avanço nas políticas públicas para o setor. (Carta do VI ELESÍ, 2005)

À guisa de incompletude...

Um balanço do quadro nacional da educação escolar indígena no Brasil, tal como se propôs fazer essa Mesa Redonda, "*Avanços e Impasses Atuais da Educação Escolar Indígena: da Teoria à Prática*", reflete a intensa diversidade representada pelos cerca de 100 professores de 10 Estados representando 10 organizações indígenas, que participaram do Encontro.

Nesta avaliação, o que pode parecer um avanço, como a maior participação indígena nos Conselhos de Educação, noutra dimensão configura-se também como uma dificuldade, se olharmos o grande caminho que ainda está por se construir em relação ao atendimento do direito que os povos indígenas têm a uma educação específica e diferenciada. Assim como a legislação é considerada um avanço pela grande maioria, configura-se também como um impasse, já que sua implementação prática vem sendo permeada de contradições e descumprimentos. Todos os avanços podem

assim ser relativizados na contraluz das práticas contraditórias que vêm sendo construídas.

Dessa forma, apesar do espaço já conquistado e das garantias legais asseguradas, a prática da maioria das escolas indígenas no país convive com inúmeras dificuldades e graves limitações. As práticas escolares apontam para uma escola ainda muito distante dos anseios da comunidade indígena, uma escola sem recursos didáticos, com professores sem capacitação político-pedagógica, sem material didático específico, monolíngue em Português e atreladas a secretarias despreparadas para ajudá-las.

Falta vontade política para enfrentamento sério desses impasses e o desafio está colocado para os professores indígenas e suas comunidades, atores privilegiados dessa mudança desejada. Na contramão dos impasses está também o protagonismo a ser desempenhado pelos professores e suas organizações indígenas.

Finalmente, num balanço sobre a situação da educação escolar indígena cabe ainda se perguntar: que tipo de escola querem as comunidades indígenas? A serviço de que projeto político de sociedade estas escolas se colocam? Como se inserem na construção da autonomia das comunidades indígenas?

No balanço contraditório dessas essenciais respostas será dado o tom para a avaliação do quadro.

Referências Bibliográficas

ALB/UNICAMP – 15º COLE. *Carta do VI ELESÍ – Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas*, referendada pela Assembléia de Encerramento do 15º COLE (ver ao final deste volume).

KAHN, Marina & AZEVEDO, Marta. *O Que Está em Jogo no Desafio da Escolarização Indígena?* In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, Tempo de Novo Descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE. Julho de 2004

CAPÍTULO 03

**Após uma década de
"ensino diferenciado",
há ensino bilíngüe
indígena no Brasil?**

Após uma década de “ensino diferenciado”, há ensino bilíngüe indígena no Brasil?

O título acima designou uma mesa-redonda composta pelas professoras Terezinha Machado Maher, Marília Facó Soares e Nilzimara de Souza, sob a coordenação de Wilmar D’Angelis, que atuou como debatedor. Seguem-se os textos apresentados por cada participante.

Nilzimara de Souza Silva - Wapichana¹⁵

Até que ponto há ensino bilíngüe indígena no Brasil?

Eu vou tentar colocar a nossa experiência, da nossa região, do nosso estado de Roraima. Nós somos 327 professores de línguas indígenas. Existem 129 professores Macuxi, 53 Wapixana, 10 Taurepang, 10 Ingaricó, 6 Yecuana, 16 Ianomami e 5 Wai-Wai. Esses professores são contratados pelo Estado. Então nós desenvolvemos um trabalho, na minha região, assim.

Eu já trabalhei em magistério, na minha região, em magistério diferenciado, Magistério Indígena, de 1998 até 2001. Fui professora na formação de professores. Então a gente tem uma caminhada boa em experiência de trabalhar as línguas nas escolas. Desde lá a gente foi conversando com os professores nas salas, desenvolvendo esse trabalho. Então, agora, atualmente a gente já tem vários professores trabalhando nas salas de aula com a língua materna. A Região Serra da Lua, onde eu moro, é composta de Wapichana e Macuxi. Então é muito importante a gente resgatar a nossa cultura e valorizar também.

Nós temos encontros para fazer aperfeiçoamento de cada professor. Mas nós não temos apoio dos governantes, então fica difícil para trabalhar. Para os nossos encontros, somos nós mesmos que contribuimos, para a gente

¹⁵ Professora Wapichana, da aldeia Serra da Lua (RR).

poder melhorar o trabalho na sala de aula com a língua materna.

Atualmente estou trabalhando no Ensino Médio. Estou com três anos que trabalho no Ensino Médio. O que a gente faz é resgatar mesmo a cultura, porque a nossa comunidade é próxima à cidade, tem mais contato com os não-índios. Então, a gente enfrenta essas dificuldades. Tem comunidades que, na escola, não falam mais a língua, de modo que temos que resgatar.

Aqui eu trouxe dois bonecos de livros, que era para serem publicados e a gente não conseguiu. Aqui estão os trabalhos dos alunos, que eles fizeram, a gente acompanhou eles fazendo os textos nas línguas. Isso é muito importante e eles gostam também de escrever, de falar. Aqueles que, não conseguem dialogar, a gente dialoga todos os dias. Eu entro na sala de aula e já começo a falar na nossa língua. Então, eles estão adorando. Eles gostam também. A gente sabe que nem todos, mas a gente está fazendo conscientização, que é bom. Tem amostras de nossos trabalhos, nós vamos na cidade fazer apresentação da língua, da dança. A gente trabalha muito também nas músicas. É esse o trabalho que nós vimos fazendo nas nossas regiões.

A gente está produzindo porque, nós indígenas, não temos material didático. Quem tem que fazer somos nós. Nós que temos que fazer nosso material. É por isso que nós estamos desenvolvendo. Cada escola vai desenvolver o trabalho conforme a sua realidade. Não adianta eu elaborar um trabalho e mandar para outra comunidade, mas fazendo esses encontros, as reuniões, a gente vai acertando algumas coisas para melhorar o nosso trabalho. Lá nós temos também o ensino da língua dentro do pré-escolar, e dentro do Ensino Médio. Cada modalidade de ensino tem professor: pré-escolar, de 1' a 4', de 5' a 8' e no Ensino Médio.

Então nós temos esse trabalho desenvolvido. E agora, atualmente, estamos produzindo músicas com os alunos. A gente gravou, só que eu esqueci de trazer pra apresentar para vocês. Ah sim! O ensino bilingüismo existe no Brasil.

O Bilingüismo e o Aluno Indígena

Terezinha Machado Maher¹⁶

Já há algum tempo vimos falando sobre a necessidade de que o ensino nas escolas indígenas no país seja conduzido de forma diferenciada daquele implantado nas demais escolas brasileiras, dentre outros motivos porque, no caso de comunidades indígenas bilingües, caberia à escola também contemplar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno em sua língua materna, e não apenas na língua majoritária do país. *Após uma década de ensino diferenciado, há ensino bilingüe indígena no Brasil?* foi a pergunta a mim colocada para reflexão durante o VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no XV COLE.¹⁷ Tendo por horizonte a necessidade apontada acima, a pergunta acima pode ser lida de diferentes maneiras, pode ser desdobrada em outras tantas: *Após uma década de ensino diferenciado, as línguas indígenas estão, de fato, sendo contempladas nos currículos? Se estiverem, de que forma isso vem se dando? Apenas nas séries iniciais, como anteparo necessário para a aprendizagem da língua portuguesa? Ou em toda a extensão do currículo? Exclusivamente como objeto de estudo ou também como língua de instrução? Qual tem sido o impacto da inclusão de uma língua indígena no currículo escolar na capacidade dos alunos de nela se desempenharem? E nas práticas comunicativas não-escolares nas aldeias? De que forma essa inclusão vem, ou não, afetando o processo de deslocamento lingüístico?*

Sabemos que não há como pensar o lugar e a função de uma língua indígena no currículo escolar sem, necessariamente, considerar a relação estabelecida entre essa língua e a língua portuguesa. E vimos assim procedendo: nosso conhecimento sobre o bilingüismo, enquanto fenômeno social, tem servido de alicerce para nossas discussões e ações no campo da educação escolar indígena. Os conceitos de diglossia e de resistência lingüística, bem como, em menor escala, as noções de atitudes e de consciência lingüística, vêm informando a construção de currículos e práticas escolares indígenas. O que sabemos sobre o modo como o bilingüismo opera,

¹⁶ Lingüista Aplicada, professora do Depto de Lingüística Aplicada do IEL-UNICAMP.

¹⁷ Agradeço a Juracilda Veiga e a Beatriz Rocha Ferreira, organizadoras do evento, pelo convite para nele participar.

não no plano macro, mas ao nível do indivíduo, entretanto, não tem sido divulgado com a mesma ênfase, ficando, esse conhecimento, à margem de muitos de nossos debates e reflexões. Proponho-me, então, a discutir, nesse texto, o funcionamento discursivo do aluno bilingüe, na expectativa de que essa discussão possa ser útil para os educadores envolvidos com o ensino de línguas nas escolas indígenas. Para tanto, retomo, aqui, parte de uma argumentação desenvolvida em Maher, 2006.

Quem é o sujeito bilingüe? Essa, por não ser uma questão banal, tem sido objeto de atenção de muitos teóricos desde meados do século passado. Dentre as inúmeras definições fornecidas pela academia¹⁸, vale a pena focalizar duas delas por serem paradigmáticas de um tipo de olhar para o fenômeno e por serem, acredito, muito semelhantes àquelas ditadas pelo senso comum. Vejamos a primeira delas:

*Bilingüismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo destas línguas*¹⁹.

A leitura dessa definição suscita, de imediato, a pergunta: quem é este “falante nativo” tomado como modelo e qual é o seu “controle” lingüístico? Considerando que no conjunto dos falantes nativos de uma dada língua sempre encontramos uma variedade imensa de comportamentos lingüísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização etc., não nos resta alternativa a não ser entender este “falante nativo e sua competência” como uma abstração. Como uma abstração idealizada: o que está por detrás da definição de Bloomfield, e de outras semelhantes, é a noção de que o sujeito bilingüe seria a somatória “perfeita” de dois monolíngües igualmente “perfeitos” - o que quer que isso signifique. Quem seria o modelo de monolíngüe ideal em uma língua indígena? O cacique? O pajé? A artesã? O adolescente? Todos eles podem ter um domínio muito bom dessa língua, mas esse domínio abarca competências diferenciadas.

A idéia de uma perfeição idealizada também está presente na segunda definição que escolhi. Vejamos:

*O sujeito bilingüe é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra*²⁰.

De que forma a idealização se faz presente nessa definição? Em

¹⁸ Uma extensa compilação de definições de bilingüismo pode ser encontrada em Hamers e Blanc, 1989.

¹⁹ Bloomfield, 1933, apud Hamers e Blanc, 1989 (grifo meu).

²⁰ Halliday et al., 1984, apud Hamers e Blanc, 1989 (grifos meus).

primeiro lugar, ela pressupõe a possibilidade de existência de bilingües capazes de se desempenhar em **todos** os domínios **em ambas** as línguas de seu repertório verbal. Ora, o caráter fictício da noção de *ambilingüismo* ou de *bilingüismo equilibrado* vem sendo insistentemente denunciado por inúmeros investigadores²¹. O bilingüe – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, das questões identitárias em jogo, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. Tomo a mim mesma – um sujeito bilingüe português-inglês – como exemplo: eu diria que minha competência de leitura de textos acadêmicos sobre, digamos, políticas lingüísticas, é praticamente equivalente nas duas línguas. Minha capacidade de debater, oralmente, o mesmo assunto em um congresso científico é, entretanto, bem maior em português do que inglês. Mas se a tarefa for marcar uma consulta médica por telefone, meu desempenho nas duas línguas será, novamente, quase equivalente. Discutir a atual situação do Campeonato Brasileiro de Futebol em uma mesa de bar? Redigir um contrato de locação? Não conseguiria fazê-lo com proficiência nem em uma língua, nem em outra, embora suspeite que se tivesse que participar dessas *práticas em inglês o resultado fosse ainda mais catastrófico. Sou capaz de redigir um bilhete nas duas línguas. Sei rezar, sei escrever uma ata, mas só na minha língua materna...* A análise do desempenho de outros bilingües revelaria, por certo, competências igualmente díspares no manejo de seu repertório lingüístico²¹. O que importa ressaltar, aqui, é que a competência comunicativa de um sujeito bilingüe só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal tem para ele. *Diferentemente do sujeito monolíngüe, cuja carga funcional da linguagem está inteiramente alocada em uma única língua, o bilingüe tem esta mesma carga distribuída em duas e, por isso, avaliar o comportamento do aluno indígena exclusivamente em na língua indígena*

²⁰ Ver, entre outros, Grosjean, 1982; Romaine, 1989 e Macswan, 2000.

²¹ Mesmo os raros bilingües que adquiriram suas línguas concomitantemente na primeira infância e que são vistos como "perfeitamente" fluentes em ambas afirmam ter, em determinadas situações comunicativas, preferência por se comunicar em uma língua e não na outra. Essa "preferência", esse "estar mais à vontade", indica a existência de graus de competência diferenciados, ainda que esta diferenciação seja, nestes casos, menos acentuada.

ou na língua portuguesa é avaliá-lo apenas parcialmente. Além disso, é preciso atentar para o fato de que as competências do sujeito bilíngüe não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilíngüe também se modifica. A competência para escrever atas entre os professores indígenas do Acre, por exemplo, foi, inicialmente, desenvolvida apenas em português. À medida em que as cooperativas indígenas foram ganhando relevância no interior de suas aldeias, no entanto, alguns professores passaram a desenvolver essa competência também em suas línguas maternas.

A idealização também orienta a segunda parte da definição de bilingüismo proposta por Haliday et.al. no que diz respeito à negação de um comportamento discursivo no qual haveria uma suposta “contaminação perniciosa” entre as línguas utilizadas: cada uma delas deveria, desta perspectiva, existir perfeitamente separadas. Ora, qualquer indivíduo que seja bilíngüe ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngües, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia, ou testemunha, com a afirmação de que o sujeito bilíngüe funciona nas duas línguas *sem apresentar interferência de uma língua na outra*, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito. O funcionamento discursivo do sujeito bilíngüe, não só permite, mas **prevê** mesmo a utilização de mudança de código (*code-switching*) e empréstimos lingüísticos (*borrowings*) em sua gramática.²² Um “bom” bilíngüe, e é importante entendermos isso, transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngüe, tem competência para tanto. Um estudo feito na Dinamarca com o objetivo de observar o comportamento discursivo de alunos bilíngües turco-dinamarquês revelou que os adolescentes turcos que mais faziam mudança de código eram justamente os mais proficientes em sua segunda língua; aqueles que quase nunca o faziam eram os adolescentes que sabiam menos dinamarquês²³. Portanto, a mudança de código não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilingüismo. E isso faz muito sentido quando consideramos que as mudanças de código não são, na imensa maioria dos casos, misturas *ad hoc*, não são feitas ao acaso. Isso porque, esses procedimentos, para o bilíngüe, são recursos comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus

²² A este respeito, ver, por exemplo, Zentella, 1981; Baker, 1993; Mello, 1999 e Hoffman, 2001.

²³ Cf. Karosas, 2004.

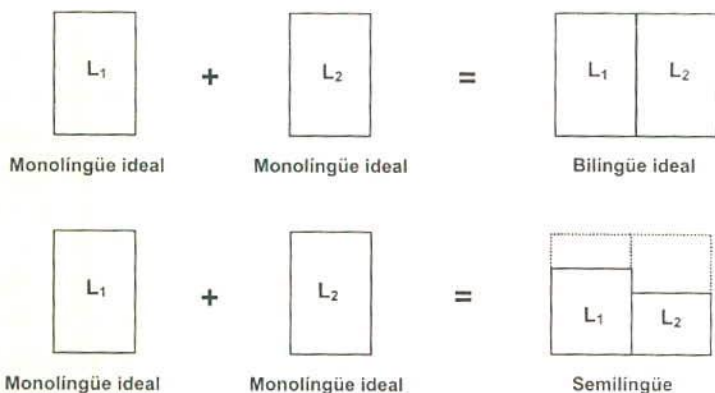
enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica, etc. Não se trata, portanto, de um déficit, mas de um recurso discursivo sofisticado com que somente os bilíngües podem contar. E é por isso que eles geralmente se sentem mais à vontade na companhia de outros bilíngües: na interação com monolíngües, não podem lançar mão de todas as habilidades comunicativas que têm à sua disposição. Sendo assim, não há porque “problematizar” esse aspecto do desempenho dos alunos indígenas bilíngües que, dizem os dados empíricos, é constitutivo do seu discurso, é uma de suas riquezas e especificidades. Usando como argumento a necessidade de se salvaguardar a “pureza” das línguas indígenas muitos educadores insistem que esses alunos se comportem como os monolíngües em língua indígena o fazem. Um equívoco que, a teoria nos diz, só tende a gerar frustrações.

Definições de bilingüismo construídas tendo o falante nativo como referência e pautadas em comportamentos idealizados é o que tornou possível o surgimento da noção de *semilingüismo*. O indivíduo semilingüe seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas quando comparados aos monolíngües de cada uma delas. Criada no interior de pesquisas que objetivavam descrever o desempenho de filhos de trabalhadores imigrantes na Suécia²⁴, essa categorização é passível de críticas tanto do ponto de vista teórico, quanto do empírico e do político. Teoricamente, há que se considerar a fragilidade de um conceito que se pretende científico, mas cujas bases são idealizações. A construção do conhecimento científico não pode se dar a partir de suposições. Não posso simplesmente “supor” que a competência do monolíngüe seja assim ou assado e julgar o comportamento do bilíngüe a partir deste critério, digamos, um tanto nebuloso. Além disso, os testes aplicados nas crianças definidas como “semilingües” mediam habilidades de leitura e escrita específicas da cultura escolar. O fato de que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas tornam metodologicamente suspeitos os resultados dessa medição. E, por último, é preciso desvelar a perigosa noção de déficit embutida nessa possibilidade de se enxergar alunos como se estes tivessem competências “atrofiadas”: os bilíngües, vale insistir, usam suas línguas para propósitos diferentes e, por

²⁴ Cf. Skutnabb-Kangas, 1981.

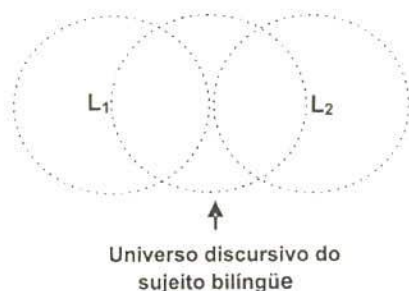
isso, podem se tornar competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros. MacSwan (2000), ao argumentar a favor desse desvelamento, chama a atenção para o fato de a noção de semilingüismo ser utilizada para descrever apenas o comportamento de bilíngües em contexto de minorias e nunca em contextos de bilingüismo de elite, o que evidencia ser esse um conceito muito mais ideológico, político, do que lingüístico.

Na crítica que fazem às noções de “bilingüismo equilibrado”, “ambiligüismo” e “semilingüismo”, Martin-Jones e Romain (1986:32), afirmam que eles foram conceitualizados como se competência fosse um recipiente, recipiente este que estaria ora “cheio”, ora “parcialmente cheio”, como no esquema, por mim adaptado, abaixo:



Esse esquema reflete, de forma muito clara, o modo como as competências dos falantes, nestas definições, aparecem encapsuladas, como se pudessem ser fixadas de forma inequívoca e congeladas no tempo. Os tracejados contínuos dos “compartimentos” refletem também uma visão de língua como uma entidade pronta, acabada, enclausurada em si mesma, o que permite pensar o sujeito bilíngüe como sendo aquele que simplesmente justapõe, acopla uma língua à outra, mantendo-as totalmente separadas. O enrijecimento dos conceitos de língua e competência é necessário se, ao invés de se realmente tentar entender quem é o sujeito bilíngüe, o que se pretende é regular, é prescrever o seu comportamento. Mas, a pergunta para a qual devemos buscar respostas não é *Como deve se comportar um sujeito para que ele possa ser qualificado na categoria de “bilíngüe”?* e ,

sim, *Como se comporta o sujeito que faz uso de mais de uma língua?* E para sermos capazes de responder a essa última pergunta é preciso, abandonando idealizações, adotarmos, como insistiu Grosjean em 1982, uma visão holística, uma visão sócio-funcional do fenômeno. É preciso entender que o sujeito bilingüe é *alguém com uma configuração única e específica* (Grosjean, 1985:470). Alguém que, como já disse anteriormente, funciona, opera em um universo discursivo próprio que não é, nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2²⁵. Reproduzo novamente aqui o modo como, esquematicamente, entendo que poderíamos pensar o seu comportamento:



As linhas pontilhadas, nessa figura, indicam aquilo que vemos no mundo real: L1 e L2 são sistemas porosos, sempre em mutação, temporários e o bilingüe cria para si uma inter-língua²⁶; ele funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção. Se nos desvencilharmos das noções de língua e de falante nativo ideais como parâmetros na avaliação do aluno indígena bilingüe, aí então não precisaremos classificar a sua língua indígena e o seu português como línguas impuras, imperfeitas, mas como

²⁵ Cf. Maher, 1996, 1997 e 2006.

²⁶ É importante esclarecer que essa *inter-língua* a que me refiro não corresponde à noção de *interlíngua* tal como ela é referida na Teoria de Aquisição de Segundas Línguas e Línguas Estrangeiras. "Interlíngua", naquele quadro teórico, é definida como sendo um dos estágios do sistema intermediário construído pelo aprendiz para organizar o *input* lingüístico em seu percurso em direção à *língua-alvo*. Esse conceito, portanto, também peca, ao meu ver, por tomar como modelo de competência aquela de um suposto "falante nativo" idealizado e por não contemplar os recuos que o aprendiz, motivado por questões identitárias, faz em direção à sua língua materna. Em Maher, 1990 (pp. 203-206) explico melhor minhas restrições ao conceito de interlíngua, bem como aos conceitos de transferência e de fossilização.

moradias legítimas deste aluno. E se também rechaçarmos a noção de equilíbrio e de estabilidade na análise de sua competência e se nela pensarmos, não abstratamente, mas em termos de práticas discursivas concretas, poderemos planejar nossas intervenções pedagógicas com base em diagnósticos mais realistas:



A elaboração de quadros-diagnósticos como esse permitiriam, além disso, avaliar, não apenas a fluidez na distribuição funcional entre as línguas do repertório verbal do aluno bilingüe e dos diferentes graus de competências que exhibe, mas também considerar os processos de mudança e reestruturação no interior desse repertório ao longo do tempo. Olhar para o bilingüe desta perspectiva ainda nos livraria do risco de tentar definir o bilingüismo de forma excludente, como até visões mais abrangentes ainda tendem a fazê-lo:

Bilingüismo refere-se à habilidade de uma pessoa de usar aqui e agora duas ou mais línguas como um meio de comunicação na maior parte das situações e de mudar de uma língua para outra se necessário²⁷.

Embora a definição de Oksaar tenha o mérito de reconhecer a mudança de código como uma capacidade do bilingüe, sua definição de bilingüismo é ainda muito restritiva. O que dizer dos bilingües que, por contingências

²⁷ Oksaar, 1983. apud Hoffman, 2001 (grifo meu).

várias, só podem fazer uso regular de suas duas línguas esporadicamente? Ou, então, o que dizer de um universitário brasileiro que, embora não fale inglês, é capaz de ler textos escritos nessa língua na Internet, vis-à-vis um outro que, ao acessar um *site* de busca como o Google, por exemplo, é obrigado a clicar em “páginas em português” porque só sabe ler textos escritos em sua língua materna? Eles certamente não podem ser classificados na mesma categoria: enquanto que as competências desse último estão circunscritas a uma única língua, o segundo, exibe uma competência de leitura também em uma outra língua que não a materna. O que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilingües no mundo porque o bilingüismo é um fenômeno multidimensional.² Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: o bilingüismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

Após esse breve apanhado sobre o fenômeno do bilingüismo individual, retomo a pergunta apontada no início desse texto: *Após uma década de ensino diferenciado, há ensino bilingüe indígena no Brasil?* Se o que se entende por “ensino bilingüe” é aquele capaz de formar falantes “perfeitos”, i. e., equivalentes ao mais “perfeito” dos falantes monolíngües de língua indígena e de língua portuguesa, minha resposta, para ser coerente com o que venho afirmando, teria que ser “Não, não existe”. Mas, se o que se entende por “ensino bilingüe” é aquele no interior do qual existem alunos cujo repertório verbal se caracteriza pelo uso de mais de uma língua, alunos com diferentes níveis de proficiência em língua indígena e em língua portuguesa, eu diria que, no contexto em que venho atuando com regularidade – o Estado do Acre -, a imensa maioria das escolas indígenas se encaixam nessa categoria. Uma situação drasticamente diferente do que podíamos encontrar há duas décadas atrás, quando todos os índios que tinham a oportunidade de estudar, sem uma exceção sequer, eram obrigados a fazê-lo em escolas monolíngües em língua portuguesa.

Quanto a dizer se o ensino bilingüe tem contribuído para o fortalecimento, para a manutenção das línguas indígenas acreanas, só seria possível fazê-lo, com segurança, pesquisando cada caso em particular. Mas, mesmo não podendo me valer de evidências comprobatórias, eu me arriscaria a afirmar que, nos contextos onde essas línguas continuam fortes na comunidade, como, por exemplo, nas comunidades Kaxinawá do Rio Jordão,

Ashaninka do Rio Amônia e do Rio Envira, Manchineri do Rio Yaco, o ensino bilíngüe, por não ter permitido que a escola se tornasse um flanco aberto para a entrada soberana da língua portuguesa, esse tipo de ensino tem exercido um papel importantíssimo para garantir um futuro favorável às línguas indígenas. Por outro lado, nas comunidades onde já existia uma forte tendência diglósica pró-língua portuguesa, as benesses do ensino bilíngüe no que se refere à valorização das línguas indígenas se fazem sentir no plano simbólico, o que, sabemos, já era previsível: a escola, sozinha, não consegue, infelizmente, reverter tendências sociolingüísticas.

Referências bibliográficas

ALARCÓN NEVE, L. J. El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. In *Colección Pedagógica Universitária*, n° 29, jan-jun, 1998.

BAETENS BEARDMORE, H. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages - An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

_____. The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4 (6), 467-477, 1985.

HAMERS, J. F. e BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HOFFMAN, C. Towards a Description of Trilingual Competence. In *International Journal of Bilingualism*, vol.5, n°1, 2001: 1-17.

KAROSAS, S. *Bilingualism in Theory and Practice*. Trabalho apresentado no Lithuanian Christian College em 29 de abril de 2004. www.svenskamammor.com/ieppats.htm (acessado em 12/06/2005).

MACSWAN, J. The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. In *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 22, No. 1, 3-45, 2000. Disponível em www.public.asu.edu/~macswan/hjbs2000.pdf (acessado em 0/6/2005).

MAHER, T. M. *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL-UNICAMP, 1996 (inédita).
_____. O Dizer do Sujeito Bilingüe: Aportes da Sociolinguística in *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilingüe para Surdos*. Rio de Janeiro: MEC / INES, 1997: 20-26.

_____. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilingüe e intercultural. In S.M. Bortoni e M. Cavalvanti (orgs), *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006 (no prelo).

MARTIN-JONES, M. e ROMAINE, S. Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence. In *Applied Linguistics*, vol.7, nº1, 1986.

MELLO, H. A. B. *O Falar Bilingüe*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.
ROMAINE, S. *Bilingualism*. New York: Basil Blackwell, 1989.

VALDÉS, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In J.K. Peyton, D.A. Ranard and S. McGinnis (orgs.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co., Inc., 2001:37-77. Disponível em www.nflc.org/reach/documents/valdes.pdf (acessado em 10/6/2005).

ZENTELLA, A.C. Tá Bien, You Could Answer Me En Cualquier Idioma: Puerto Rican Codeswitching in Bilingual Classrooms, In R. Duran (org.), *Latino Language and Communicative Behavior*. Norwood, N.J.: Ablex, 1981:109-131.

Alguns aspectos do Ensino Bilíngüe Indígena

Marília Facó Soares²⁷

Ao tentar refletir sobre a questão de se, após 10 anos, existe de fato ensino bilíngüe indígena no Brasil, parece-me inevitável passar por alguns conceitos que envolvem a expressão *educação bilíngüe*. Afinal, o que se entende por educação bilíngüe? Ou melhor, quando um programa de educação que se pretende bilíngüe/multilíngüe intercultural se estabelece como tal? O que, na prática, está envolto nesse tipo de educação?

Para Rainer Enrique Hamel, a educação indígena bilíngüe na América Latina possui mais de uma dimensão, algumas das quais centrais. E uma educação para indígenas, realmente bilíngüe bicultural, é de preservação e estímulo das línguas indígenas, evitando seu deslocamento, ou seja, toda educação bilíngüe, do ponto de vista indígena, pede não só preservar a língua indígena, mas também ampliar as suas possibilidades de uso, evitar o seu deslocamento e, conseqüentemente, a redução de seu uso. Nos idos de 1988, Hamel publicou um artigo intitulado “Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilíngüe”²⁸ – artigo baseado em estudo de caso no México e voltado principalmente para o modo como fatores socioculturais davam forma ao conflito entre o espanhol (língua nacional) e o otomí (língua indígena minoritária) e como esses fatores incidiam diretamente sobre a educação bilíngüe. Evidenciando a estreita relação das duas dimensões que Hamel vê como centrais na educação indígena bilíngüe – a dimensão sócio-política e cultural e a dimensão psicolingüística e pedagógica – está um curriculum de fato, isto é, um curriculum real que não se confunde com um programa oficial. No caso então analisado por Hamel em 1988, o conflito lingüístico entre o espanhol e o otomí no Vale do Mezquital²⁹ concretizava-se em uma prática escolar que, enquadrada oficialmente como educação bilíngüe, dava à língua indígena uma função de muleta e desvelava o próprio programa educacional tido por bilíngüe como sendo de caráter *transicional*. Mais claramente, a função de muleta da língua indígena se evidenciava

²⁷ Lingüista, professora no Setor Lingüístico do Depto de Antropologia do Museu Nacional, da UFRJ (Rio de Janeiro), e pesquisadora do CNPq.

²⁸ Cf. HAMEL (1988).

²⁹ O Vale do Mezquital é uma área do México central. Na época da pesquisa de Hamel, contava com cerca de 80.000 falantes otomí.

pelo seu uso como língua de instrução, quando era necessário assegurar uma compreensão mínima, e pela sua exclusão tão logo isso fosse possível. Quanto ao caráter *transicional* do programa tido por bilingüe, esse veio à luz não só através de um fator como a própria função muleta da língua indígena, mas também através de práticas que reproduziam, na sala de aula, a conceituação étnica da desigualdade entre as línguas e a convicção de que o enraizamento na língua indígena (no caso, do otomí) representava um obstáculo para uma aquisição satisfatória da língua dominante. E a impossibilidade de poder desenvolver um nível de bilingüismo coordenado e enriquecedor, baseado em um uso proficiente das duas línguas, recebia a sua confirmação através da intervenção, no processo educacional, dos próprios professores indígenas.

No que diz respeito ao que seja um bilingüismo enriquecedor, faço aqui um parêntese. O meu entendimento de bilingüismo é o da possibilidade do uso de duas línguas, por indivíduos ou comunidades, com a garantia de intercompreensão. Com isso, entendo que, de um lado, fica excluída uma definição restrita de bilingüismo, que é a do controle nativo de duas línguas; e, de outro lado, fica admitida a existência de um bilingüismo não perfeito e aberta a possibilidade do desenvolvimento de competências em mais de uma língua. No texto de Hamel (1988), é claro o posicionamento a favor de um bilingüismo passível de desenvolvimento a partir do uso lingüístico. Menos evidente é o posicionamento a favor do desenvolvimento de competências lingüísticas – algo que, acreditamos, não é incompatível com aquilo que, em Hamel (1988), é claramente manifesto.

Com relação ao que Hamel (1988) viu, no caso otomí, como impossibilidade de desenvolvimento de um bilingüismo enriquecedor, vale a pena chamar a atenção para a intervenção dos próprios professores indígenas no processo educacional. Desempenhando o papel de intermediários culturais, os professores otomí à época – diferentemente dos demais membros de seu grupo – ascendiam socialmente através de salário fixo, o que lhes permitia iniciar pequenos negócios, comprar terrenos e aumentar sua propriedade. Com isso, debilitavam seus laços com o grupo étnico do qual provinham e estreitavam cada vez mais a sua relação com a administração estatal e com os grupos de poder agrário. Experimentando o conflito entre seus interesses de classe e sua lealdade étnica, os professores otomí do Vale do Mezquital observados por Hamel no final da década de 80

participavam como agentes diretos do projeto histórico de assimilação - o que se refletia na sala de aula de uma escola que, apresentada como bilingüe, acabava desempenhando um papel ativo no deslocamento da língua indígena.

Antes de nos perguntarmos se alguma semelhança existe entre o caso otomí do Vale do Mezquital “fotografado”, ao final dos anos 80, por Hamel no México e algum caso no Brasil atual, cabe ainda focalizar mais um pouco a própria expressão *educação bilingüe*.

Diferentemente dos programas bilingües cuja meta é a submersão (com investimento direto na segunda língua – L2) ou dos programas de transição ou de assimilação indireta (com uso de diversos métodos bilingües que apenas instrumentalizam a língua indígena), há um tipo de programa bilingüe que procura se estabelecer pelo desenvolvimento, de forma igualitária, das duas línguas em jogo no processo educativo, aí incluindo-se os valores culturais representados por essas línguas. Esse tipo de programa bilingüe busca, de um lado, criar uma competência plena nessas duas línguas e, de outro lado, capacitar o aluno para uma atuação bem sucedida nas culturas correspondentes. Sem ser fruto do acaso, esse tipo de programa bilingüe necessita, para o seu estabelecimento e seu possível sucesso, do reconhecimento de um fato básico, inicial, qual seja: o de que há uma situação de conflito cultural e lingüístico que necessita ser mudada. Por sua vez, o reconhecimento desse fato básico, inicial, nos leva diretamente a dois pontos importantes no bilingüismo – e, conseqüentemente, da educação bilingüe: a) as situações de *diglossia*; b) a dimensão psicolingüística envolvida no bilingüismo.

A identificação das situações de *diglossia* surgiu originalmente vinculada à especialização funcional de duas variedades de uma mesma língua: uma variedade padrão alta, usada em ocasiões formais e públicas; uma variedade padrão baixa, utilizada por todos os membros da sociedade nas situações comuns da vida quotidiana³⁰. Para além do uso original do termo *diglossia*, situações de *diglossia* puderam ser identificadas no uso de duas línguas completamente diferentes³¹. Observando-se mais de perto a extensão do termo *diglossia* e sua aplicação, pode-se constatar que, na *diglossia*, cada língua mantém uma função específica e que há um

³⁰ Cf. FERGUSON (1959)

³¹ Cf. FISHMAN (1971).

desequilíbrio no desempenho de suas funções, ou seja: faladas em um território determinado, uma dentre duas línguas em situação diglôssica se superporia à outra, sendo solidária do poder político e social e desfrutando, eventualmente, de maior prestígio cultural³². Em outros termos, sem se confundir com a variação sociolinguística geral, situações de diglossia implicam uma relação de desequilíbrio, assimetria, conflito – relação conflitiva que pode ser mudada, contrariamente ao que pensava o introdutor do próprio termo (Charles Ferguson) ou mesmo um daqueles que estenderam o seu uso (Joshua Fishman). Com a consciência de que situações de diglossia dão testemunho básico e central de conflitos e de que conflitos trabalham contra a idéia de harmonia, durabilidade e estabilidade, reservemos momentaneamente o termo diglossia, para voltarmos a falar dele ao tocar na questão das línguas indígenas e do bilingüismo social no Brasil.

Com relação à dimensão psicolinguística envolvida no bilingüismo, já se chegou a levantar a hipótese de que existe uma interdependência entre o desenvolvimento de habilidades na primeira e na segunda língua³³. Segundo o nosso entendimento dessa hipótese, as habilidades dependentes da aquisição plena de uma primeira língua seriam passíveis de transferência para uma segunda língua sendo que essas estratégias só poderiam ser mobilizadas caso não houvesse interrupção na relação entre a primeira língua (língua materna) e uma segunda língua no que tange às diversas habilidades que são dependentes de língua. Trocando em miúdos essa hipótese, uma habilidade áudio-oral em uma língua facilitaria uma habilidade de nível idêntico em uma segunda língua, assim como uma habilidade acadêmica ou escolar (como a leitura e a escrita, por exemplo) previamente desenvolvida em língua materna alavancaria o seu desenvolvimento em uma segunda língua. Gostaria de fazer alguns comentários sobre essa hipótese de interdependência linguística e desenvolvimento de bilingüismo. A meu ver, ela pode terminar por dar sustentação a programas de educação bilingüe do tipo transicional, apesar da sua possível serventia na explicação do fracasso de determinados programas de educação indígena bilingüe ou, ainda, apesar dos objetivos aparentemente bem intencionados que estariam na sua base enquanto hipótese³⁴. Além disso, ela está centrada no desenvolvimento de

³² Cf. SIGUÁN (1982).

³³ Essa hipótese encontra-se colocada e desenvolvida em diferentes trabalhos de James Cummins, que trabalhou bastante com minorias falantes de francês no Canadá.

³⁴ Ver nota anterior.

habilidades, isto é, está centrada no *saber fazer*, por exemplo, saber escrever, saber elaborar um determinado tipo de texto em uma determinada situação. Ao invés de adotar a hipótese de interdependência lingüística e desenvolvimento de bilingüismo ou de – mesmo fora dessa hipótese – continuar a centrar a atenção em habilidades, penso que, na dimensão psicolingüística do bilingüismo, uma maior fonte de ganho explicativo estaria na investigação de procedimentos mentais relacionados aos processos de produção e compreensão da linguagem. Uma novidade no âmbito do bilingüismo, esse tipo de investigação apresenta resultados recentes que apontam fortemente para a possibilidade de que as rotinas perceptuais usadas pelos bilíngües não diferem das rotinas perceptuais de monolíngües³⁵. É verdade que falta aumentar os experimentos a respeito e que, com relação a línguas indígenas, não há ainda – até onde sabemos – qualquer experimento. Entretanto, há aqui um passo importante, porque é possível a existência de outra hipótese. Colocando-se a favor de uma certa coisa comum ao ser humano, essa outra hipótese nos diz que o mecanismo humano de processamento lingüístico poderia ser independente de línguas específicas³⁶. Se a pesquisa a este respeito ainda está em curso, resultados parciais ligados a ela se coadunam com a idéia de um pluralismo lingüístico rico, em que duas ou mais línguas podem estar em uma mesma pessoa sem que se tenha que postular necessariamente um ordem seqüencial de aquisição e atribuir à primeira língua o papel de alavanca ou muleta para a segunda.

Chegando a este ponto de nossa fala, temos a possibilidade de fazer algumas afirmações. A primeira é que, na dimensão psicolingüística, há indicações de que é cognitivamente sustentável uma educação bilíngüe/multilíngüe – e aqui se inclui a educação bilíngüe/multilíngüe indígena – projetada com vistas a alcançar as metas da competência plena em duas ou mais línguas e da atuação bem sucedida em mais de uma cultura – e isso sem muletas, sem interdependências. A segunda afirmação é que, na dimensão sociolingüística e mesmo política, o reconhecimento da existência de conflito cultural e lingüístico por parte da comunidade envolvida permite

³⁵ Cf. FERNÁNDEZ, 2005.

³⁶ Nesse caso, a hipótese é de que o mecanismo humano do processamento de frases seria invariável translingüísticamente, sendo as diferenças derivadas de propriedades das línguas no nível da prosódia ou da pragmática/discurso (cf. FERNÁNDEZ, 2005). O mecanismo humano do processamento de frases também é chamado de *analisador sintático* ou *parser*. Segundo MAIA & FINGER (2005:15), esse termo é originário do latim e se refere aos procedimentos mentais que determinam a estrutura de uma frase.

que se coloque no horizonte uma opção e uma luta por uma educação bilingüe/multilíngüe forte, caso não só as escolas, mas também as comunidades estejam suficientemente envolvidas, engajadas na busca do bilingüismo/ multilíngüismo que, sem deslocar a(s) língua(s) minoritárias(s), a(s) fortaleça. Do contrário, ou a educação bilingüe/multilíngüe não existirá ou, existindo, levará a um bilingüismo/multilíngüismo do tipo limitado.

No caso do Brasil, não se pode dizer que haja uma maioria de programas bilingües que, envolvendo línguas indígenas, tenha por meta a *submersão* (com investimento direto na segunda língua L2) ou a *transição*, a *assimilação indireta* (com uma instrumentalização da língua indígena). Também não é o caso de dizer que esses programas não tenham existido ou mesmo que não existam ainda hoje. No entanto, não é essa a proposta dominante. Ao contrário, no Brasil atual, a meta pretendida da maioria dos programas educacionais conhecidos que envolvem línguas indígenas – com institucionalização oficial ou não – é a do desenvolvimento, de forma igualitária, das duas ou mais línguas em jogo no próprio processo educacional, aí incluídos os valores culturais perpassados por essas línguas. Implícita ou explicitamente esse tipo de programa busca, na sua aparência, criar uma competência que, podendo ser fluida na visão de alguns, pode também ser aumentada, desenvolvida. Como esse tipo de proposta é majoritária, é possível dizer que, enquanto meta, existe de fato ensino bilingüe (ou mesmo multilíngüe) indígena no Brasil. Entretanto, sua existência na prática ainda necessita ser comprovada através de um bom trabalho de diagnóstico, em que se leve em conta – entre outras coisas – um acompanhamento dos cursos ministrados nas aldeias pelos professores indígenas e, conseqüentemente, o confronto entre o programa pretendido, a prática educacional e a prática escolar materializadas em comunidades indígenas. Em que pese esse fato, vale registrar que, ao ter a sua existência comprovada como meta, esse tipo de programa associa-se à história do movimento indígena no Brasil, que tornou essa meta muito presente, para muitos dentre nós.

Com relação a línguas indígenas e bilingüismo social no Brasil, também aí faltam trabalhos diagnosticadores – embora pareçam estar configuradas situações de diglossia, mas com indicações de bilingüismo em graus variados. O uso social de mais de uma língua com funções específicas – em determinado território ou, então, em determinado espaço

social – não tem merecido muita atenção por parte dos lingüistas, aqui incluídos os que trabalham com línguas indígenas. Mesmo assim, é possível encontrar proposta, para um ou outro grupamento de falantes de língua indígena, de execução de tipologias sociolingüísticas³⁷, as quais costumam preceder a elaboração de programas educacionais. Sendo um passo importante e necessário, esse tipo de iniciativa não nos permite ainda falar, de maneira ao mesmo tempo ampla e detalhada, de bilingüismo social envolvendo línguas indígenas no Brasil – o que só será possível caso se assuma, na prática, a necessidade do estudo do uso social de línguas com função específica em nosso país. Na América Latina, o típico exemplo de diglossia é o do uso do Guarani e do espanhol no Paraguai. Embora essas duas línguas tenham aí estatuto oficial, uma acaba cumprindo o papel de variedade padrão alta (o espanhol) e a outra, o de variedade padrão baixa (o Guarani). No caso do Brasil, temos, recentemente, a existência de línguas indígenas oficiais em uma área do estado do Amazonas – as línguas Nheengatu, Baniwa e Tucano, as quais convivem com o português, desde há muito língua oficial. Embora estejam aquelas no mesmo patamar de oficialidade que o português, não é difícil supor que o seu uso e o seu prestígio não sejam os mesmos que o desta última. Não havendo igualdade em uso e prestígio, pode-se – através do reconhecimento do desequilíbrio – dar um passo em direção à mudança.

Por onde passariam os caminhos dessa mudança? No meu entender, tais caminhos não se restringem à escola formal em área indígena, ultrapassando-a. Sabe-se que, historicamente, uma língua só floresce plenamente e atinge patamares de prestígio quando, de um lado, invade o espaço da administração pública e quando, de outro lado, uma produção literária elaborada nessa língua se impõe e se fortalece. Uma língua que tem penetração no mundo oficial da administração encontra para ela tradutores oficiais em mais de uma situação; por exemplo, quando um depoimento é tomado em juízo e um tradutor é oficialmente chamado, considerado como figura necessária, imprescindível. E uma língua cuja materialidade veicule produção literária fortalecida tem o poder de despertar o interesse de seus próprios falantes – que sobre ela podem-se debruçar de forma consciente – e de outros falantes, que podem se ver estimulados a aprender e a tentar

³⁷ Está nesse caso o texto "O papel da pesquisa sociolingüística em projetos de educação, vitalização de línguas e cultura: relatos sociolingüísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu", produzido por Sílvia Braggio.

compreender uma língua que não é a sua³⁸. Na esteira dessas possibilidades que vão além da escola estaria um bilingüismo (ou um multilingüismo) de mão dupla, em que não só falantes de uma língua indígena usam uma outra língua – usualmente uma língua não indígena -, mas também falantes dessa outra língua, que poderiam compreender e usar uma dada língua indígena.

Para além da escola, também estão outras coisas. Não somos apenas nós, os especialistas, que temos que reconhecer a existência do conflito. Esse reconhecimento também deve passar pelas comunidades afetadas, que, assim, farão a sua opção de luta. Dessa forma, não só as escolas estarão envolvidas, *mas também as comunidades. Se estas comunidades estiverem suficientemente envolvidas na busca de um bilingüismo (ou multilingüismo) forte, a língua minoritária não será deslocada e um ensino bilingüe (ou multilingüe) verdadeiro existirá. Sem esse engajamento, nem o programa escolar, nem seu acompanhamento poderão realizar muita coisa.*

Com essas últimas considerações, repito, então, a pergunta tema desta mesa-redonda. Após uma década de ensino diferenciado, existe ensino bilingüe indígena no Brasil? Olhando pelo ângulo da educação indígena, as indicações de sua existência estão no plano do que é meta, devendo-se diagnosticar e avaliar a prática. E dessa avaliação da prática, não podem estar excluídos os principais interessados: não só os próprios professores indígenas, mas os membros de toda e qualquer comunidade indígena, porque são parte do processo. É importante que os professores indígenas saibam que não cabe somente a eles a realização de um ensino bilingüe indígena; todos de uma comunidade são sujeitos desse processo. E a resposta à questão depende muito mais dos membros da comunidade indígena do que de especialistas externos.

³⁸ Os exemplos históricos do reconhecimento de línguas ou dialetos através da literatura são vários. Lembro-me aqui de um exemplo: poeta originário da Provença, região da França, Frédéric Mistral escreveu e publicou poesias em provençal, poesias essas que foram estudadas, analisadas e mundialmente admiradas. Mistral contribuiu para que se desse um estatuto diferente ao provençal. No caso da literatura em língua indígena, os investimentos podem ser não só na sua publicação, mas também na sua preservação e disseminação através de centros de documentação oral, sem excluir os centros em área indígena ou próximos a ela.

Referências bibliográficas

BRAGGIO, Silvia. L.B. O papel da pesquisa sociolingüística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: relatos sociolingüísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu. *LIAMES*, nº 3. Campinas, IEL-UNICAMP, 2004, p. 113-133.

FERGUSON, Charles. Diglossia. *Word*, 15: 325-340, 1959.

FERNÁNDEZ, Eva. 2005. Os bilíngües são como dois monolíngües em uma única pessoa? Evidências da pesquisa sobre ambigüidade de aposição de orações relativas. In: MAIA, M. & FINGER, I. (orgs.) *Processamento da linguagem*. Pelotas, EDUCAT, 2005.

FISHMAN, Joshua. *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass., Newbury House, 1971.

HAMEL, Rainer Enrique. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilíngüe. *SIGNOS/Anuario de Humanidades*, 1988: 319-375. Iztapalapa, Universidad Autonoma Metropolitana.

MAIA, Marcus A. R. & FINGER, Ingrid. Apresentação. In: MAIA, M. A. R. & FINGER, I. (orgs) *Processamento da linguagem*. Pelotas, EDUCAT, 2005.

SIGUÁN, Miguel. Educación y pluralidad de las lenguas en España. El bilingüismo: problemática realidad. *Revista e Occidente*, n. 10-1. Extraordinario II, 1982.

Programas bilíngües, diglossia e língua indígena na escola

Wilmar R. D'Angelis - debatedor³⁹

Como debatedor, eu só queria dizer três palavras, destacando algumas coisas que merecem ser comentadas.

A primeira delas, a partir da menção, feita pela professora Marília, sobre tipos de programas bilíngües, quer dizer, o tipo de escola que você pode fazer com um programa chamado bilíngüe. Ela mencionou os programas de “imersão” ou de “submersão”, mencionou os de “transição” e os diferentes programas de “valorização e de fortalecimento” da língua indígena. Ela mencionou também os riscos dos programas de “transição”.

Eu queria apenas enfatizar esse último aspecto, com um exemplo, um fato real. As comunidades Kaingang que experimentaram esse tipo de programa bilíngüe de *transição* - ou seja, um programa onde a criança é alfabetizada na língua indígena e só: ela é alfabetizada na língua indígena, mas paralelamente a isso o professor começa a ensinar português, e no momento que a criança tem um certo domínio do português, a língua indígena não interessa mais ao programa (e, principalmente, não interessa mais a escrita da língua indígena, nesse tipo de programa) - as comunidades Kaingang que experimentaram isso a partir dos anos 70 são aquelas em que hoje se verifica a maior perda lingüística. São aquelas onde os jovens abandonaram a língua indígena, porque a escola fez eles acreditarem que a língua que interessa é o português. Sabemos que esses missionários, que implantaram esses programas com a Funai, nem fariam programa bilíngüe, mesmo o de *transição*, se as crianças já falassem o português. Fazem porque não tem outro jeito, mas esse tipo de programa, na verdade, nem deveria ser chamado de programa bilíngüe, aqui entre nós. É o tipo de programa pernicioso para comunidade indígena. Infelizmente, esse programa deixou também marcas nos que agora são professores. Isso porque, infelizmente a gente muitas vezes reproduz as experiências que viveu, e muitos professores

³⁹ Lingüista, professor no Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP.

indígenas que se formaram depois, ainda acham que isso é estudo de língua, e se acomodam com um programa desse tipo. Mas o objetivo desse tipo de ensino bilíngüe não é favorecer a língua indígena, pelo contrário. Acho importante chamar a atenção para isso.

Já da exposição da professora Teca (Terezinha Maher), a gente poderia pensar numa coisa interessante: ela mostrou os diferentes sujeitos bilíngües. Nem se trata de graus, mas de diferentes tipos de domínio de línguas, de situações de sujeitos bilíngües. O que me parece interessante é que isso pode caracterizar também diferentes professores que a gente pode ter. Em muitas situações, um professor bilíngüe pode ser alguém que não tem as condições, por exemplo, tanto para alfabetizar na língua materna, quanto para introduzir a segunda língua. Mas sua condição particular de sujeito bilíngüe pode permitir que ele assuma uma apenas, dessas duas funções dadas aqui como exemplo. É claro que isso pode exigir um refinamento na classificação do magistério indígena ou até na carreira (distinguindo, por exemplo, professor bilíngüe alfabetizador de professor não-alfabetizador, professor bilíngüe apto ao ensino de 2ª língua x não- apto, etc.), mas ao mesmo tempo isso amplia, em alguns lugares, as possibilidades de escolha e de formação de professores.

Outra coisa que quero destacar relaciona-se ao conceito de diglossia, que a professora Marília lembrou. Trata-se – na versão inicial desse conceito – de uma situação em que, em uma mesma comunidade, convivem, um dialeto padrão – socialmente valorizado ou prestigiado – e um dialeto caracterizado como ‘regional’ ou ‘popular’, que pode, até, ser alvo de discriminação. Ora, essa situação existe, com relação à língua portuguesa, em qualquer comunidade no Brasil, indígena ou não-indígena. Em qualquer lugar do Brasil você vai encontrar isso: o dialeto de prestígio (chamado, às vezes, de ‘norma culta’ ou de ‘dialeto padrão’) e o dialeto mais comumente falado no dia a dia da comunidade. Há comunidades indígenas em que não se tem uma língua indígena, mas você tem um português lá que não é o português padrão também. Por isso acho que em qualquer comunidade do Brasil, não-indígena inclusive, você pode ter também ensino bilíngüe, trabalhando com esse português, que é o português falado na comunidade, e o português padrão, que é pra escrever, para ler, enfim. Ou seja, em alguns casos de algumas comunidades, esse português local, esse português que a comunidade fala, ela começa a se tornar também um fator de identidade

étnica: “Nós falamos o nosso português assim”. Eles começam a se dar conta de que isso também pode ser a sua identidade. Então, não faz sentido dizer: “Bom, agora, nós vamos aprender português, porque nós falávamos tudo errado, porque nós aprendemos com os brancos que não sabiam”. Em vez disso, assumem essa sua língua materna: “Nós temos o nosso português, e tem lá o português padrão. E vamos trabalhar com esse bilingüismo aí”.

Uma quarta questão que eu queria destacar apareceu na fala da professora Nilzimara. Eu só vou destacar um pontinho, que eu acho muito importante. Ela mencionou que nos encontros de formação dos professores, cada um contribui com a alimentação, cada um se vira para contribuir. Vocês lembram que no penúltimo COLE tínhamos aquela mesa sobre *autonomia*, onde exatamente isso foi falado pela Pierlângela. Ela contou exatamente isso: “Nós nos viramos para arrumar a comida” etc.⁴⁰ Hoje eu estava falando com o Egydio, e ele estava me dizendo isso: “Olha, no tempo que as pessoas trabalhavam como voluntários, o resultado era diferente”. Ontem, eu fui buscar na rodoviária o professor Guarani Casimiro, e ele estava me dizendo: “Olha, o tempo que nós trabalhávamos como professor voluntário, nós fazíamos de tudo. Agora, tem professor aí que ganha salário e se atira nas cordas”.

Eu não estou aqui lutando contra o salário dos professores, mas eu estou dizendo que esse princípio da autonomia é importante ser observado. Tem professor que vai para encontros como esse, encontros de debate, e não leva um caderno para anotar, porque ele vai aos encontros e cursos oficiais e a Funai dá lá um caderno. Todo encontro ela dá um caderno ‘deste’ tamanho, de 200 folhas, e ele vai colecionando cadernos. Então, ele nem carrega seu papel, ele começa a se acomodar, começa a esperar e não toma mais iniciativas.

Por fim, eu queria falar sobre a pergunta da professora Natalina, feita *ontem*. A Natalina colocou, resumindo aqui, ou pegando o centro do que me chamou a atenção na pergunta dela: como fazer para a língua indígena entrar no currículo?

A pergunta mostra que há uma resistência, uma dificuldade com relação

⁴⁰ A exposição de Pierlângela N. da Cunha, no 13º COLE, está registrada no livro *Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia* (org. por J. Veiga e W. D'Angelis), publicado pelo Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB e IEL-UNICAMP em 2003, às pgs. 61-64 (nota das organizadoras).

às direções de escola, com relação às supervisões, com relação aos Estados. E isso sabemos que há mesmo: no Rio Grande do Sul, que conheço bem, isso acontece em muitos lugares. Ou seja, isso não é um problema de todo o Brasil, mas em muitos lugares essa dificuldade existe: tornar a língua indígena, efetivamente uma língua do currículo, não uma disciplina eletiva (eletiva todo muito aceita), mas uma disciplina obrigatória, que dá nota, que reprova etc.

Em muitos Estados se têm dificuldade de fazer isso. Então, eu diria que, em primeiro lugar, você pode apelar para uma interpretação da Constituição, na passagem que diz, mais ou menos isso, que “o ensino fundamental será em português, mas as comunidades indígenas têm assegurado também o uso de suas línguas.” Uma interpretação forte da lei diria o seguinte: isso garante a presença língua indígena no currículo. Em uma interpretação fraca, algum diretor poderia dizer: “Não, isso garante que vocês *podem* usar a língua indígena na sala de aula, mas, não garante que vocês *vão* ter que botar essa língua no currículo.” Bom, não garante, mas não proíbe.

Mas, por outro lado, o mais interessante do texto da Constituição é isso: o fato de que ela garante que vocês podem **usar** a língua indígena na escola. E coloco a seguinte diferença, entre *ensinar a língua* e *ensinar na língua*. O mais importante é ensinar **na** língua. Por que? Porque, se você ensina **na** língua, você acaba ensinando **a** língua, ou seja: você faz as crianças lerem, você faz as crianças escreverem. Em outras palavras: você faz as crianças fazerem aquelas coisas que permitem a elas desenvolver suas habilidades na escrita, no debate oral, na argumentação, na leitura, e portanto, você está ensinando a língua. Isso é mais importante do que você ter uma disciplina que chama “Língua Indígena”, que tem duas horas por semana de aula e que acaba virando “língua estrangeira”, fica parecendo aquele ensino de Inglês que a gente tinha na escola. Mais importante que isso é o ensino bilíngüe, onde a língua indígena é a língua na qual se ensina. Então, eu vou ensinar Matemática em língua indígena e aí eu estou fortalecendo a língua. Aí eu estou ensinando na língua, e isso está garantido na Constituição. Isso ninguém pode dizer que não. Mas, os contrários podem dizer: “língua indígena pode se falar, mas é só eletiva”. Tudo bem. Mas, que nós temos o direito de entrar na sala de aula ensinando Matemática falando na língua indígena, entrar na sala de aula ensinando Geografia falando na língua

indígena, isso nós temos. E isso ninguém pode tirar, porque está na Constituição. Então, acho que é em cima disso que vocês têm que trabalhar.

CAPÍTULO 04

Pedagogia indígena e o processo de escolarização: uma visão Kaingang

Pedagogia indígena e o processo de escolarização: uma visão Kaingang

O título acima nomeou uma mesa coordenada por Juracilda Veiga, da qual participaram três professoras Kaingang do Rio Grande do Sul como expositoras. Seguem-se as transcrições das exposições das professoras indígenas e o texto apresentado por Juracilda Veiga.

Maria Inês de Freitas - Kaingang⁴¹

Eu sou Maria Inês de Freitas, Kaingang, professora, mãe de 4 filhos. É um prazer muito grande estar aqui e agradeço a oportunidade.

Eu gostaria de dizer que sou professora, mas, agora, no exato momento, eu estou de licença. Eu exerci a profissão de professora por 15 anos e, mais especificamente, como alfabetizadora. Então, sou uma alfabetizadora, e talvez a minha fala vai refletir um pouco dessa minha experiência, como alfabetizadora e como mãe de 4 filhos.

Pensando a realidade do universo infantil, da aprendizagem das crianças, a gente tem que pensar na socialização. E essa socialização, acontece em diferentes espaços, lá na comunidade, no dia-a-dia, está diretamente ligada com o contexto. O contexto é que diverge de um lugar para o outro. Nesse contexto, nessa vivência, nesse dia-a-dia, o processo aprendizagem acontece com maior ou menor intensidade. Pensando assim, o processo aprendizagem no seu aspecto cultural, a gente sabe que lá no dia-a-dia as aprendizagens, o conto dos mitos, as tarefas, digamos assim, as crenças, a religiosidade de cada povo; as crianças desde pequenas se inserem nesse processo.

⁴¹ Professora Kaingang formada em Pedagogia, coordenou as escolas indígenas da área de Votouro (RS). Funcionária da Funai, coordena o setor de educação da Administração Regional de Passo Fundo.

Se a gente for pegar, digamos para comparar, a questão do funeral. Nos funerais indígenas (pelo menos, os do Kaingang), elas participam, elas estão lá inseridas, e elas aprendem a lidar muito cedo com a questão da espiritualidade, e elas são preparadas para isso também. Existe um ritual. É difícil a gente ver crianças no funeral dos brancos. É uma questão que as crianças já vão se inserindo, já vão aprendendo a lidar com o perigo, com os riscos, que implica um funeral.

E também tem a questão das histórias. Quando se conta histórias, os pontos relevantes de cada história, o que significa aquilo na existência de cada povo, o quanto vem carregado, a importância do significado de quando se conta o mito. Quando se conta a história do nome indígena, do ritual para o nome, da explicação, do uso do nome, das metades (o Kamé e o Kaiukré do Kaingang). Isso está, digamos assim, sempre transitando entre o mundo adulto e o mundo infantil, dá para dizer assim.

A questão da língua, também é assim. Tem o exemplo de uma indígena Guarani que se casou com um Xavante, mas a língua que ela ensina para o filho dela é Guarani. A mulher tem essa responsabilidade de estar garantindo a questão da continuidade da língua materna. E tem uma disputa. Já foi bastante debatida, aqui, a questão do bilingüismo. Mas, existe uma disputa de status, ou uma disputa política entre uma língua ou outra, qual é mais importante, qual é menos importante. Mas eu acho que a mulher, no momento que cria os filhos, que educa os filhos, ela carrega essa responsabilidade com maior intensidade do que o homem.

E em relação ao trabalho. O que é o trabalho? Como é que se dá essa relação de aprendizagem do trabalho? A criança observa, a criança faz, ela desmancha, ela refaz. Quando vai fazer um artesanato, por exemplo, a criança com seis anos, principalmente a menina, já inicia a experiência das primeiras habilidades de fazer artesanato. Mesmo que ela não tenha as noções matemáticas que precisa ter para fazer artesanato, ela já elabora seus esquemas e vai construindo aos poucos, aperfeiçoando suas habilidades, e observando o trabalho dos adultos, com certeza.

Ainda em relação ao trabalho, eu fiz uma observação aqui com as colegas, que a menina, aos 10 anos, já sabe fazer determinadas tarefas, digamos assim, cuidar dos irmãos mais novos, já ajuda a mãe a lavar roupa, já sabe fazer alguns tipos de comida. Ela se responsabiliza por determinadas tarefas de casa, que o menino não consegue fazer nessa idade. Pode até ter

situações que os meninos fazem, mas, quem se encarrega mais deste aspecto é a menina. Então, a menina assume responsabilidades e dá conta mais cedo dessas questões. É não é tanto pela imposição, que, numa família, as meninas mais novas, têm essa preocupação em aprender a cuidar de criança, e se a mãe não tem um irmãozinho mais novo, ela arruma com os vizinhos para cuidar, para se dedicar, para mostrar e também desenvolver essas habilidades do cuidado, ter essa sensibilidade. Tanto é que os antropólogos que tinham criança, que iam pesquisar lá na aldeia, provavelmente a Jura, várias meninas se dedicaram a esse cuidado dos seus filhos

Então, eu acho que tem esse olhar, esse olhar atento: “em que mais que eu posso ser útil”, isso com as crianças é muito presente.

Outra coisa, também em relação aos hábitos. Eu acho que os hábitos alimentares, principalmente, é questão que se desenvolve desde pequeno. Às vezes, os jovens chegam grandes, adultos, 14, 15 anos, eles não querem mais comer aquelas comidas típicas. Eles não querem comer ãgórô, de repente é feio comer ãgórô. É ali que acontece, muitas vezes, o desvio da lógica, do pensamento. Os jovens querem aquelas coisas que muitas vezes não estão ao seu alcance. As coisas mais fáceis ou próprias da cultura, são, muitas vezes, rejeitadas, porque não tem uma dinâmica de discussão nesse sentido, da importância dos costumes, da importância dos hábitos alimentares, a importância de usar as ervas medicinais, de usar os remédios.

Eu me recordo de quando eu era criança. A gente conhece desde criança as ervas que se usa, mas a gente aprende, é ensinado para a gente, aquelas de menor risco para as crianças; as de maior risco não é ensinado, e a criança tem isso muito tranqüilo também, que é o adulto que tem que fazer isso para ela, o banho das ervas. O que é de menor risco? Aquelas ervas que é para ganhar resistência para briga, ou para arrumar namorada. Acho que muitos conhecem. Então, são as que não têm um risco muito grande. Mas, é o conhecimento que as crianças têm, é o conhecimento que se aprende desde criança, e é um universo, que está permanentemente se movimentando entre o universo adulto e o universo infantil

A questão do lazer. Quando tem os bailes, é perfeitamente tranqüilo as crianças irem no baile, dançar junto. Quando vão no jogo, ou quando vão em qualquer tipo de atividade, não tem aquela separação bem criteriosa: “Ah, isso não pode para criança”. Então, a criança é inserida nesse mundo naturalmente, sem aquele estágio, aquele rompimento, digamos assim, da

relação com a mãe e o filho, ou com a família e o filho, ou digamos assim, brusco, como quando os brancos vão para aula, chora o mês inteiro para poder ficar na escola. Com a criança indígena, talvez, esse rompimento é mais suave e por conta disso ele não deixa seqüelas.

Ainda, a questão das brincadeiras. O universo das brincadeiras, eu acho muito importante. Quando a gente é criança, a gente é feliz e não sabe porque... como é gostoso brincar! E depois disso, a gente se lembra de todo esse universo. E como passa o imaginário, digamos assim, das crianças. Ela faz essa transição com maior tranquilidade, sem estar preocupada com o amanhã. Vive o hoje, se diverte, brinca e consegue ter uma relação de harmonia com o adulto, desde que seja recíproca.

Outra coisa importante é questão das punições. As punições que não dá para deixar passar em branco, porque as crianças recebem punições também. Têm vezes que as punições são mais severas, outras menos severas. Corrigir necessariamente não é castigar, mas explicar as conseqüências de cada ato que se faz, é corrigir, ou dizer que não poderia ser feito, ou que não se repita... a família entra também nesse contexto das punições.

Nessa relação de aprendizagem, como professora e como mãe e sujeito da comunidade, se constrói uma relação de auto-confiança. Eu gostei da palavra do Egydio ontem, que é a relação de reciprocidade. Acho que é essa relação de reciprocidade que traz a criança, que forma, que capacita. Ela tem que ter auto-confiança. Ela tem que ter certeza de que aquilo que ela está fazendo os adultos estão gostando. Os adultos precisam estar aprovando permanentemente o que ela está fazendo. A questão do respeito mútuo, também. Para quem é professor, tem que ter a humildade de se chegar ao nível da criança, ao nível da sensibilidade dele, ao nível de saber o que a criança está pensando, o que a criança está querendo, o que ela está sentindo em relação a determinado tema. Essa relação de confiança se dá no olhar. Um olhar, digamos assim: "Eu estou aqui, preocupada com você, sou responsável, também pela sua aprendizagem, e você também tem que fazer a tua parte". Então, nesse olhar de reciprocidade, que se constrói uma relação de confiança, de afinidade e que se constrói também o aprendizado.

E passa por essa relação, também, a conquista da autonomia. As crianças conquistam sua autonomia nessa relação, nesse universo, nessas prestações de serviço, nessa questão de responsabilidade que ela assume, no momento que elas vão amadurecendo, elas vão assumindo mais

responsabilidade, e vão dando conta daquilo que é do universo dela e vai desenvolvendo gradativamente.

Eu coloco aqui, a questão da escola, os desafios para a educação, e dentro desse universo, eu coloquei assim: o universo para a escola, para a família, para os diferentes espaços e a relação os desafios da educação. A gente pensa assim: como, dentro desse universo, explorar as capacidades, as potencialidades dos alunos, dentro de tudo isso que foi discutido? Como fazer assumir melhor as responsabilidades? Porque, nós somos adultos e muitas vezes a gente assume responsabilidade que a gente não dá conta. Isso é um conflito conosco mesmo e as crianças também passam por isso. E muitas vezes, a gente tem medo de assumir responsabilidades, a gente diz assim: “Ah, eu não vou nem me responsabilizar, porque lá na frente eu vou ser cobrado.” Isso é comum acontecer com a gente.

Outra questão é o estímulo à criatividade. Como estar dentro de um sistema escolar que é adestrador, que procura homogeneizar todas as idéias, todas as potencialidades, onde todos têm que pensar, fazer e escrever do mesmo jeito, quietinho na sala? Como estar explorando, nesse universo, essa diversidade de capacidades que as crianças trazem de casa?

Outro desafio e último é: como a escola pode estar aproximando a vida real das crianças com o cotidiano escolar? A gente percebe um distanciamento demasiado e é por isso que a escola não se torna interessante para as crianças. Quando a vida escolar e o cotidiano ficam muito distantes, fica polarizado, ou ela abre mão de um e opta por outro e aí tem prejuízo para a cultura.

E eu acabo a minha fala, com as palavras do Queiroz: “A educação é um convite feito pela gente aos sujeitos que queiram pensar o seu destino. Para pensar, a gente tem que pensar o destino de cada comunidade, de cada situação e a educação, se não fizer isso, ela não vai estar cumprindo com seu papel social”.

Nilce Cardoso – Kaingang ⁴²

Como mãe de três filhas, eu quero falar como eu educo minhas filhas. Tenho uma filha com 12 anos, uma com 8 e uma com 3 aninhos. Porque eu optei por trabalhar o ensino com meus filhos, se eu podia muito bem deixar

⁴² Professora Kaingang na Terra Indígena Votouro (RS), atualmente concluindo o Magistério de 2o. Grau Específico, no Curso Váfy.

isso com outra pessoa. Eu trabalho o dia todo, eu podia muito bem pagar uma empregada e que meus filhos só estudassem. Então, por necessidade, também eu comecei a trabalhar com minhas filhas. Eu comecei isso o ano passado, a distribuir tarefas. Ensinar as três. Não ensinar as três, porque a pequena ainda não. Mas sabendo que minha filha vai precisar disso, ela tem que aprender isso para ela, e com certeza ela também vai precisar. Então, em casa, tem horário para tudo e se dividem as tarefas.

De manhã, eu vou com a maior para o colégio, ela faz a 6ª série. Ficam as duas pequenas em casa; a de 8 anos cuida da menor. Deixo tudo meio ajeitado, elas se viram sozinhas. E está dando certo. Eu chego assim, para dar um pé do que tem que fazer e, quando chega a tarde, está tudo cumprido o que foi distribuído. Está dando certo. Daí vão para o colégio, eu chego ao meio-dia. À noite, eu faço a janta e deixo o almoço já encaminhado. Eu chego em casa, requeito o que preparei e vamos, eu e as duas para o colégio.

A minha de três anos vai para uma dita de uma creche. Eu também discordo de creche em terras indígenas, eu pessoalmente não concordo com isso. Aí, a pequena vai para a creche, e a outra vai comigo para o colégio. Então, a forma como eu educo os meus filhos é mais ou menos assim, distribuindo tarefas, dando responsabilidade. Elas têm que sentir que elas têm essa responsabilidade na vida delas, que elas vão passar por isso, e que elas precisam disso. No meu pensamento elas precisam disso.

Lembrando a educação que a minha mãe me deu e comparando com a educação que meus irmãos mais novos tiveram, eu perguntei a ela: “Mãe, porque você me deu essa educação, onde eu tive que ter responsabilidade muito cedo? Com 9 anos eu já saí de casa para trabalhar em casa de família. E hoje, porque a senhora lida assim, com seus netos, seus filhos mais novos?”. Ela não soube me responder. Então, eu disse, “Eu vou te ajudar... Eu acho que é porque são seus netos e seus filhos mais novos. Nós tínhamos que trabalhar, nós tínhamos que estudar, vir para casa, e ir para a roça. Porque que eu fui criada assim, eu e meu irmão mais velho, e esse aqui não? A senhora viu, eu nunca deixei a senhora ir lavar roupa”. Na época lavava roupa no rio. Não é que nem hoje, que tem máquina. Tem máquina e tudo. “Eu ia para o rio, e porque que suas filhas, suas netas, que estão aí, não podem fazer isso?” Ela simplesmente, não soube me responder.

Houve assim, uma mudança muito grande. Então, eu pergunto, porque eles agem dessa forma? Porque houve tanta mudança assim? Eu falei com

ela, que “hoje, a senhora, se fosse por uma necessidade que elas faziam nós trabalharmos antes, a gente tinha que ter compromisso”...e porque hoje, que ela precisa, que está meio doente, não cobra isso? Prefere ela estar fazendo, ela está lavando, ela está limpando, ela está preparando as refeições das meninas, sendo que elas poderiam estar fazendo isso.

Também aproveitei que estava tudo junto, tinha minha avó, perguntei como ela educava os filhos dela, e como ela enxerga a educação dentro da comunidade. Como ela enxerga isso, e como ela educava as crianças dela. Ela respondeu assim: “Meus filhos trabalharam muito também. Os mais velhos, inclusive, não têm estudo. O único que tem estudo é o caçula” (ela é mãe de 9 filhos), “o neném da casa sim, está estudando”. Eu perguntei ainda a ela: “Por que você não colocou seus filhos no colégio?” Ela disse assim: “Porque onde a gente ia, a gente gostava de levar as crianças junto; nossos filhos sempre estavam junto com nós”. Ela comentou que ela trabalhava para não-índios, e lá permaneciam meses, e todas as crianças juntas, e os mais velhos ajudavam a trabalhar, e os menores, que não trabalhavam, cuidavam das crianças mais pequenas. Cada um tinha um compromisso e iam criando responsabilidade. Mudança houve, mas, olhando assim, não mudou para melhor.

É assim a educação que eu dou para meus filhos, para mim educar minhas filhas; eu uso muito exemplo que acontece na comunidade. Digo: “Olha lá, minha filha, está vendo como isso não é correto? Está vendo como isso não é bom?”. E também usando exemplos bons: “Olha, tu viu que bom aquilo lá, tu está enxergando? Então eu educo assim minhas filhas.”

Bem rapidinho, da educação da escola, eu digo assim para vocês, de anos que eu estou lá no meu colégio, na minha terra, onde eu trabalho, eu sou uma das primeiras contratadas. Eu digo assim: depois de tantos anos de discussão, eu sinto ali a luta, eu fico muito triste de ainda me encontrar angustiada, vendo como está a educação. Eu estou falando da minha terra indígena, da minha escola. Eu fico muito triste, em ainda estar aqui, hoje, angustiada com a educação que eu vejo lá na minha escola.

É assim: se fala muito em preservar, em fortalecer a língua, a cultura. Só que esse ano se optou – na minha escola, são todos professores indígenas, nós somos em 16 – se optou em alfabetizar todos na língua Kaingang em 2003. Não funcionou. Aí se optou, agora, por ensinar a língua Kaingang só depois da 4ª série. Eu não concordei, mas era só eu, então isso me angustia!

Nós professores indígenas, nós estamos tirando, nós estamos matando a criança indígena! Foi o que eu falei no sábado, antes de vir para cá: “Estou apavorada. Eu vou falar, se me levarem a mal, vocês me desculpem mas, é o que eu estou sentindo como professora indígena, porque foi uma luta para nós colocar lá dentro. Foi uma briga, uma luta muito grande, para hoje, a situação estar assim”

Que tipo de educador eu sou? O que eu estou trazendo? Eu quero ou eu não quero? Se eu não quero, então pego minha bolsa e então, muito obrigado. Isso é angustiante!

O que eu posso fazer? Um grupo grande é 16 professores indígenas, o grupo é que nem aquele colega Kaingang falou, que nós temos que estar em grupo com lideranças, com professores, com direção. Nós temos que ser um grupo, discutir e construir. Porque há tudo para ser construído. Nós não vamos ganhar. Nós não temos nada e não vamos ganhar de ninguém. Quem tem que fazer, não somos nós?

Eu venho, em cada reunião: “Não tem material pedagógico”. O MEC vai mandar para nós? Ele vai fazer para nós isso? O trabalho é nosso! Está mais que na hora, nós arregaçarmos as mangas e dizer assim: “Eu estou lá, eu quero mostrar que eu sei o que tem que fazer”, porque a gente é muito criticado: “É, índio não sabe”. Nós temos que provar que nós somos sim, capazes, nós somos inteligentes e é uma luta que está aí, nós não perdemos totalmente.

Na minha terra a língua então é muito mais fácil ainda. Nós vamos fortalecer, nós temos que fortalecer nossa língua. E é isso que a gente vai ter que fazer, e já passou da hora gente! Já faz mais de dez anos que nós estamos com essa discussão, e o que foi feito? E o que está se fazendo? Até eu disse para os meus colegas, não me levem a mal o que eu vou colocar para vocês. A minha angústia, é que nós paramos e pensamos em grupo: “O que nós vamos fazer?” Em primeiro lugar: “O que eu sou? O que eu quero?” Em primeiro lugar! E tu tem que querer mudança no seu colégio! Mas, tu tem que querer. Não estar lá por causa do dinheiro. Eu conheço colegas que estão lá por causa do dinheiro. Eu vi, não estou mentindo! Eu vi colegas dizendo isso: “Eu só quero passar o cartão no final do mês”, e isso dói. Então, tem que querer. Tem que ter amor pelo que está fazendo e tem que ter um grupo. O grupo tem que estar unido sempre, discutindo, trocando idéias.

Eu penso assim, das horas que estão sendo trabalhadas, o próprio

professor índio não está se valorizando. A escola diz que é indígena: o que ela tem de indígena? Mas, nem nós, eu sinto de falar isso, mas nem nós como pessoa. Se ela é indígena, vamos fazer, vamos mostrar que ela é e que está dando certo, que vai dar certo, e é só querer fazer que dá certo, porque sozinho não dá para trabalhar.

Regina Gojtéj Emílio – Kaingang ⁴³

Eu sou Regina Emílio, colega da Maria e da Nilce. Eu sou professora da Terra Indígena Guarita. Sou universitária de Pedagogia, formada em magistério de ‘branco’ e magistério indígena também, que eu estou cursando. Por que que eu estou cursando magistério indígena? Porque eu senti necessidade. Logo depois que caiu a ficha, eu disse assim: “Eu sou formada em magistério, vou trabalhar em escola indígena”. Aí eu descobri que tudo que eu aprendi lá era tudo sobre a visão do ‘branco’. E o que eu ia ensinar? O mesmo que aprendi lá fora? Ia ensinar o mesmo que o ‘branco’ me ensinou para os meus índios? Então, senti uma necessidade muito grande de fazer esse magistério, que se iniciou em 2001, e agora no final do ano é a formatura.

Quero falar um pouco como a gente trabalha lá na escola indígena para preservar e para resgatar muita coisa da nossa cultura; que também não é 100% falado Kaingang lá no Rio Grande do Sul, principalmente na reserva Guarita (vou falar mais sobre a minha reserva no Guarita). Nossa língua não é falada nem por 80% dos Kaingang; 80% das pessoas eu diria que é um percentual bastante alto para aquela reserva.

A gente tenta fazer um trabalho mais voltado para a cultura do Kaingang, visando assim levar as coisas, acontecimentos da comunidade para a sala de aula. Muitas vezes, as crianças chegam para a escola com 5 anos, vão para a creche (tem creche em escola, tem pré-escolar). Acho que isso podava muito o conhecimento Kaingang. Não é como se a criança ficasse em casa, lá com a avó, fazendo artesanato, lá com a mãe, fazendo uma comida típica, coletando uma erva, ouvindo histórias.

Sabem quem trabalha com creche, com pré-escolar lá nas escolas indígenas? São professores ‘brancos’. Então, muitas vezes, a criança que sai falante da língua materna de casa, chega na escola, ela fica assustada! Já

⁴³ Professora Kaingang na Terra Indígena Guarita (RS). Cursa Pedagogia.

imaginou? Eu chegar lá na tribo Tupiniquim e, digamos que eles sejam todos falantes (daqui mais um tempo não é?) e eu falando o português, e eles só a língua deles? Eles vão conversar comigo, vão me ensinar alguma coisa, será que eu vou aprender? Então, as crianças, elas têm um período de adaptação bastante longo. Mas, só que para os pais, fica mais fácil mandar os filhos para a escola, e dizer: “Agora, a responsabilidade é do professor.” Ai, chega na escola, 20 crianças de 4 anos (a Nilce está aqui, para não me deixar mentir; chegam crianças de 4 anos na escola). E tu vai fazer o quê? Mandar para casa? Vai comprar briga com o pai. Então, o que tu vai fazer? Será que vai conseguir desenvolver um trabalho totalmente bom? Seria bom a gente poder dizer que iria desenvolver um trabalho bom.

A visão que eu tenho sobre a escola indígena, que eu tento fazer, (estou falando do que eu tento fazer, porque eu sou uma professora que eu não fico parada esperando os outros fazerem as coisas também; como diz a Nilce: “Embora pesquisar!” Eu sei que tem gente que sabe! Eu sou humilde, a ponto de dizer assim: “Olha colega, você tem tal trabalho, me empresta? Será que eu posso te ajudar fazer tal coisa?” Não ser egoísta a ponto de o outro dizer assim: “Tu é universitária, pensa que sabe tudo” Não). Eu sou contra essa taxaço de dizer que o professor é o portador total do conhecimento. Isso é mentira! O professor intermedia o conhecimento com a criança. Então, ele constrói junto. Então, a criança tem conhecimento de língua e de língua e de costumes que traz de casa. Então, por que o professor não pega e não aproveita essa oportunidade, e continua esse ensinamento dentro da escola?

Tem diretores não-índios nas escolas. Aconteceu comigo: uma vez fui dar aula de ciências que falava sobre as partes das plantas, e levei minha turma inteira, 22 alunos da 2ª série, para fora. Simplesmente, a coordenadora pedagógica da escola, chegou e falou assim: “Oh, Regina, a Diretora diz que é para tu ir para a sala, porque não é hora de educação física agora”. Eu disse assim para ela: “No meu horário é aula de Ciências, e eu estou dando minha aula de Ciências lá fora. Estou mostrando planta, a criança não está sentada, 4 horas, sentadinha ali, só ouvindo, ouvindo, ouvindo, anotando, anotando, anotando, como se não soubesse nada. Não é assim”.

Eu acho que a gente tenta fazer a diferença. E tem que fazer a diferença. Porque nós índios, se nós não preservamos, vai vir o ‘branco’ de lá e dizer: “Oh, antigamente seu povo fazia isso, sabia?” Então, nós professores temos

que fazer esse trabalho de resgatar o que já se perdeu, claro que não vai voltar. Como um colega meu falou assim: “Oh, Regina, então se vocês estão falando tanto em resgate, em cultura, você vai andar pelada por aí?” Não necessariamente você precisa por em prática, mas que você conheça, você saiba que isso aconteceu com seu povo, que seja uma história que seja viva na sua memória. Não precisa por tudo em prática.

Nós, professores lá do sul, em relação a outros povos, a gente está um pouco atrasado, mas a gente está fazendo o possível. O possível para tentar, ao menos, dar um salto maior na educação.

A construção de material para a gente, a professora Juracilda e o professor Wilmar estão coletando material para fazer publicação também. Então, para nós isso é bastante importante, porque até agora nós só temos um dicionário, alguns livros e nada mais.

Nas escolas do sul, lá da Guarita, a gente faz um trabalho na sala de aula com a criança, um trabalho de campo, a gente sai bastante para fazer trabalho de campo. Palestras com pessoas da comunidade, a gente leva lá, tenta levar, porque muitas vezes as outras pessoas que estão olhando seu trabalho, estão vendo como uma “matação”: “Ah, vai vir aquele vovôzinho, então não vai ter aula de Matemática”. As próprias crianças pensam assim! “Ah, hoje é trabalho de campo, então, hoje, que bom, a gente não vai copiar nada”. Só que daí, quando você passa para a criança e ela passa a perceber que é importante para ela, porque isso daí vai acabar daqui uns anos, a *criança passa também a se interessar mais, quando ela está trabalhada, quando ela tem consciência, de que aquilo ali é da cultura dela, que ela tem que preservar. A criança passa a ser mais feliz, dizendo que é índia.*

Eu estudei 4 anos na reserva, 4 anos estudando em escola indígena, 4 anos foram professores ‘brancos’ me dando aula. Quando eu fui estudar fora, a partir da 5ª série, eu tinha vergonha de dizer que eu era índia. Aliás, quando eu saía eu me sentia como um bicho diferente, exótico, que todo mundo fica olhando, dizendo: “Será que ela morde”. Eu me sentia assim.

Eu pego minha experiência de vida para trabalhar com meus alunos. Ele tem que saber da cultura dele, para ele chegar lá fora e dizer: “Vem cá, eu não sou tão diferente assim de você. Também não sou igual a você, cada um tem a sua diferença. O meu povo não é vagabundo, porque ele ‘tem terra e não trabalha’. Na cultura dele não precisa plantar bastante soja, trigo e alguma coisa para ele poder ser feliz, não precisa disso.” Então, a

criança vai saber se defender quando sair fora da reserva. Então, a gente faz esse trabalho.

Também a gente trabalha bastante com as metades tribais, como a Maria falou: casamento, religiosidade, alimentação, produtos cultivados, artesanato, roupa, música, as vestes, os mitos, as lendas, os contos, textos, produção de textos, moradia, lei, identidade. A gente não trabalha só a cultura indígena. A gente tem uma interculturalidade. A gente trabalha com a visão do índio e compara com a visão do 'branco'.

Outra vez a diretora chegou e falou assim: "Regina, você não pode trabalhar em História com a 7ª série, falando só da história do povo Kaingang". Aí eu falei assim para ela: "É mesma coisa que você chegar com a cultura dos Estados Unidos e jogasse em cima de mim, e eu nem sei de nada do meu povo Kaingang, já vou saber direito? Não! Ele vai aprender primeiro da realidade dele." Talvez ele nem saiba. Vai dizer: "De novo professora? Eu já sei qual que é minha metade tribal", mas ele não sabe como surgiu, o que aconteceu, quais são as histórias que têm por trás. Nas aulas, a gente tenta trazer isso, que isso esteja presente na aula, que o aluno saiba. Sabe, tem conhecimento, mas não sabe que sabe. A gente tenta mostrar para o aluno a importância, a gente direciona o conhecimento. Qual é o papel real do índio? A gente tenta mostrar para a criança, e depois ele constrói a própria concepção dela, e se torna uma pessoa bem mais feliz, e não tão amargurado, dizendo: "Ah, é índio, tenho vergonha de dizer". Por que? a cara está dizendo que é índio, você está negando? Acontece bastante isso. A gente se preocupa bastante com isso. A gente tenta mostrar para o aluno. E também para os nossos diretores, porque só temos alguns uns dois ou três lá na nossa região que são índios, porque a formação também precisa.

E tem também a questão do reconhecimento, da nomeação de professores, concurso. A gente lutou muito para que saísse um concurso específico e diferenciado para professores indígenas. Só que nesse concurso, a gente ficou bastante chateado, porque só podiam professores que tinham o magistério. Acontece que esse magistério específico para Kaingang tem uma turma de formandos. A primeira turma de formandos esse ano. Mas o concurso saiu no início do ano, em janeiro, então essa turma que está se formando não pode fazer. Eu pude fazer porque tinha magistério de 'branco'. Então eu fui fazer. Mas achei injusto uma turma de quase 100 alunos não poder fazer um concurso por questão de uma etapa de curso. Além disso, no

edital de publicação do concurso, apenas uma categoria beneficiava nosso povo, a categoria que pedia professor “com proficiência em língua Kaingang”. Mas só nisso, porque o resto, as dez outras coisas só beneficiavam professor que não é índio. Então, a gente fez documento, a gente fez movimento, a gente fez e aconteceu e ninguém ficou sabendo de nada.

Quando a Susana falou aqui, ela disse assim: “Vocês têm que lutar pelo direito de vocês”. Mas, a gente foi atrás e alguém ouviu a gente? Agora aquele concurso foi impugnado. Depois que ninguém mais pôde fazer, na categoria que era só para professores com conhecimento em língua Kaingang, os ‘brancos’ fizeram o concurso. Vários fizeram e não conseguiram fazer a prova que tratava lá dos 20% dos Kaingang; não conseguiram fazer. Então *eles* entraram na justiça e agora *eles* ganharam. Quer dizer, o ‘branco’ foi ouvido lá no Rio Grande do Sul, e aí o concurso foi impugnado, mas a queixa dos índios ninguém ouviu. Aí, a Regina que fez e passou no Concurso se ferrou, porque foi impugnado. Ficou assim. Então, quando o índio faz um movimento, vai lá em cima, e briga e luta e chora e fala assim na cara da nossa Secretária (de Educação), ela pediu assim: “Escuta pessoal, eu não sou a pessoa mais indicada para estar aqui hoje, porque não é comigo”. Aí eu falei assim: “A gente te chamou aqui, porque a gente pensou que você era nossa representante maior, que está lá em cima, ganhando seu dinheirinho e você ia ajudar a gente. Então tá, me desculpe em ter chamado a pessoa errada. Então, a gente está procurando a pessoa certa para lutar por nós também”. Porque os índios foram lá, gritaram, choraram e nada aconteceu. Mas o branco não passou no concurso, foi lá, e o concurso foi impugnado porque o branco entrou na justiça. A gente tem vontade de fazer alguma coisa, mas a gente não tem apoio nenhum. Essa é a grande necessidade. É isso.

Pedagogia indígena e o processo de escolarização: o caso Kaingang

Juracilda Veiga⁴⁵

O processo de educação reproduz a sociedade no tempo e no espaço. Podemos, com base nisso, trabalhar com uma tipologia das sociedades como *abertas* e *fechadas*. As sociedades *abertas* são sociedades do devir, as realizações plenas estão sempre no futuro, são sociedades voltadas para o futuro. O indivíduo é pensado como o *locus* das soluções e respostas aos desafios da vida em sociedade. As sociedades *fechadas* ou tradicionais têm no passado a sociedade prototípica. No tempo mitológico está o modelo e cabe aos que vêm depois serem conformados por ele. Ser perfeito é reproduzir a perfeição, e a perfeição é o modelo social dado pelos mitos.

No caso Kaingang, os mitos afirmam que, depois de uma primeira destruição da terra por uma grande enchente, os pais dos Kaingang, Kamẽ e Kaĩru morreram e suas almas foram morar no centro da serra de Krinjimbé. Ao saírem dela (ressuscitados) criam a sociedade Kaingang como uma aliança perene entre os seus filhos, isto é, entre os descendentes de Kamẽ e os descendentes de Kaĩru (e, na falta de mulheres para completar essa aliança, poderiam tomar mulheres de outros povos). Essa forma de perceber o mundo permeia a visão Kaingang, sendo os rituais a forma de educação dessa percepção de mundo. Esse percepção é impregnada nos indivíduos pela prática e não pelo discurso. Antes de entender os significado do mundo; as crianças são marcadas com os sinais que lhes darão um lugar social e uma forma de inserção nesse mundo.

Durante o processo de sua vida as pessoas vão sendo educadas para se conformar aos modelos desejáveis pela sua sociedade. Aprender é internalizar comportamentos e, nesse sentido, é um processo próprio do indivíduo. Aprende-se pela observação e pela participação nas práticas coletivas. Mas é também um processo que se espalha pela sociedade: as pessoas influenciam e são influenciadas pela participação no mundo social.

A pedagogia Kaingang está marcada pelas seguintes características:

1. *Dar à criança segurança e autonomia pessoal.* Durante sua vida a

⁴⁵ Antropóloga, coordenadora do Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB.

criança vai sendo submetida a práticas que as vão constituindo como sujeitos sociais, como os rituais de pintura ou banhos para “curar”, ou seja, para favorecer certas faculdades como a visão, ou habilidades de caçador, melador etc. Essas práticas de cura garantem por antecipação o sucesso das experiências que ele vai realizar. Os pais deixam a criança experimentar suas possibilidades na execução de habilidades, na imitação dos comportamentos dos mais velhos. Desde a mais tenra idade as crianças participam da vida da família e todos são responsáveis pelo grupo. Uma criança pequena sente-se responsável pelo irmão. Ajuda a mãe nas tarefas que se sente competente para fazer e não se lhe impede de fazê-lo, mesmo que não faça bem. Seu esforço para realizar aquele trabalho é visto com alegria e essa é já a sua recompensa. Pedir a uma criança que realize um trabalho não é visto como “uma exploração do trabalho infantil”, pelo contrário, como afirmou em encontro anterior a professora Darlene Taukane, os Bakairi afirmam que “as crianças são os nossos braços”. As crianças são chamadas a serem prestativas a ajudar àqueles que estão precisando de ajuda. E para saber quem está precisando de ajuda é preciso ter um olhar treinado. As crianças não vivem apenas no meio dos adultos, aprendem umas com as outras, com os grupos de sua idade com os quais compartilham as descobertas do mundo da aldeia. As crianças sabem em detalhes o que acontece na comunidade, embora sejam muito discretas, têm olhos atentos que tudo vêem e tudo sabem. As crianças aprendem o que vêem. Aprendem involuntariamente.

2. *Seguir modelos considerados exemplares.* Aquele que está em posição de honra como um irmão mais velho (*kēnke*), chefe (*põ'í*) ou professor é o modelo. O modelo deve ser perfeito e um aprendiz deve almejar ser tão bom e perfeito quanto o seu mestre. Na nossa sociedade ocidental os direitos individuais vêm em primeiro lugar, e damos muito valor à individualidade, ao pessoal, ao original, e isso permite a noção de autoria e de plágio. Na sociedade indígena se busca o melhor modelo a ser imitado. A construção do conhecimento é vivida como uma construção coletiva na qual entra a criatividade individual mas as descobertas são rapidamente disseminadas. Embora se reconheçam e se admirem as pessoas inventivas, dinâmicas, empreendedoras, que saibam expor com clareza as suas idéias, elas tendem a ser experiências partilhadas. Por outra parte, o trabalho de uma pessoa é o que há de mais respeitado. Uma mãe não aceita vender

por preço nenhum o cesto feito pela filha. Se o trabalho é dela apenas ela pode dele dispor. No entanto, ser imitado é ser reconhecido pelo seu grau de excelência.

3. *Estar atento às palavras e comportamentos dos demais.* Aprender faz parte da vida. Todos os momentos são momentos de aprendizagem. Quando as mães saem pela mata para coletar, chamam a atenção para determinadas plantas: onde elas nascem, quais as que estão sempre juntas, quais seus nomes e usos: medicinal, se é comestível ou não, utilizados para fazer artesanato, que cuidados e preceitos devem ser obedecidos com relação a cada planta. Quem descobriu tal remédio ou planta, quem ensinou. Essas práticas são ativadoras da memória e da história social do grupo. Nesses momentos conta-se, por exemplo, como determinado ancestral, observando o comportamento do lagarto, aprendeu o remédio para a mordedura de cobra cascavel.

Quando pesquisei no Ivaí, PR (1998), havia um embate entre os professores, imbuídos da proposta oficial expressa no lema "*nenhuma criança fora da escola*", e alguns pais que se opunham à ida das crianças para a escola. Tive ocasião de falar com um dos pais questionando-o porque ele não desejava que seu filho fosse à escola. Ele me afirmou que, se o filho fosse para a escola, não poderia ir para a roça que ficava distante da aldeia e não seria possível ir meio período à escola e meio período na roça. Ademais, acrescentou, as crianças que iam à escola passavam a ser desobedientes, não fazendo as tarefas que os pais pediam, como trabalhar na roça e/ou socar milho (tarefa das meninas). Também passavam a exigir dos pais, produtos industrializados como tênis e camisetas, que viam nos alunos da escola e que muitas vezes são inacessíveis para as possibilidades dos pais. Vê-se, portanto, que do ponto de vista dos pais a escola cria uma ruptura com a reprodução de uma sociedade Kaingang igual a ela mesma, e joga as gerações jovens para fora da sociedade indígena através de expectativas e busca de ideais diferentes daqueles almejados pelos pais e avós.

4. *Divisão sexual do trabalho e a complementaridade entre os sexos*

Um dos aspectos da educação indígena, que aliás não é representado pela escola, é da divisão sexual do trabalho. As meninas têm como modelos as mulheres mais velhas, mães, madrinhas, avós e irmãs, e os meninos, os modelos masculinos. Esses modelos são diferentes e complementares. Na sala de aula, seguindo o modelo das outras escolas, meninos e meninas

estão na mesma sala e devem fazer as mesmas coisas, e isso traz muitos transtornos às meninas, de modo geral, que ficam envergonhadas de se expressar na presença dos meninos. Além disso em alguns povos, um menino pode estar, com relação a uma colega, na posição de genro e, nesse caso, não pode dirigir a palavra a ela. Esses detalhes não são observados ao se fazer a escola nas áreas indígenas e a forma como organizamos as salas são consideradas como “naturais”. É importante nos darmos conta que nenhum detalhe da organização da escola é natural, mas pensado pela cultura de um povo laicizado ou dessacralizado e regido pela lógica do mercado, que não é a lógica da cultura local.

Por fim creio que é importante frisar que a criança indígena, em aldeias que ainda vivem de forma comunitária, deveria entrar na escola pelos 8 anos, para que tivesse tempo suficiente para ser socializada pela mãe e avós na sua cultura. Estivesse, portanto, mais fortalecida para entrar em contato com um mundo diferente do seu. A idade até os 6 anos é o período mais importante para a formação da personalidade e das capacidades cognitivas, motoras e sociais. Cada povo deve ter o direito de utilizar esse tempo para passar às gerações imaturas os conceitos mais caros da sua própria cultura.

Referências Bibliográficas

LOPES, A.S. Pequenos “Xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In Aracy L. da Silva, Ana Vera L. S. Macedo e Ângela Nunes. *Crianças indígenas: ensaio antropológico*. São Paulo: Fapesp, Global e Centro Mari, 2002, p. 37 a 61.

TAUKANE, D. Y. *A história da educação escolar entre os Kurã-Bakairi*. Cuiabá: Edição da Autora, 1999.

CAPÍTULO 05

Relevância das atividades físicas na educação escolar indígena: o espaço para educação física e o esporte na escola indígena

Relevância das atividades físicas na educação escolar indígena: o espaço para educação física e o esporte na escola indígena

O título deste capítulo corresponde ao tema de uma mesa-redonda do VI ELESÍ, que contou com a participação de Marina Vinha, José Ronaldo Fasshaber e Clarice Novaes da Mota (essa última, na condição de debatedora). Segue-se o texto das transcrições das falas de cada expositor.

Retomada dos valores tradicionais vinculados à cultura corporal⁴⁶

Marina Vinha - UCDB⁴⁷

Introdução

Neste momento, discutindo a temática proposta para esta mesa redonda – *“Relevância das atividades físicas na educação escolar indígena: o espaço da educação física e do esporte”* – já participamos, no decorrer da semana, de debates e de avaliações sobre os avanços, os impasses da Educação Escolar Indígena, assim como, refletimos sobre a década de “ensino diferenciado”. Portanto, estamos falando de um lugar de muita complexidade.

A Educação Escolar Indígena tem se mostrado com especificidades, cuja configuração é mais abrangente do que envolver, no seu cotidiano, rezadores, idosos, ou mesmo levantar metodologias próprias de cada grupo.

⁴⁶ Título atribuído pelas organizadoras.

⁴⁷ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS.

Hoje, pensa-se em seus espaços de poder, de construção de *habitus*, de mudanças de comportamento, de tradição e de interculturalidade.

Neste complexo movimento, as reflexões sobre a Educação Física estão apenas começando. Historicamente, está sendo inaugurado, com esta mesa, a presença deste campo de conhecimento em debate, durante o “VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas”. Portanto, é pensando na escola como espaço privilegiado de construção de alternativas, frente aos novos desafios postos para os povos indígenas, que desenvolvo os argumentos que se seguem. (Brand 2004, Nascimento 2004).

Há relevância nas atividades físicas na educação escolar indígena?

Aos diversos campos de conhecimento, os quais já têm identificado e classificado saberes, tanto os de fontes indígenas quanto os interfaceados com a ciência universal, acrescenta-se o da Educação Física. O longo processo em ocorrência mostra a Matemática, a História, a Biologia, a Língua – hoje identificando os indígenas segundo troncos linguísticos –, percorrendo caminhos de escuta, de revisão e de novas elaborações. Com a Educação Física não está sendo diferente.

O movimento, ou a atividade física em geral, quando denominado “Educação Física” contempla cinco significados, definidos segundo o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2004). Desses, destaco dois significados: “corpo de conhecimentos, entendido como o conjunto de conceitos, teorias e procedimentos” e “componente curricular obrigatório, em todos os níveis e modalidades de ensino básico”. Na educação indígena ocorre essa obrigatoriedade e, por consequência, faz-se necessário redefinir conceitos e rever teorias. Contudo, embora a Educação Física Escolar esteja indicada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNI/MEC, 1998), sua presença ainda é aleatória.

Há exemplos, em diversas partes do Brasil, colocando a Educação Escolar Indígena, sob o ponto de vista da Educação Física, frente a frente com elementos tradicionais e interculturais. Denomina-se, metodologicamente, neste estudo, como *elementos tradicionais*: a) os saberes de cada povo, sobre saúde e os fatores relacionados à qualidade de vida, mesmo os novos contextos impostos pela sedentarização territorial de muitos povos; b) os movimentos do cotidiano indígena, plenos de atividades físicas produtivas e ritualísticas, de saberes sobre a natureza, mesmo diferenciados segundo cada povo, reconhecidos como patrimônio imaterial brasileiro.

Socialmente, estas manifestações identificam os povos e constituem o acervo de ludodiversidade.

Em um breve esclarecimento sobre a ludodiversidade, destaca-se que, em 1938, Huizinga (1980) teoriza sobre o *Homo ludens*, ou a capacidade humana de fazer do jogo, cultura. Após quase cinquenta anos, Renson (1997), cria a expressão ludodiversidade, neologismo que expressa a variedade lúdica presente em todas as sociedades humanas do planeta. O autor toma como referência o termo biodiversidade, adotado em Biologia para designar a variedade de seres vegetais e animais existentes, para voltar-se ao humano. Assim, se a biodiversidade está ameaçada, a ludodiversidade estaria também em perigo. A primeira traria consequências graves para o planeta, enquanto a ludodiversidade tem como consequência a perda da diversidade sócio-cultural humana. (Renson, 1997).

Em acréscimo, os elementos interculturais, ocorrendo simultaneamente, advêm de outras sociedades, adentram as aldeias e, por conseguinte, as Escolas. De forma geral, estes elementos apresentam-se sem muito compromisso com a conexão de busca de autonomia dos povos indígenas e, principalmente, pouco consideram as diferenças sócio-culturais. Estas duas vias de manifestações ocorrendo nas Escolas Indígenas podem ser tomadas por “conteúdos” da Educação Física Escolar, priorizando o desenvolvimento motor.

Para compreender o desenvolvimento motor é importante estudar o desenvolvimento humano. O desenvolvimento motor é entendido como a “contínua alteração no comportamento ao longo da vida, realizado pela interação entre exigências de determinada tarefa, a biologia da pessoa e as condições do ambiente”. (Gallahue et Ozmun, p. 7, 2003)

Atualmente, estudiosos do desenvolvimento motor evitam perspectivas que focam processos apenas cognitivos e afetivos do desenvolvimento humano. Geralmente, a perspectiva de tais estudos era de base biológica e/ou psicológica. Hoje, partem da totalidade da espécie humana, reconhecendo que existe interação entre o biológico, ou fatores individuais, e suas circunstâncias ambientais peculiares, ou seja: a experiência e o aprendizado, segundo cada sociedade e cultura. (idem).

Ambos – biológico e ambiente –, não só se interagem, mas podem ser modificados, transitando um pelo outro, de forma que vários fatores, ao envolvem as habilidades motoras e o desempenho físico, interagem de

maneiras complexas com o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Por isso, o estudo do desenvolvimento motor pode focar não somente o que se executa em laboratórios controlados, com atletas por exemplo; mas pode documentar e compreender o que os indivíduos de todas as idades, em todas as culturas e sociedades, conseguem fazer com seus corpos em movimento, em diferentes situações.

Isto posto, retomo o tema em debate, observando que na faixa etária em que a criança e o jovem vão para a escola, no caso indígena, em níveis equivalentes ao da educação infantil e do ensino fundamental, têm na atividade física uma das suas principais expressões. Portanto, se desenvolvimento humano é um processo que inicia na fecundação e cessa na morte, independente da sociedade em que se esteja inserido, o desenvolvimento motor segue na mesma direção. Por todos esses fatores, argumento que a educação física e o esporte na educação indígena, devem, sim, ser ativados, compreendidos e significados.

O espaço para educação física e o esporte na escola indígena

“Cultura corporal” é uma expressão que abarca os movimentos e seus significados, manifestos na forma de jogos, de danças, de lutas, de caminhadas, de compreensão do corpo, por exemplo, de como a energia química vinda dos alimentos se transforma em energia mecânica, constituindo a contração muscular, a qual, por conseguinte, cada povo vai lhe atribuir significados. Este conjunto, não totalmente explicitado no presente artigo, pode ser revisitado, compreendido e valorizado. Podem vir do próprio grupo étnico, de outros povos indígenas ou do conhecimento universal, abarcando uma ampla gama de conhecimentos, muitas vezes multidisciplinares.

Embora o viver indígena esteja caracterizado por uma inter-relação com a natureza, o que de longe os indígenas levam vantagem para ter na atividade física fonte primeira de perscrutação, exploração e usufruto do ambiente ecológico, considero a sistematização, tanto destes conhecimentos tradicionais, quanto dos conhecimentos que adentram as aldeias via relações de contato, significativa e necessária. Tanto que temos desenvolvido estudos que apontam para uma tensão entre os grupos indígenas no Brasil, com a

entrada de uma nova forma de movimento: o esporte e a esportização de jogos tradicionais⁴⁸ e populares.

Tais novidades são traduzidas na adoção de determinadas atividades físicas universais, que adentram aldeias, se estendem para eventos regionais mais amplos, posteriormente para o nível nacional, a exemplo do evento “Jogos dos Povos Indígenas”, que mobiliza povos no período de quase um ano, em preparação cultural-esportiva.

Outra novidade, a “Aldeia Cultural”, projeto pensado entre os Bororo/MT, contempla competições de futebol, vôlei, natação, lutas e corrida do buriti, entre outros. Este evento, realizado intra-aldeias, motiva diferentes formas de organização para estimular disputas internas, posteriormente entre grupos circunvizinhos e em âmbito nacional (Folha do Povo, 21/10/2001).

Recentemente, acompanhei à distância as atividades promovidas pela equipe “Caravana do Esporte”, ligada ao “Instituto Esporte Educação”, ONG sediada no RJ, cuja programação em parceria com prefeituras, mobilizou as aldeias Guarani-Kaiowá do município de Caarapó, região da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul. O conteúdo das atividades eram lúdico-esportivas, com jogos que desenvolviam competências e habilidades para determinadas modalidades como vôlei, futebol e basquete, conforme “Manual de Jogos Esportivos”, (s/d), editado pelo referido Instituto e deixado para consulta aos professores indígenas.

Destaco também os projetos desenvolvidos por Secretarias Estaduais voltadas para o esporte e o lazer, efetivando projetos contínuos em aldeias, atuando com propostas de revitalização de jogos, de danças tradicionais e promovendo disputas esportivas, a exemplo do Estado do Pará, com o projeto “esporte para todos”, realizado entre os Assurini. (Gouveia, 2004) .

Entre os Kadiwéu, na aldeia Alves de Barros/MS, foi observada a inserção, via escola, da dança junina “quadrilha”. A escola da aldeia aguarda também um evento tipo “jogos indígenas”, a ser realizado pelo município de Porto Murtinho/MS, envolvendo as cinco aldeias distribuídas em terras Kadiwéu, com jogos e modalidades esportivas. Há também os estudos de recuperação de jogos tradicionais em desuso, simultâneos a um trabalho de orientação à prática do futebol e do vôlei, desenvolvidos fora da escola,

⁴⁸ Enquanto o jogo tradicional está mais voltado para valores indígenas, o jogo popular volta-se para manifestação das sociedades em geral, são espontaneamente transmitidos de geração a geração. Esportização seria um processo observado em povos indígenas, em que os jogos tradicionais de determinado grupo são adotados por outros povos, passando a definir regras comuns para sua prática (Vinha, 2004)

entre a comunidade, realizados pela equipe do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), da qual faço parte.

Parecendo ter entrado no cotidiano de um expressivo número de povos indígenas, a competição esportiva configura-se, hoje, uma constante no dia a dia de muitos desses povos. Em períodos anteriores, principalmente na sociedade brasileira, essas competições estavam cercadas de cuidados, devido aos múltiplos envolvimento políticos vinculados ao fenômeno esporte. Nas últimas duas décadas do século XX, iniciou-se um processo que hoje reconhece o esporte como possível ferramenta para a paz, no sentido da socialização, por sua capacidade de mimetizar situações sociais na forma de jogo. O jogar educa e contribui na mudança de comportamento, devido às situações de conjunto que exigem criar e/ou cumprir regras, cooperar, superar desafios, seguir normas de conduta, entre outros (Unesco, 2004).

Certamente, tais valores só serão alcançados se forem aplicados ao esporte com procedimentos adequados, respeitando a fase de desenvolvimento das crianças e jovens. Assim como, devem ser adaptados, por estarem filiados a um plano global estabelecido por normas e condutas esportivas internacionais. Na qualidade de patrimônio da humanidade, o esporte tem pontuado positivamente as relações humanas, nas mais diferentes sociedades. Os indígenas, segundo observações, em várias edições do evento nacional "Jogos dos Povos Indígenas", mostram ter o esporte como a mais recente forma de prazer, dentre outros aspectos ainda não claramente detectados.

Lembro ainda que, do ponto de vista legal, o documento "Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/MEC" (1998), apresenta três motivos para supor interesse em implementar a Educação Física nas escolas das comunidades indígenas, a saber: 1) os esportes, 2) a saúde, após a adoção de hábitos da sociedade envolvente e 3) a retomada e revitalização da cultura corporal de cada grupo. Sob meu ponto de vista, estas três instâncias devem ser desenvolvidas à luz do desenvolvimento motor, como rota para o desenvolvimento humano das crianças e jovens indígenas, por intermédio da Educação Física Escolar.

Frente aos argumentos, passo a destacar as pesquisas realizadas através do Laboratório de Antropologia Bio-Cultural, da Faculdade de Educação Física/UNICAMP e do Curso de Educação Física/PIBIC/UCDB, com minha

atuação em dois povos indígenas, as quais possibilitaram argumentar a favor do espaço da Educação Física nas escolas indígenas.

As experiências resultaram dos seguintes trabalhos: (1) curso de formação de professores Guarani-Kaiowá, realizado no Mato Grosso do Sul e (2) estudos realizados entre o grupo Kadiwéu, também no Mato Grosso do Sul.

Curso de formação de professores Guarani-Kaiowá/MS

Uma turma de 76 alunos e uma segunda turma, com 60 alunos, participaram da disciplina “Linguagens”⁴⁹, nestes últimos quatro anos de realização do “Projeto Ará Verá” (espaço e tempo iluminados), específico para formar professores indígenas da região da grande Dourados, no Mato Grosso do Sul, pertencentes aos grupos Guarani e Kaiowá.

Após o período de aulas, realizado nas férias, ficou planejado a realização de uma pesquisa para os alunos-professores realizarem em suas respectivas aldeias. O objetivo foi estimular os “professores-índios” a atuarem como pesquisadores de suas próprias histórias. Foram definidos procedimentos para obtenção de dados sobre jogos, danças, lutas e caminhadas. A intenção foi de compor um leque de manifestações da cultura corporal que pudessem ser trabalhadas na escola, resguardadas as orientações dos mais idosos.

De antemão, os professores-índios expuseram como ocorria a Educação Física, em suas escolas. Os resultados foram diferentes tipos de distribuição do tempo curricular, para a referida disciplina: a) 2 aulas por semana, de 55 minutos cada; b) 1 aula por semana, de 2 horas ou 1 hora e meia contínua; c) nenhuma dessas formas, por não haver designação de horário para a Educação Física, em algumas escolas.

Quanto aos espaços, alguns professores-índios disseram: a) não ter espaço definido, b) utilizar o entorno da escola, geralmente de terra-batida; c) não ter sequer espaço para desenvolver atividades físicas que exigiam movimentos de locomoção.

Para realização da pesquisa de campo, tendo como meta dialogar com pessoas idosas de suas comunidades ficou acordado que os professores

⁴⁹ Linguas Guarani, Portuguesa e Educação Física.

levantassem as seguintes questões: 1) atividades físicas que crianças, jovens, adultos e idosos praticam no cotidiano; 2) atividades planejadas pelo professor, indígena ou não, propostas pelo município; 3) festas da cultura, festas comemorativas da escola e do município.

Consoante a essa realidade, os dados trazidos após o levantamento foram: (i) Valores e significados do Tekohá (modo de ser Guarani-Kaiowá); (ii) Lembrar da época das chuvas. Lembrar do inverno; (iii) Lembrar do espaço na escola para a prática das atividades físicas; (iv) Lembrar do material que o professor e a escola dispõem e (v) Lembrar do material que pode conseguir com alunos e comunidade.

Com a perspectiva de levantar conteúdos específicos, os professores pesquisadores trouxeram os seguintes temas: 1) Andar a cavalo; 2) Andar de Bicicleta; 3) Andarilho – longas caminhadas – caça e passeio; 4) Arco e Flecha; 5) Brincadeira de como levar uma pessoa até o cacique quando se machuca; 6) Carregar cargas. Buscar água na mina (15 a 25 metros); 7) Cabo de guerra de cipó; 8) Cantador; 9) Cooperação/Competição/Brincar de competir; 10) Corpo; 11) Corrida na mata; 12) Corrida na sala; 13) Cortar lenha; 14) Dança Guachiré; 15) Dança Guachu ; 16) Dança Jeroky; 17) Dança Kotyhu; 18) Dança na festa do milho branco; 19) Dança Yviyrayá yuyra'ijá; 20) Esconde-esconde na mata; 21) Estilingue, Estilingue com o dedo, Estilingue com giro; 22) Flechar com pé – não é usado por mulher; 23) Guassu – Terra e Mar; 24) Jogo Céu e Inferno; 25) Jogo de bolinha (adivinhação); 26) Jogos e brincadeiras de outros grupos; 27) Jogos esportivos; 28) Jogos Tradicionais (do grupo e adotados); 29) Mergulhar e segurar respiração; 30) Na água: saltar de ponta, de costas, normal, de pé, sentado; 31) Nadar de braço, de cachorro, de aranha; 32) Oração para guerra, caça, pesca e tempo ruim; 33) Pintura no objeto: ajaká, taquara e chocalho; 34) Roda de guachiré; 35) Sambo = luta de homens, defesa corporal. O lutador imita animal na sua defesa; 36) Socar pilão, arroz; 37) Tomar banho na geada – para trazer esperteza e saúde.

Manifestações como: dança da Xuxa, corrida a cavalo, pular para frente e para trás, em coluna e falando frutas da aldeia; brincadeira de motorista e cobrador, foram também destacadas. A estas acrescentamos as modalidades esportivas de vôlei e futebol que estão estabelecidas na maioria das aldeias, dado que reporta à abordagem anterior, quando foi destacado a avalanche de eventos de caráter esportivo-cultural sendo realizados intra-aldeias.

Oficinas realizadas entre o grupo Kadiwéu/MS

Tenho atuado entre os Kadiwéu desde 1991. Inicialmente através da Secretaria de Estado de Educação e posteriormente como pesquisadora, de onde conclui a fase de mestrado e doutorado. Minha atuação se deu com a comunidade, sempre envolvendo lideranças políticas, lideranças culturais e esportivas e a comunidade em geral.

Além de um levantamento do “estado da arte” dos jogos tradicionais do grupo, desde os Mbayá-Guaicuru até a sedentarização territorial dos Kadiwéu, num período compreendido entre 1770 a 2004, aproximadamente 80 formas de jogar foram registradas. Uma parte desse acervo está vinculada aos ritos específicos e outra parte prioriza as situações sócio-culturais, como “festas da cultura”, festa de recebimento de visitas e comemorações adotadas da interculturalidade.

A Educação Física Escolar ocorria semanalmente, geralmente às sextas-feiras, após o intervalo das aulas. Não temos outros detalhes, por não termos atuado diretamente na escola da aldeia. Com o ensino médio em andamento, foi observado que há um professor polivalente ministrando aulas de Educação Física, tendo construído mais uma quadra de vôlei no pátio da escola e incentivado danças juninas e recuperação de jogos tradicionais Kadiwéu.

Considerações Finais

Considero o tema desta mesa redonda dos mais felizes. O espaço contribuiu para fazer história, no sentido de inaugurar a presença do campo de conhecimento da Educação Física em um evento de qualidade como o COLE/ELESI.

O propósito de expor a relevância da Educação Física, na Educação Escolar Indígena, ficou potencialmente latente. Embora tenha sido destacado o desenvolvimento motor, sempre interligado ao desenvolvimento humano, respeitadas as diferenças de povos, não foi possível, pela delimitação do espaço e do tempo, detalhar as sistematizações.

No entanto, o estudo realizado com os dois povos, no Mato Grosso do Sul, voltou-se mais para retomada dos valores tradicionais vinculados à cultura corporal de cada um deles. Pode-se observar que não foram

desenvolvidos os temas esportivos, apenas por delimitação de espaço e de tempo, embora tenhamos observado que estes conteúdos já estão fixados no cotidiano de várias aldeias, possivelmente adentrando as escolas.

Os estudos, apresentados como exemplos de atuação, contribuíram para que os Guarani-Kaiowá e os Kadiwéu revissem elementos de suas culturas corporais, silenciadas por processos de colonização e por relações de contato, as quais, aparentemente, estreitam-se a cada dia. Foi uma volta com “gosto”, é uma resistência política, afirmou um dos professores-índios Guarani-Kaiowá, reconhecendo que não precisam deixar de ser índios para estabelecer o contato de igual para igual com a outra sociedade, ou para fazer valer sua cultura corporal.

Assim, a Educação Física e o Esporte na Escola Indígena podem atuar na retomada da memória, narrada pelos mais velhos, contribuindo para repensarem o esquecimento compulsório a que muitos povos foram submetidos e, simultaneamente, compreender as novas formas de movimento que adentram, parece que de forma irreversível, o espaço escolar.

marinavinha@terra.com.br

Referências Bibliográficas

Barbanti, V. J. *Dicionário de Educação Física e do Esporte*. São Paulo: Manole, 1994.

Brand, A. Prefácio. In ___ *Escola Indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

Caravana do Esporte. *Manual de Jogos Educativos*. ESPN: Brasil, (s/d).
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). *Documento: Intervenção do Profissional de Educação Física*. (s/d)

Folha do Povo: Esporte. *Jogos Indígenas Atraem Bom Público*. Artigo: Anderson Viegas. p. C-5. Campo Grande, MS. Domingo, 27.10. 2001.

Gallahue, D. e Ozmun, J. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Traduzido por: Marina Aparecida da Silva Ferreira Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

Gouveia, C. *Estado do Pará: Projeto Esporte para Todos*. Entrevista concedida em 2004, durante VII Edição dos Jogos dos Povos indígenas, Porto Seguro/Bahia, 2004.

Huizinga, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

Krebs, R. J. (Organizador) *Desenvolvimento Humano: teorias e estudos*. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

Mauss, M. Noção de Técnica Corporal. In: *Sociologia e Antropologia: com uma Introdução à obra de Marcel Mauss*, de Claude Lévi-Strauss. São Paulo: E.P.U. e EDUSP, 1974, pp.211-233.

Meriecoreu, P. *FOLHA DO POVO* (21/10/2001). Entrevista concedida em 2001, durante IV Edição dos Jogos dos Povos indígenas, Campo Grande, MS. 2001.

Nascimento, A. C. *Escola Indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

Renson, R. The Invention of Tradition in Sports and Games. ICSSPE/ CIEPSS. In: *___ Symposium Berlim 1997*. Berlim, Alemanha: Karl Hofmann, 1988, p. 8-13.

Rocha Ferreira, M. B. Aptidão Física Numa Abordagem Antropológica. In: *Revista de Educação Física e Desporto Artus*, v.16, n. 24, 1993, pp. 95-100.

Rocha Ferreira, M. B. *et alii*. Jogos Tradicionais Indígenas. In: *Atlas do Esporte no Brasil*. Org. Lamartine da Costa. Rio de Janeiro: Shape Editora, 2005, p. 33-34.

Santin, S. Esporte: Identidade Cultural. In J. E. F. de Souza e Silva (Org.), *Esporte com Identidade Cultural. Coletânea*. Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, Série: Esportes de Criação Nacional, no.2, 1996, pp.13-25.

Tani *et alii*. *Educação Física Escolar – fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EDUSP, 1988.

Vinha, M. e Rocha Ferreira, M.B. *Evento Nacional “Jogos Dos Povos Indígenas”, Jogos Tradicionais e Processos de Esportização*. In: ___ Anais ANPUH. Londrina: 2005 (no prelo).

Vinha, M. *Memórias do Guerreiro, Sonhos de Atleta: jogos tradicionais e esporte entre jovens Kadiwéu*. Dissertação/FEF/UNICAMP, 1999.

_____. *Corpo-Sujeito Kadiwéu: jogo e esporte*. Tese de Doutorado. Campinas: FEF- UNICAMP, 2004.

(re-)Pensando a Educação Física IndígenaJosé Ronaldo Fassheber⁵

O jornalista inglês Aex Bellos, correspondente dos jornais ingleses *The Guardian* e *Observer*, publicou uma obra sobre a paixão dos brasileiros pelo futebol (Bellos, 2003). Ele guarda um capítulo a respeito do “encontro de tribos”, onde mescla algumas passagens históricas com sua própria experiência em visita a alguns grupos pelo Brasil. Chama-nos particularmente a atenção em sua viagem até os Xikrin, acompanhado do antropólogo Fernando Fedola Vianna.

Os Xikrin, sabendo da experiência de Fedola como ex-jogador profissional de futebol, pediram a ele que lhes ensinasse alguns exercícios de aquecimento e alongamento para o jogo. O jornalista se surpreendeu, três meses depois da visita de Fedola, ao ouvir da antropóloga Isabelle Giannini, que também trabalha com os Xikrin desde 1984, o seguinte relato: os Xikrin executam normalmente seus rituais no centro da aldeia que é circundada por suas casinhas de tijolos. Estes rituais começam ao amanhecer. Ela já viu muitas cerimônias parecidas. Formam-se duas fileiras paralelas de jovens índios com penachos e roupas típicas. Desta vez, as duas filas vestiam uniformes de futebol com cores diferentes. Eles corriam levantando ora a perna direita, ora a esquerda. A dança ritual era uma coreografia inspirada nos movimentos ensinados por Fedola.

A antropóloga relatou, no entanto, que ao invés de achar que a dança futebolística estivesse degenerando os costumes dos antigos em prol da cultura moderna, ela sentiu que aquilo mostrava a força da tradição indígena de se adaptar a novas realidades. Ademais, segundo ela, “o ritual é sobre a compreensão da posição dos Xikrin no universo. Trata de mostrar que eles estão no comando de seu mundo. Que é um mundo que inclui o futebol. Eles se apropriaram de elementos da nossa sociedade e os incorporaram em seus próprios termos” (Bellos, 2003, p.82).

Seguindo esta passagem, há que se fazer agora a pergunta que sempre ouvimos quando nossa sociedade, de alguma e de qualquer forma – e não

⁵ LABICS/UNICAMP e UNICENTRO.

apenas da Educação Física –, interfere nas sociedades indígenas: será que nós podemos mesmo fazer essas interferências nestas sociedades, levando um conhecimento que dista da tradição deles?

O exemplo anteriormente citado pelo jornalista é típico desta situação. Demonstra que o esporte não é apenas copiado, mas sim incorporado no sentido de que ele ganha significado próprio em cada cultura indígena, dentro da tradição, das explicações míticas. Todos estes re-significados - já chamara a atenção Maria Manuela Carneiro da Cunha (1998) que os índios “sabiam” da chegada dos portugueses antes do contato, pois isso já aparecia nos mitos de muitos desses grupos – são congruentes com as formas de contato. Força e magia simpática, onde a mimesis opera re-significando o grupo (Taussig, 1993).

Lévi-Strauss (1993) lembraria que o grande reclame das sociedades tradicionais (e aqui, os indígenas) não é porque elas estejam se ocidentalizando cada vez mais, mas de não conseguirem se ocidentalizar com a rapidez esperada e desejada. Antes de serem fechados em cercadinhos, como muitos desejam para os grupos ainda sem contato no Brasil – estimados em cerca de 50 grupos – nós deveríamos admitir a capacidade destes grupos em decidir e gerir seus próprios anseios e necessidades.

É claro, é preciso ressaltar que as relações de contato entre sociedades indígenas e sociedades européias foram historicamente marcadas pela violência. Segundo Asad (1991), desde quando a Europa conquistou e governou o mundo, seus habitantes saíram e engajaram-se com inumeráveis povos e lugares, raças e culturas. Mercadores europeus, soldados, missionários, colonos e administradores ajudaram a transformar os sujeitos não-europeus, com variados graus de violência, para uma direção civilizadora. A dominação imperial européia não fora uma repressão temporária das populações, mas um processo irreversível de transformação $\frac{3}{4}$ e se levarmos em conta que as culturas são dinâmicas, que têm a capacidade de se transformar e se reinventar, o colonialismo foi uma história da mudança sem precedentes em sua velocidade, seu alcance global, e penetração. Estes povos, no entanto, não foram passivos. A história nos conta também como eles resistiram, adaptaram, cooperaram ou desafiaram os novos “donos da terra”, e como eles se esforçaram para reinventar suas vidas em novas formas de poder, trabalho e conhecimento.

No caso dos esportes modernos dentro das aldeias, esta interferência é tão mais recente quanto menos violenta. Ao mesmo tempo em que há o processo de esportivização global - a difusão de diversas práticas desportivas e o entendimento das regras universalizadas -, a mimesis opera nas identidades que o jogo pode criar. Entendemos estas identidades como “naturalizações” que as diferentes culturas fazem do uso do jogo, ou melhor, dizemos a respeito da capacidade que as culturas têm de fazer do esporte um jogo congruente às suas especificidades culturais, ou criam, por assim dizer, uma “segunda natureza”.

Desta maneira, entendemos que a mimesis age na construção de novas e inigualáveis relações sociais – uma nova forma de organização de equipes, torneios, torcidas, identidades, rivalidades e competições. A mimesis também pode ser percebida nas construções corporais específicas de cada sociedade indígena. Mas a mimesis não opera em um sentido único, i.e., ela não está apenas na absorção dos esportes pelos indígenas, ela opera também no olhar da sociedade envolvente ante as novas práticas indígenas.

Ante o desejo das comunidades indígenas de incorporarem os esportes e de transformá-los pela mimesis, não há porque respondermos a nossa indagação inicial. A indagação não é mais necessária. Isto posto, podemos agora enumerar algumas entradas, alguns problemas e cuidados que o professor de Educação Física deve levar em conta anteriormente à sua entrada/estada entre grupos indígenas.

Como primeira entrada, e que nos parece mais que óbvio dizer, a Educação Física enquanto facilitadora do ensino dos esportes e das técnicas esportivas: como vimos, principalmente pela via do futebol e de um século para cá, as populações indígenas tem tido a experiência com esse esporte tão logo elas foram contatadas pela sociedade envolvente. Temos levantado cerca de 80 anos de prática do futebol entre os Kaingáng e entre os Pareci (como relata novamente Bellos, 2003) e mais recentemente são levantados cerca de 30 anos de práticas entre as populações indígenas xinguanas.

Então, essas técnicas desportivas, para as quais os professores de Educação Física são habilitados, são desejadas e reivindicadas por essas populações indígenas que querem conhecer mais profundamente outros esportes que eles se acostumaram a assistir com vigor e entusiasmo nas transmissões das televisões implantadas dentro de quase todas as aldeias indígenas contatadas. Hoje, não somente o futebol, mas outros esportes

modernos são notados dentro das terras indígenas, como é o caso da natação, do atletismo e do vôlei de areia.

A introdução do futebol é a mais fácil de ser explicada: dada sua facilidade instrumental, sua prática é tranqüila, adaptando-se a várias condições e regras e parece-me ser este um dos fatos decisivos para a difusão de sua popularidade no Brasil e em várias partes do mundo. Porque o futebol é um jogo que pode ser disputado em campos oficiais, quadras, em ruas, terrenos, várzeas, pastos, com e sem inclinações e buracos; com linhas pintadas, desenhadas ou simplesmente imaginadas; com traves de ferro, madeira, gravetos, camisas e sandálias; com bolas oficiais, de couro, de plástico, de meia e até de papel e fita.

Na chuva ou em areias escaldantes. De uniforme, chuteira, sem camisa e descalço. De manhã, de tarde, de noite ou de madrugada. Pode acompanhá-lo a água, a cerveja ou outra bebida. Regras podem ser adaptadas no jogo informal. Praticá-lo pode ser um ato antecipadamente planejado, em torneios ou amistosos ou ser praticado espontaneamente por um grupo⁵¹. Ou seja, mesmo na mais adversa das condições que podemos combinar, a prática do futebol se realiza. A maior parte das vezes, não é a adversidade que conta, nem uma necessidade fisiológica, mas o prazer de jogá-lo com outras pessoas, a reunião em torno do evento futebol como em um ritual.

Uma segunda entrada é que a Educação Física pode se tornar co-promotora nos programas de “educação para a saúde” aplicados nos diversos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs). É claro que, como em qualquer interferência feita por outros profissionais em saúde, deve se deixar explicitado o total respeito aos saberes locais no que tange os cuidados e percepções locais à respeito dos processos do corpo, da saúde, da doença, da cura e do tratamento. Como sabemos, as populações indígenas têm – como nós – um tipo de fabricação do corpo que é específico de cada etnia. Então, o professor de Educação Física deve levar em conta esses saberes que muitas vezes diferem daqueles conhecimentos que ele traz da academia e que não é especializado na questão. Isto não significa, porém, uma renúncia ao conhecimento acadêmico, mas a promoção da inter-relação de saberes diferentes pelo professor/pesquisador.

⁵¹ Apesar de que poderemos admitir em alguns casos sua prática solitária, eu não acredito que um menino passe muito tempo chutando uma bola sozinho, sem que outro menino venha se juntar a ele ou sem que ele desista.

Uma terceira entrada – satisfeita a entrada anterior –, estaria na pesquisa de campo que professores poderiam fazer no sentido de inventariar, analisar e publicar as práticas corporais sejam elas aquelas da terapêutica, sejam elas as dos jogos e brincadeiras tradicionais. Claro, mais uma vez, é preciso ressaltar que nem todos os conhecimentos do grupo estão acessíveis ao pesquisador estrangeiro, ou por serem tabus ou por serem restritos ao grupo. Ademais, o pesquisador deve dar sempre a propriedade intelectual de tais conhecimentos ao próprio grupo por ele pesquisado.

Ressalvas expostas, há nessa entrada uma grande contribuição de mão dupla dentro da pesquisa em Educação Física junto a populações indígenas, que nos últimos anos tem sido incrementada, ainda que por poucos pesquisadores que estão interessados na questão da corporalidade e das práticas tradicionais, na introdução dos esportes modernos e na institucionalização recente dos jogos tradicionais. Refiro-me aqui, aos Jogos dos Povos Indígenas, realizados até aqui em sete edições, geralmente praticados em estádios, arenas e centros de eventos capazes de receber um razoável público, em cidades previamente escolhidas em acordo entre o Ministério dos Esportes (com participação da FUNAI), os estados e os municípios promotores.

Por outro lado a entrada do professor de Educação Física dentro das terras indígenas está cercado de problemas a serem analisados e lidados. A começar, existe uma certa tendência dentro da Educação Física que não é apenas, mas principalmente uma tendência de pensamento dentro do que chamamos biologicismo, que tem uma visão unilateral universalizante e objetificada em relação ao corpo, suas representações e seus processos.

Unilateral porque se acredita que a visão científica é a única a ser considerada como verdade, quase sempre relegando outras formas de conhecimento a engodos, crendices, supertições. Universalizante, porque de igual forma tende-se a considerar que os processos físicos são gerais, descartando as representações e percepções dos grupos pesquisados – é claro, pneumonia é pneumonia em qualquer lugar, mas as percepções sobre os processos de saúde e doença diferem como se diferem as culturas. E esses saberes muitas vezes se chocam e se contrapõem aos saberes trazidos da academia. E objetificada, porque o corpo é quase sempre destotalizado e esquadrihado. Enfim, diríamos, uma visão menos holística do que os saberes locais.

Um segundo problema é instrumental. Como a grande maioria de aldeias indígenas está muito distante dos centros urbanos, o que faria um professor de Educação Física lá, se não tivesse uma certa exclusividade de trabalho na questão?

Também no ensino básico de 1ª a 4ª séries brasileiro, geralmente não existe a contratação – via Estados e Municípios – do professor de Educação Física qualificado, deixando esta tarefa para o professor regente de classe que com um pouco de boa formação sabe e aplica alguns exercícios e circuitos psicomotores.

Aliado a esses problemas, e no caso da escola indígena, nós ainda temos de pensar em três situações específicas. A escola indígena ainda não é uma escola diferenciada. Temos a situação em que a totalidade dos professores é indígena e temos a situação em que a totalidade dos professores não é indígena. E temos, é claro, o tipo misto. Temos também que a maioria destes contratos é feita pela municipalidade e que esta provou ter uma variação de humor político e de apadrinhamentos políticos cada vez que um prefeito assume o dever destas contratações. Em outras palavras, essas situações geram a descontinuidade dos projetos educacionais indígenas.

Já no ensino de 5ª a 8ª séries e no ensino médio, na maioria dos casos, os alunos indígenas têm de sair de suas aldeias para estudar em escolas urbanas e suburbanas dos municípios próximos. Lá, desta vez, eles quase sempre encontram a figura do professor de Educação Física dentro da escola. No entanto, este professor não tem o conhecimento e o preparo necessário para receber os alunos indígenas. Ele não tem um conhecimento da alteridade, trazendo a tona todos aqueles problemas que levantamos há pouco. E ele não tem nenhum interesse ou incentivo em aprender um novo conjunto de saberes destas populações que estão sendo incluídas dentro da escola.

Todas essas questões têm sido apontadas e levantadas por professores indígenas e não indígenas quando da aplicação dos Parâmetros em Ação, previsto pelos Referenciais Curriculares Nacionais Indígenas (RCNIs). Ou pelo menos na experiência que tive em Curitiba em 2003. É claro, os reclames e apontamentos são diferenciados entre as duas categorias de professores que realizavam o curso.

Um último problema seria irônico se não fosse preocupante. Trata-se da posição tomada pelo Conselho Federal de Educação Física ante ao poder de transmissão dos saberes culturais tradicionais em que estejam envolvidas

algumas técnicas corporais e esportivas. Nós temos visto ultimamente uma grande batalha jurídica entre o sistema CREF/CONFEEF e professores de Yoga, Capoeira e de Artes Marciais, que não sendo formados em Educação Física, segundo o CONFEEF, não teriam a responsabilidade e o direito de ministrarem essas aulas.

Então, como fica a situação da transmissão dos saberes e práticas corporais e os jogos e brincadeiras tradicionais? Levando o CONFEEF a sério demais, a rigor teriam de cessar as transmissões tradicionais que são feitas pela oralidade e pela imitação, e hereditariamente. Ao rigor do CONFEEF, ainda seríamos poucos os professores / pesquisadores capazes de lidar com o conhecimento das mais de 200 etnias existentes no Brasil. Impossível, portanto. E, se por um lado, nós desejamos o incremento destes pesquisadores em Educação Física, por outro, nossa multiplicação poderia levar ao quadro esdrúxulo: o de substituir legalmente os tradicionais promotores dos saberes locais a respeito de seus corpos, jogos, brincadeiras e danças rituais dentro da educação indígena. Tarefa que um dia seria possível, mas cairia no ridículo porque cairia no vazio de significância.

Enfim, o grande problema do CONFEEF não é o de discutir a legitimidade destas transmissões, mas apenas de fazer a reserva de mercado para a grande massa de professores que tem se multiplicado tanto quanto as proliferadas faculdades de Educação Física com poucas qualidades e compromissos acadêmicos.

Além de refletir sobre esses problemas, nós ainda temos de tomar alguns cuidados com nossa entrada em Terras Indígenas. O primeiro é o de que nós devemos considerar que a Educação, a Educação Física, a Medicina ou qualquer das ciências ou campos acadêmicos que levamos para dentro das TIs não têm a pretensão de fazer a redenção da sociedade. Não temos o papel soteriológico e nem um saber superior, etnocêntrico e reificado para salvar o mundo de sua ignorância. Temos sim o dever de distribuir conhecimentos e de fazer nossos alunos e nossas clientelas refletirem sobre esses conhecimentos. Afinal a atividade física apenas contribui com a qualidade de vida e está longe de representar a totalidade deste conceito.

Um segundo cuidado é o de saber: onde fica a alteridade? Quais são os limites e alcances de nossa atuação ante as populações indígenas. Como já dissemos aqui, o professor/pesquisador deve salvaguardar a propriedade

intelectual dos saberes adquiridos em suas relações com essas populações, fazendo sempre referências a elas.

Há sempre algo a aprender com essas populações. Em tempos em que a Educação Física se torna muito individualista, haja vista nós termos transformado várias categorias em *Personals*, há que se notar uma enorme diferença dessas populações que têm entre seus pares, aquilo que eu chamo de *social trainer*, i.e., esses transmissores da cultura tradicional que ainda insistem na luta de manter esse papel.

Enfim, é preciso obter certo treinamento antropológico. Claro e mais uma vez também, estamos longe de considerar a antropologia como redentora das populações indígenas. Não se trata disso, mas ela detém um acervo de etnografias dos mais diversos grupos culturais ao redor do planeta. Os profissionais em Educação Física deveriam obter o máximo dessas informações, tentando tomar alguns cuidados quando pretendam interferir de alguma maneira.

Os saberes antropológicos são valiosos para demonstrar como as representações sociais são diferenciadas no contexto de cada cultura e de cada sociedade, no que tange as construções corporais; e são importantes para a Educação Física, seja no âmbito dos planejamentos de ensino que incidem sobre grupos populares e particulares, seja nas pesquisas sobre corporalidade, representações corporais, performance e técnicas. É necessário, desta forma, compreender que a visão sobre o corpo, o uso técnico do corpo, o lugar e a construção dele na sociedade são tão diversos que jamais uma explicação universalizante daria um válido suporte ao entendimento do corpo através de nossa visão de mundo.

Tendo em mente que as culturas são diferentes e que elas são dinâmicas, i.e., que longe das culturas indígenas estarem se perdendo e embora elas estejam se transformando em grande velocidade, o profissional em Educação Física deve entender dessas e de outras questões que se colocam aqui para que ele possa, da melhor maneira possível, realizar um trabalho que responda aos anseios do grupo solicitante.

Referências Bibliográficas

Asad, Talal. Afterword: From the History of Colonial Anthropology to the Anthropology of West Hegemony. In: G. Stocking Jr. (Ed.), *Colonial Situations: essays on the contextualization of ethnographic Knowledge*. Madison: University of Winscons Press, 1991.

Bellos, Alex. *Futebol: o Brasil em campo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

Cunha, M^a Manuela Carneiro (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

Grupioni, Luís Donizete Benzi (Org.). *Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

Lévi-Strauss, Claude. Raça e História. In: _____. *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

Taussig, Michael. *Mimesis and Alterity: a particular history of the senses*. New York/London: Routledge, 1993.

Clarice Novaes da Mota – debatedora⁵²

Farei algumas considerações breves, inclusive sobre as brincadeiras que foram apresentadas pela professora Beatriz Sales, entre os Xukuru-Kariri⁵³. Eu achei extremamente importantes as participações espontâneas da Beatriz Sales, e do Jhones Rodrigues sobre Sateré-Mawé⁵⁴. Isto porque eles dois vieram ilustrar exatamente aquilo que a Marina Vinha e José Ronaldo falaram, explicitando essa preocupação do pessoal da educação física, que tem um trabalho já adiantado com populações indígenas, em trazer a experiência da educação física de uma forma, digamos assim, adequada. Uma forma que possa auxiliar a escola indígena a ser realmente uma escola diferenciada, que tenha sentido para os alunos indígenas.

Aqui a gente volta a uma questão que foi levantada ontem. Ontem eu assisti a mesa sobre bilingüismo, exatamente sobre essa integração de saberes diferentes, de culturas diferentes e de experiências que, ao mesmo tempo, são inovadoras. Torna-se óbvio que a experiência de trazer jogos contemporâneos, juntamente com os esportes para a escola indígena, busca também integrar os saberes tradicionais. Acho que isso é o grande lance, uma oportunidade atual de trazer a educação física para escola indígena.

Uma das coisas ditas aqui foi sobre sistematização do conhecimento. Jhones falou muito bem sobre a questão de sistematizar o espaço da educação física. Há que se perguntar, então, o que vai ser feito na escola indígena? Apenas aceitar tudo o que os conselhos regionais ou conselhos de educação ditam e falam? Em primeiro lugar, há que se trazer a própria experiência do saber indígena de uma maneira inovadora para dentro desta escola atual.

Sobre o que a Beatriz trouxe, em termos do que estão trazendo como experiência indígena para a escola, algumas das brincadeiras que ela mostrou são de origem européia, mas já foram assimiladas pelas crianças de aldeias indígenas. Essa é a realidade atual. O José Ronaldo falou, com muita propriedade, sobre o processo irreversível das transformações e temos que admitir que isto é uma verdade. Não podemos borrar o passado, apenas

⁵² Antropóloga, professora na UFAL – Universidade Federal de Alagoas.

⁵³ A debatedora refere-se a um conjunto de fotografias de brincadeiras indígenas, entre os Xukuru-Kariri de Caldas (MG), apresentadas pela Profa. Beatriz Sales da Silva. Infelizmente não foi possível reproduzir as referidas imagens no presente volume (nota das organizadoras).

⁵⁴ Referência a comunicações apresentadas pelas pessoas mencionadas. O presente volume não inclui as comunicações isoladas submetidas ao Encontro (nota das organizadoras).

trabalhar para que essas transformações não nos tornem incapazes de inovar. Mas a gente não pode deixar de lembrar que esse processo de 505 anos realmente é irreversível. Está feito, o conflito está aí, o problema da colonização e da neo-colonização tem sido totalmente acirrado. E eu vejo que a escola indígena é esse espaço privilegiado, onde se pode trabalhar esse conflito cultural, onde existe o acirramento desse conflito e, assim sendo, onde pode também existir a busca de soluções.

Uma coisa que me preocupa muito, não só como antropóloga, mas como ser humano, preocupada com a questão do conflito, da violência contra os povos indígenas, da violência contra as classes subordinadas, no Brasil rural, no Brasil urbano é: onde se integram essas populações? A minha preocupação com a solução desses problemas e de reconhecimento da autonomia cultural dos povos, inclusive, é justamente a questão da retomada da auto-estima, da auto-valorização pelos povos indígenas. Não só retomada de suas tradições, mas onde incorporá-las no cenário contemporâneo, reconhecendo a possibilidade de se trabalhar em conjunto com os professores não-índios, como Beatriz, que não é índia, mas se dedica a entender sua cultura e trabalhar com as tradições integradoras. Eu acho que essa questão, esse entrosamento necessita de um respeito mútuo. Tanto dos professores não-índios, em compreender os valores indígenas, como os indígenas entenderem o processo de integração na sociedade nacional de forma renovada, para que esse processo não co-exista com as velhas atitudes colonialistas de que a educação serve apenas para que aprendam o português e sejam melhores servidores da supremacia não-indígena. José Ronaldo também falou com convicção sobre a necessidade de deixarmos de lado aquele sentido antigo de superioridade, de que sabemos mais, de que sabemos inclusive o que os índios devem aprender. Não pensar que só nós temos o conhecimento de como se desenvolvem as competências, de que apenas nós temos todas as respostas. Assim, poderemos chegar a ter a humildade de aprender com os professores indígenas.

Penso que todas as populações indígenas são nossos mestres, cada pessoa dentro da aldeia é um mestre para nós, desde a criança até o ancião. A Marina falou sobre o espaço de construção de alternativas, que eu entendo como a reconstrução do poder sobre o próprio destino. Ela mostrou o uso do corpo pelas crianças indígenas, antes mesmo que essas crianças tivessem acesso ao esporte. Com o esporte, essa criança integra todo o saber passado

por gerações. É esse espaço de construção de alternativas que o professor Jhones e a professora Beatriz apresentaram como possibilidade real. Essa sistematização do espaço torna-se uma alternativa viável. Aí entra a questão de reconstrução do poder, em que a escola não apenas trabalha o conflito, sem ignorá-lo, mas, principalmente onde existe uma intervenção trabalhada, de comum acordo, entre os indígenas, a comunidade indígena e os professores.

O que me preocupa, também nisso, é que temos de pensar sobre a questão nutricional, a questão da saúde indígena, da saúde das crianças. Um dos fatores de importância na introdução de Educação Física nos centros urbanos é que as crianças não se movimentam. Crianças urbanas geralmente não têm a mesma oportunidade que as crianças indígenas e crianças de área rural têm, de brincarem ao ar livre, de exercitarem o corpo. O questionamento é: "Para quê trazer Educação Física para crianças que vivem numa situação em que elas, como mostrou Marina, já exercem um trabalho corporal grande?" Esse questionamento é respondido pela questão do desenvolvimento de competências novas. O esporte, o trabalho com jogos não-indígenas, assim como o trabalho com jogos indígenas leva ao desenvolvimento de certas competências importantes, tais como a aprendizagem de regras e a aprendizagem de competitividade, ou seja, aprender a ser competitivo, mas dentro de um clima de responsabilidade e obediência a regras. Eu acho importante, pois nós vivemos numa sociedade altamente competitiva, sociedade que demanda excelência, excelência em tudo para as pessoas poderem crescer, seguirem adiante. Já isso é de fundamental importância para as sociedades indígenas, porque os povos indígenas precisam aprender a competir para poderem exercer seu poder político dentro dessa sociedade feita de desigualdades e subserviências.

Também vejo, nisso tudo, a necessidade de transformação no conceito de escola. Nosso conceito de escola talvez ainda seja defasado. No trabalho que Beatriz apresentou, vi uma oportunidade excelente de se ver como a brincadeira transforma a escola, transformando-a num espaço prazeroso.

A escola sempre foi o lugar da socialização, o espaço onde crianças são preparadas para se tornarem adultos eficientes e eficazes dentro de sua própria sociedade. Vale lembrar que, desde o início do processo de colonização, os índios foram para dentro das escolas organizadas pelos não-índios com a finalidade de aprenderem a servir, entrando na sociedade que

os colonizava, não como iguais, mas como seres inferiores, sem que a educação lhes servisse como forma de ascensão social, mas tão somente para que falassem o português e adotassem alguns hábitos “civilizados”, para que fossem dóceis aos desejos de seus patrões e patronos.

Quero relatar uma experiência que tive em 1981, quando eu estive na aldeia Xavante de São Marcos, próximo a Barra do Garças (MT), e que na época estava sob a tutela dos salesianos. Naquela época havia a Missão Salesiana, que ficava a uns 200 metros da aldeia. Eu dormia num quarto lá na missão, e acordava todos os dias mais ou menos às seis e meia da manhã com um berreiro danado das crianças, no fundo da aldeia, numa choradeira incrível. Eu fiquei pensando: “Meu Deus, o que será essa choradeira?” Aí, resolvi um dia ir lá ver. Quando cheguei à aldeia, me deparei com as freiras da missão indo pegar as crianças para a escola, e as crianças chorando desesperadamente; se agarravam às mães, se agarravam à madeira da casa, não queriam sair de casa de jeito nenhum. Provavelmente prefeririam ir tomar banho de rio junto com suas mães, ou correr pelo mato adentro. Quer dizer, a escola não era um lugar de prazer para essas crianças, ou pelo menos, naquela hora da manhã não era!

Depois, eu fui à escola e tive a oportunidade de fotografar as crianças lá dentro com um ar infeliz. Eu tenho uma foto de uma menina olhando para fora, como se estivesse olhando para a vida sonhada do lado de fora. Outras crianças estavam assim, derrubadas em cima da mesa, tentando escrever, com um sono terrível. Quer dizer, essa escola era uma escola que tinha de que ser transformada e tem sido transformada, exatamente por esse tipo de experiência que estamos vendo aqui.

Eu vejo, nesse tipo de congresso, de seminário, uma oportunidade excelente, porque somos um grupo de índios e não-índios juntos tentando solucionar problemas antigos. E a pergunta que essa mesa coloca sobre a relevância da educação física é muito importante! Não é apenas: “Temos educação física no currículo, temos que colocar porque somos obrigados.” E daí colocar as mãos na cabeça e perguntar: “Meu Deus, o que a gente vai fazer com isso?”. Mas lembrar de todas as oportunidades de se realizar a integração de saberes, como o futebol, a grande paixão nacional, cuja introdução dentro das aldeias indígenas é algo que foi buscado pelos próprios indígenas. Não é algo que foi imposto: “Vocês agora vão ter que jogar futebol”. É algo que foi bem espontâneo, bem automático, ou seja, existe

uma possibilidade dessa sistematização dos conhecimentos tradicionais, trazida para a esfera dessa cultura corporal da qual falamos aqui, e que então, o bilingüismo, que falamos ontem, não acontece apenas na esfera da literatura, da oralidade. Esse bilingüismo é um bilingüismo também corporal. Quer dizer, tudo aquilo, todos os gestos, todos os saberes, sobre saúde, sobre medicina, sobre práticas ritualísticas, são trazidos também para esse espaço da escola, para que essa escola seja uma escola dinâmica, tão dinâmica como a cultura, como a história desses povos. Que a escola não fique defasada, não seja um lugar de suplício para as crianças, para os jovens, mas, seja um lugar de engrandecimento e onde essas pessoas possam encontrar a sua expressão mais profunda, a expressão do seu conhecimento ancestral, juntamente com os novos conhecimentos que são trazidos pelos professores, tanto índios como não-índios.

Eu reitero inclusive o que o Ronaldo falou sobre a importância de se ter cuidado com a propriedade intelectual. Essa é uma coisa de fundamental importância, da qual se deve cuidar sempre. Eu trabalho com a questão de saúde, com conhecimento de plantas medicinais, e vejo como isso é fundamental. Precisamos cuidar desse conhecimento ancestral e ter em mente a propriedade intelectual que os indígenas têm sobre os seus jogos.

Eu até acharia que uma das propostas que deveríamos ter aqui nesse fórum, era justamente a de como esse conhecimento, que está sendo sistematizado, pode ser registrado, catalogado. Os trabalhos da Marina e da Beatriz já mostram um começo. Assim, cada brincadeira, cada jogo tradicional, cada gesto ritual, como Marina mostrou – lançamento de flecha e diversos tipos de comportamento físico, de saber físico – que sejam documentados como sendo propriedade intelectual de cada grupo indígena: o teatro, o ritual, a dança. São coisas extremamente importantes.

Eu lembro também que uma das experiências mais alentadoras para mim foi observar a corrida de tora entre os Xavante da aldeia de São Marcos. Que coisa linda aquela capacidade de solidariedade! De fazer esforço físico em conjunto e de serem solidários enquanto praticavam seu jogo, de formarem realmente um time, com toda competência física e mental possíveis. Então, essa solidariedade aliada ao sentido da competição é a grande oportunidade de contribuição da escola indígena, que seja realmente uma escola diferenciada, que seja realmente uma escola multilíngüe e multicultural.

CAPÍTULO 06

Jogos dos povos indígenas: tradição, cultura e esporte na escola indígena

Jogos dos povos indígenas: tradição, cultura e esporte na escola indígena

O título acima foi tema de uma mesa-redonda do VI ELESÍ, que contou com a participação de Marcos Terena, Beleni Grando, Maria Beatriz Rocha Ferreira e Luciana Homrich Secco (essa última, como representante da Secretaria Nacional de Esporte Educacional e como debatedora). Segue-se o teor das apresentações de cada participante.

Jogos dos Povos Indígenas

Marcos Terena⁵⁵

“O importante não é competir, mas, celebrar”. Com essa inconfundível mensagem nascida no coração dos Povos Indígenas, surgiu em Goiânia, capital de Goiás, no ano de 1996, o 1º Jogos dos Povos Indígenas, que se tornaria o maior evento inter-cultural das Américas e provavelmente a maior manifestação desportiva tradicional do mundo. Nessa primeira e marcante experiência, pode ser retratada uma pequena mostra de uma realidade desconhecida no Brasil quando se fala em índio: mais de 180 línguas faladas e 220 sociedades integrais que construíram nosso País e que nunca teve voz ou um relacionamento próprio como primeiras nações dessa terra.

Destacamos que tudo isso foi possível, graças ao ponta-pé inicial do Atleta do Século, o Rei Pelé, que na época era o Ministro dos Esportes e compareceu pessoalmente ao evento, sendo saudado por todas as lideranças e atletas indígenas presentes.

Reconhecendo que o Brasil verdadeiramente não conhece sua raiz, essa iniciativa indígena que faz uma ligação entre o tradicional e o novo,

⁵⁵ Mariano Marcos é índio Terena (MS), Presidente do Comitê Intertribal (ITC). Coordena o Projeto ANDIPI Agência de Notícias dos Direitos dos Povos Indígenas.

através de um trabalho que busca vencer o preconceito e o medo que se esconde nas ações, até mesmo no órgão indigenista oficial na inércia do paternalismo, tem como pano de fundo, por um lado, o resgate da autoestima e a valorização da identidade de cada povo e, por outro, uma conscientização de toda sociedade nacional sobre o verdadeiro ser do índio, com diversidade e direitos coletivos como a terra e o desenvolvimento físico, espiritual, sócio-cultural e econômico.

Ao apresentar o Projeto dos Jogos dos Povos Indígenas, o Ministério dos Esportes vislumbrou uma olimpíada tipicamente nacional e a demonstração de que tradição não significa atraso e nem sempre, jogos significam competição que visa vitória a qualquer custo. A partir disso, diversos Governos Estaduais, através das Secretarias de Esportes, foram despertadas para uma nova modalidade de jogos e abordagem sobre a realidade indígena, não deixando cair numa simples tabela de jogos.

Até este ano, foram realizados VII Jogos dos Povos Indígenas, em diversas regiões e públicos, como em Guaira no Paraná, Marabá no Pará, Campo Grande no Mato Grosso do Sul, Marapanim no Pará, Palmas no Tocantins, Porto Seguro na Bahia, e neste ano de 2005, para sediar o VIII, concorrem os Estados de Alagoas, Pernambuco e Ceará.

Com uma média de 30 a 40 povos, com equipes de 10 a 40 pessoas, já participaram mais de seis mil indígenas, jovens, anciãos, mulheres, adolescentes e chefes. Participaram dessas atividades com uma média de público de 30 mil a cada evento, estimamos, mais de 200 mil pessoas, que puderam assistir essa busca de dignidade.

A cada evento, com uma equipe de coordenadores indígenas, voluntários e indigenistas, sob a coordenação do Comitê Intertribal (ITC) e com recursos do Ministério do Esporte e do Governo local, e apoios de outros Ministérios, da SEPPIR, MEC, MINC, DPF e BB; após a eleição do lugar, inicia-se o contato com as autoridades locais, equipes de serviços para a construção do cenário onde deve ser destacado o meio ambiente, a arquitetura indígena da região, transporte, a alimentação e hospedagem, além da segurança sanitária, policial e interétnica, afinal, serão mais de 30 povos e quase mil guerreiros e guerreiras com suas roupas, cores tradicionais, cantando, dançando e praticando esportes ancestrais como arco-flecha, corridas da tora para homens e mulheres,

lutas, natação, remo e arremesso de lança, e é claro, futebol para homens e mulheres.

São jovens, mulheres, homens, crianças e anciãos que saem de suas longínquas aldeias a pé, barco e ônibus, para viajar dois, três, quatro dias e até uma semana, todos cantando velhas canções que falam do espírito guerreiro, mas também da alegria de conhecer novas terras e novos irmãos.

Os articuladores indígenas - organizadores que selecionam as comunidades participantes - sempre atuam com uma equipe de coordenadores étnicos, bilingües e comandantes bi-culturais de cada equipe, além de lideranças espirituais.

Tanto na abertura do evento como no encerramento, o fogo, a água e a terra fazem parte da cerimônia tradicional realizada com a participação de todos os não índios convidados para assistirem e vivenciarem o verdadeiro espírito indígena, o verdadeiro espírito da terra, o verdadeiro espírito do Brasil.

Diversos Povos Indígenas que antes se resignavam ao dogma do paternalismo de que era preciso integrar, mesmo que na condição de novos pobres, descamisados e sem terras, hoje reagem com entusiasmo a retomada do crescimento transcultural, desempenho físico e ao mesmo tempo, o interesse de diversos estados e regiões em sediar esse evento inédito, fugindo da demagogia, do charlatanismo e do conceito exótico, a ponto de a ONU criar dentro do Fórum Permanente sobre Questões Indígenas, um representante para acompanhar essa evolução e quem sabe, realizar os Jogos Indígenas Mundiais.

Celebrar mais do que competir extravasa a simplicidade de um slogan, e soa como uma mensagem indígena para um País em busca de sua identidade e para um mundo cheio de conflitos, contradições e intolerância. Foram 500 anos de um silêncio imposto que aniquilou povos inteiros, mas que agora no início de um novo milênio, pensar e sonhar, despertam a necessidade de fazer acontecer. Tudo isso está estampado nos Jogos dos Povos Indígenas, retrato de um Brasil esquecido, mas que pode reacender este pedaço ainda aceso em cada um dos 200 milhões de brasileiros!

Jogos dos Povos Indígenas: tradição, cultura e esporte na escola indígena

Beleni S. Grandó⁵⁶

Introdução

Todas as práticas corporais - jogos, brincadeiras, esporte, dança, entre outras - educam. Sejam elas tradicionais nas sociedades que as criaram, adaptações pedagógicas, apropriações novas de práticas estranhadas trazidas por outros grupos sociais (nas fronteiras étnicas e culturais) ou recriações de práticas tradicionais com novas técnicas, materiais, espaços, etc., e significados, como ocorreu com a corrida de toras nos Jogos do Amapá.

Os jogos, presentes em todas as sociedades humanas e inclusive em algumas espécies animais, são formas fundamentais de estabelecer relação e de aprender para a vida em comunidade, bem como uma adaptação às formas de pensar, de comportar-se, de vestir-se, de trabalhar, de alimentar-se, de relacionar-se e de ser, expressas na cultura.

Os jogos são formas fundamentais de apropriação das normas da sociedade a qual estamos integrados, e por meio do movimento desenvolvemos a linguagem e dominamos a cultura com a qual nos identificamos como sujeitos. Não há como definir uma fase da vida humana em que se separam o orgânico, o emocional e o racional, mas a totalidade corpórea é a pessoa que se expressa e materializa no corpo a sua identidade individual e coletiva, em todas as fases do desenvolvimento humano. As técnicas e práticas corporais dos jogos expressam assim, as formas de pensamento, os valores e as normas que constituem um grupo social.

Neste sentido, os jogos desde há muito vem sendo uma estratégia pedagógica considerada eficaz para educar crianças em contextos educacionais diferenciados da educação de seus pais e parentes e, portanto, recursos didáticos utilizados desde os jesuítas nas escolas indígenas. A Educação Escolar Indígena, desde seus primeiros passos como formas de "educação do corpo" para a "conquista da alma", utilizou os jogos e a música

⁵⁶ Professora de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura - COEDUC / UNEMAT e do GTT Corpo e Cultura, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.

como estratégia para desqualificar as formas de ser e de pensar dos povos ameríndios.

Paralelamente à introdução do lúdico como estratégia pedagógica para integrar e moldar corpos/pessoas, a escola indígena tirou a criança do convívio coletivo e comunitário em que aprendia no corpo a ser um Bororo, Tukano, Karajá.

O tempo e espaço da escola limitaram o tempo e o espaço de aprender a cultura tradicional, tirando a possibilidade da criança acompanhar os pais no trabalho da roça e da pesca, onde aprenderia os sentidos e significados das plantas, dos cheiros da mata e do clima, e com eles os mitos que lhe darão base para compreender-se como membro de um grupo específico, conforme sua idade e gênero, sua cultura. Ao negar suas práticas corporais tradicionais a educação escolar negou suas formas de pensar e de educar os mais jovens, recorrendo às práticas corporais ocidentais, transformaram o índio em caboclo, negando no corpo a identidade e a diferença.

No trabalho com os professores indígenas em Mato Grosso, realizamos muitas entrevistas com anciões e anciãs sobre sua infância e experiência com jogos e brincadeiras. Muitos relatos expressaram uma relação direta entre a infância e o mundo do trabalho do adulto. As crianças participavam da vida em comunidade com seus pais e familiares e as brincadeiras eram formas lúdicas de apropriação da realidade adulta. As práticas corporais vivenciadas pelas crianças marcaram uma identidade no corpo: com sua sensibilidade corpórea cada uma apreendeu os sentidos e significados específicos da cultura e se constituiu como pessoa.

No Brasil, os jogos e brincadeiras também estão associados à educação escolar indígena (e religiosa, como ainda se instala em inúmeras aldeias), como uma estratégia de adaptar “os corpos” ao trabalho da roça, sem o qual não seriam viáveis os processos de colonização e “ocupação” dos territórios indígenas tradicionais. Vale lembrar que a pedagogia de Dom Bosco, implantada pelos salesianos, utiliza-se dos jogos como recurso lúdico para a educação e a transformação dos “corpos indígenas” a serem integrados à sociedade envolvente.

Segundo Fernando Fedola (Vianna, 2002), em seu estudo sobre o futebol entre os Xavante, fica bem explícita como uma prática corporal ocidental - principalmente o futebol - na sociedade brasileira, transforma maneiras de ser e é uma estratégia poderosa de “docilizar corpos”. Segundo

o autor, os “primeiros missionários” ensinaram o futebol para os Xavante e os Bororo na década de cinquenta, usando filmes gravados quando ainda não havia televisão. A finalidade do “ensino” era a integração dos Xavante à sociedade envolvente, o que no início provocou alguns conflitos, até que as técnicas corporais fossem assimiladas e os corpos moldados e mais adaptados às relações ocidentalizadas. Com o tempo, os jogos com os não-índios se transformaram numa estratégia de integração.

Segundo o autor, “Os Xavante adoraram. Foi uma experiência das mais bem-sucedidas [...]” (Apêndice, p.33). Na década de sessenta, já haviam experimentado incursões com os times de futebol, assim como ocorreu com a banda de música dos Bororo que se apresentou no Rio de Janeiro, no mesmo período. Atualmente a participação dos Bororo de Meruri (onde convivem há mais de um século com os salesianos) nos campeonatos regionais já é organizada por eles próprios.

Portanto, o esporte vem sendo uma prática comum nas aldeias como estratégia de educação não-índia para a integração desses povos à “sociedade nacional”. No entanto, esta aparente facilidade com que o futebol é apropriado pelos diversos grupos indígenas não é tão simples nem tão ingênua quanto aparenta.

O esporte, por ser uma prática corporal que nasceu e se desenvolveu como prática social nas relações capitalistas de produção, é uma prática que expressa valores e maneiras de ser específicas desta sociedade. As adaptações de práticas e técnicas corporais em todas as sociedades como correr e nadar, para se transformarem em práticas esportivas - o atletismo e a natação - adaptam as técnicas, o tempo e o espaço e as regras que garantam a competição, alterando os sentidos e significados tradicionais para resultar em vencedores e vencidos, características do sistema capitalista de produção.

O jogo das relações de fronteiras étnicas e culturais

Para pensarmos sobre as relações entre tradição, cultura e educação escolar, faz-se necessário refletir sobre as formas com as quais as tradições de conhecimentos e as mediações culturais garantiram aos atuais 215 povos indígenas a sobrevivência de seus descendentes e sobre as diversas formas que os “ocidentais”, com a educação escolar, implementaram suas tradições de pensamentos, eficazes e comprovadas historicamente e cientificamente,

para transformar “corpos” em “almas”, nestes 500 anos.

Para contribuir neste diálogo com os colegas, autoridades indígenas, políticas e acadêmicas, busco trazer algumas reflexões que minha experiência de professora de Educação Física, vem me possibilitando pela prática pedagógica intercultural e interdisciplinar, construída com os colegas professores indígenas de diferentes etnias (docentes, monitores e professores/alunos), nos cursos oferecidos pelo Projeto Tucum e no Projeto 3º Grau Indígena, desde 1995, em Mato Grosso.

Vale destacar que esta experiência trouxe-me a possibilidade de observar o futebol em todas as etapas de formação de professores fora das aldeias, mas também a sua inserção no contexto das aldeias, especialmente entre os Bororo de Meruri (1997, 1999 e 2001), e entre os Paresi, em Rio Verde (observando em 1995 e analisando junto com os “atletas” atuais, em 2004). Outro fator que considero importante para compreender o papel da Educação Física e, em especial, do futebol na educação indígena, são as contribuições dos debates desencadeados com os 200 professores indígenas, em julho de 2004. Neste espaço criado pela disciplina que tem o esporte como um dos seus conteúdos, pudemos refletir com mais de 30 etnias as diversas formas em que o futebol vem sendo adequado nos espaços e tempos das práticas tradicionais nas aldeias e como vem alterando as formas de educação dos mais jovens.

Como fenômeno social, o futebol expressa as contradições e os valores da sociedade capitalista atual. Como produção cultural desta sociedade, o futebol atinge quase todos os povos do mundo e integra, principalmente, culturas e nacionalidades do Ocidente. Isto é, o esporte integra as sociedades que mantêm entre si, sob o signo do capitalismo, relações econômicas, políticas e culturais. Como afirma Bracht (1992, 1997), ao praticar o esporte, aprende-se as regras do jogo capitalista.

O esporte é utilizado como símbolo de desenvolvimento e progresso para a maioria dos povos. Neste aspecto, o futebol tem sido uma estratégia de “integração” das mais diversas culturas e povos, podendo ser identificado como um ícone da cultura ocidental por veicular valores da sociedade capitalista, instilados em seus uniformes, suas regras, seus ídolos, seus espetáculos. Os corpos são preparados para serem inseridos na lógica capitalista, ou seja, por meio de novas técnicas corporais, corpos são adaptados a novas mentalidades, criando novos consumidores de uma cultura “globalizada”.

Como prática social capitalista, o futebol é também complexo e contraditório. Diferente de outros esportes continua a ser jogo que mantém a ludicidade e o encontro com o outro (o adversário), que fora de seu contexto de oficializado competitivo, é um companheiro de jogo nas ruas, aldeias, quintais, ou em qualquer espaço que reúna dois ou mais companheiros para “dividir” a bola. Como jogo, possibilita mediações entre os corpos em movimento que se comunicam por meio de suas sensibilidades diferentes, e criam novas formas de perceber a diferença e identificar-se com ela.

Como prática corporal, isto é, prática social, o futebol possibilitou em nosso país a integração entre a diversidade, calando inúmeras vezes as contradições sociais e econômicas para criar uma identidade coletiva, a brasileira. O futebol é assim, uma expressão desta brasilidade que aprendeu, neste meio século, a criar formas de resistências e mediações dos conflitos cotidianos, como fizeram e fazem os afro-descendentes, que desqualificados em suas formas de ser, ressignificaram com sua corporalidade (“ginga”) as formas de ser do opressor, transformando-as em Festa (“Festa à Brasileira”, Amaral 1998), que também foi produzida como formas de mediações e resistências dos povos indígenas em diferentes tempos e contextos de fronteiras étnicas e culturais. Conforme constatei em minha pesquisa em Meruri, a Festa consiste também numa estratégia de mediação estabelecida pelos Bororo para garantir recursos materiais (penas e outros ornamentos) e espirituais (anciões vindos de outras aldeias distantes), fundamentais para realização de seus rituais e promover a “educação do corpo *boe*” (bororo).

Futebol, estratégia de educação do corpo indígena?

Para ilustrar as diversas formas de apropriação que um povo pode fazer do que é estratégia do “dominante”, recorro à pesquisa entre os Bororo que estão numa relação cotidiana há mais de um século com os salesianos, na Missão do Sagrado Coração de Jesus, localizada no Território Indígena de Meruri, na Aldeia Meruri, 400km de Cuiabá-MT (Grando, 2004).

As práticas corporais identificadas como futebol em Meruri se manifestaram com quatro sentidos diferentes. O primeiro, como uma forma lúdica de proporcionar a socialização entre as crianças, meninos e meninas, em contextos educativos e em horários de divertimento nos fins de tarde, com os familiares que lhes permitem vivenciar diferentes relações com o

corpo: força, resistência, equilíbrio, agilidade. O segundo, como forma de proporcionar uma prática corporal que contribua para a socialização dos adultos e uma forma de condicionamento físico, ao mesmo tempo em que se cria um espaço para discutir e resolver as diferenças presentes no cotidiano da aldeia - tanto no futebol masculino, como no futebol feminino. O terceiro, como a possibilidade de transmissão de técnicas corporais e de uma educação que se dá na relação entre os adultos e os jovens; isto é, como prática corporal proporciona a educação do “corpo (ser) *boe*” e a adaptação do comportamento dos jovens para o enfrentamento das emoções - em situação de “guerra”. O quarto sentido é a possibilidade de essa prática corporal estabelecer relações com o outro, num nível de igualdade cultural, isto é, construir um valor cujo sentido no imaginário popular é de “identidade nacional”. Ampliando mais a compreensão, posso afirmar que os *boe*, nos jogos fora da aldeia, pretendem viabilizar nas “fronteiras culturais” a integração (diferente do sentido usado pelos governantes, mas no sentido dado pelos próprios indígenas quando se referem aos jogos como possibilidade de encontro) entre diferentes num campo simbólico de guerra em que ambos tenham a mesma função e a mesma chance de vencer, uma vez que o que está em jogo é a masculinidade de ambos, a razão do espetáculo.

Entre os esportes atuais, o futebol é considerado por vários estudiosos como fenômeno cultural que traduz os elementos masculinos presentes na guerra, como a coragem e a altivez viris que, no esporte, podem ser explicitadas sem que suas ações sejam ridicularizadas; ao contrário, o atleta em combate frontal - no jogo - é admirado pela comunidade por sua capacidade de resistir aos golpes adversários, físicos ou verbais, e demonstrar segurança e frieza nos grandes “combates” em que o espetáculo se transforma numa arena simbólica de confronto de identidades - “nós” e “eles”. Por fim, por se submeter às exigências do treinamento, o atleta participa como um guerreiro, de um ritual em que passará por restrições alimentares e sexuais, e se submeterá ao controle de suas substâncias (orgânicas), ao fortalecimento espiritual e ao respeito às hierarquias e às autoridades que o “fabricam” para a arena de guerra - as competições com os “adversários”. Talvez essas simbologias, identificadas por vários autores que estudam o fenômeno do esporte, possam justificar a facilidade aparente com que este esporte atinge as mais diversas culturas e povos, em todo o mundo. (Grando, 2004).

Se nas competições na aldeia, “a guerra” proporciona momentos de confronto entre o igual e o diferente e com isso promove a identidade dos corpos em movimento, pondo em ação suas habilidades, desenvolvendo o espírito de “companheiros” (grupo, família, clãs, idades, sexo, etc.) como expressão das relações cotidianas; nas competições fora da aldeia, as relações de identidade coletiva serão fortalecidas.

Nos jogos realizados fora da comunidade, os Bororo participam como grupo étnico diferenciado e, nesse confronto, as diferenças se estabelecem entre o “nós”, Bororo, e “eles”, os *braido* (branco). Esse futebol oficial traz consigo todas as características de competição, a tensão e o nervosismo dos jogadores, compartilhados pela comunidade, assumindo assim a característica polissêmica da integração, que é também confronto. Mas, por isso, adquire uma outra dimensão, a da educação dos corpos na perspectiva intercultural.

Em outras palavras, durante o jogo, diferentes corpos se comunicam numa linguagem que não precisa de tradução e que possibilita a percepção do outro em várias dimensões, em novas formas de conhecer e conhecer-se. Respeitando-se e interagindo entre si, os corpos de diferentes matizes descobrem aspectos comuns e diferentes do comportamento de cada um. O resultado desse “confronto cultural” expõe, numa mesma prática corporal/social, diferentes técnicas corporais. A diversidade pode assim estar presente numa mesma prática social - o futebol - em que são utilizadas técnicas corporais com intencionalidades, valores e sentidos diferentes.

Que jogo jogam os indígenas?

A partir da pesquisa realizada entre os Bororo de Meruri, busquei compreender os sentidos e significados que as práticas corporais adquirem no contexto das relações em que se confrontam diferentes maneiras de ser em que o corpo expressa a materialidade da pessoa.

Como afirma Viveiros de Castro (1987), é no corpo que se materializa a cultura indígena e nele se compreende as dimensões complexas que permeiam as relações que o “fabricam”. A pessoa em diferentes fases da vida, em cada sociedade indígena, é “fabricada” com práticas corporais que possibilitam a constituição de sua identidade (clânica, geracional, de gênero ou ainda na complexa relação entre a sociedade dos vivos e dos mortos) que

é sempre produto de uma coletividade na qual sua individualidade se funde para se identificar.

Considerando as complexas formas em que o esporte mais popularizado do país entra na cultura bororo e faz parte da educação do corpo *boe*, gostaria de refletir com os colegas a amplitude que um evento nacional pode adquirir no contexto de cada aldeia, e a experiência nem sempre feliz da “integração” de diferentes etnias neste cenário, mas também a complexa dimensão que este espetáculo adquire no imaginário da sociedade brasileira.

Destaco aqui alguns dos relatos dos professores indígenas sobre a influência do futebol nas aldeias para, refletirmos sobre a complexidade deste fenômeno no interior das aldeias e da educação indígena hoje. No Parque Nacional do Xingu, um jovem foi para a cidade e gastou o resultado do trabalho coletivo - R\$ 900,00 (novecentos reais) - na compra de uma chuteira e retornou à aldeia de seus pais sem os provimentos de combustível e alimentação; numa aldeia Xavante, o padrinho reclama o direito de dançar com o afilhado no final da tarde, agora tomado pela prática do futebol o dia todo quando não está na escola; sem dançar com ele, não pode orientar e ensinar (para os Xavante esta prática é fundamental para a educação do corpo que será fabricado para a corrida de toras e para assumir seu lugar na complexa sociedade adulta); entre os Paresi, alguns homens lembram dos jogos realizados entre as aldeias como momento de festa e confraternização entre os parentes, já as mulheres lembram dos conflitos que o resultado do jogo de futebol gerou entre elas que nunca haviam brigado, mas ficaram dois meses sem conversar após os jogos; um ancião acadêmico do 3º Grau Indígena, reclama da deseducação que o futebol traz aos jovens; muitos pais lamentam o fato de seus filhos chegarem do jogo com fome e cansados e não tendo o que comer, brigam com eles; os pais não têm mais tempo para educar seus filhos no trabalho da sobrevivência que cada um tem obrigação de garantir, já que passam o tempo todo jogando bola.

Com certeza, as reflexões sobre as dimensões deste espetáculo não se esgotam na análise positiva ou negativa do mesmo, mas numa análise que busque compreender a realidade brasileira, contraditória e dinâmica em sua pluralidade de maneiras de ver e de ser. A diferença, manifesta nos conflitos no cotidiano das relações sociais, adquire num evento, como os Jogos Indígenas, a possibilidade de explicitar novas formas de mediações e

conflitos, redimensionando as relações e articulações políticas necessárias aos povos indígenas e as novas lideranças que emergem para dar sustentabilidade ao movimento indígena atual.

Referindo-se aos Jogos Indígenas como estratégia indígena para a “integração”, Fedola reconhece a complexa e difícil missão, possibilidade de concluir algo definitivo sobre estes eventos que são apresentados à sociedade nacional pelos próprios indígenas (Vianna 2005).

Discriminar se os índios são ou não os principais sujeitos dessas formas contemporâneas e às avessas de “expedições de contato” nem sempre é tarefa simples. Nas demonstrações de danças, shows musicais, exposições fotográficas, realizações de jogos, etc., que trazem os índios (em “carne e osso” ou sua imagem) às cidades, combinam-se na realidade, disposições e interesses de atores tanto indígenas - dentre as quais seria preciso considerar, em separado, as das chamadas lideranças - como não indígenas, sejam esses últimos membros de agências governamentais ou não governamentais. De todo modo, o que importa registrar é que, ao serem levados às cidades nesse tipo de acontecimento, os índios envolvem-se em iniciativas nas quais está em cena o mostrar a cultura indígena para os “brancos” verem (e a mídia divulgar).

Se, por um lado, os jogos que vêm ocorrendo em várias cidades brasileiras são estratégia para atrair turistas e fazer política dos não índios, por outro lado, os jogos também são estratégias que têm ajudado, no interior das aldeias em que não há mais práticas corporais que possibilitam a educação dos jovens na cultura tradicional (como os eventos vivenciados entre os Bororo de Meruri). Esses acabam por motivar os jovens a aprenderem sobre as pinturas tradicionais, os ornamentos e suas danças, pois sem elas não há o que mostrar como identidade que o não índio reconhece como sua. Neste jogo polissêmico do espetáculo para o outro, assim como ocorreu com o jogo de futebol analisado em minha pesquisa, o “nós” busca espaço e forma de constituir-se para se identificar como diferente e único.

Não nego aqui as visíveis e permanentes tentativas de apropriação de maneiras de ser pela “cultura capitalista” que transforma as tradições e as culturas específicas em espetáculo e mercadoria, mas compreendo que neste jogo do capital, algumas lideranças indígenas, especialmente as que historicamente tiveram acesso e se adaptaram melhor à lógica ocidental, vêm fazendo mediações para manter um diálogo necessário ao movimento

indígena, mesmo que em determinados momentos seja aparentemente apolítico. Estas mediações não são consensuais entre as 215 etnias com certeza, assim como não expressam necessariamente a visão que a maioria dos anciões das sociedades mais tradicionais têm sobre a relação com a “sociedade brasileira”. No entanto, não há como negar a relevância de movimentos organizados pelos próprios indígenas que têm direito a criar suas próprias formas de mediação com a sociedade que os oprimiu e os oprime há 500 anos.

Erram os líderes? Como afirmava Daniel Munduruku, em conversas que tivemos no II Fórum de Educação e Diversidade realizado na UNEMAT (Tangará da Serra, junho de 2005), por que não podem errar os próprios indígenas em suas estratégias? Seria por que os Jogos estão no poder de uma etnia e família indígena? Errariam menos os grupos políticos ou econômicos dos não-índios?

Temos críticas às formas de apropriação aparentemente ingênuas do esporte? Com certeza temos, pois dominamos com mais propriedade a nossa própria cultura e os saberes sistematizados sobre as práticas corporais ocidentais. Daí cabe-nos o esclarecimento das dimensões sobre as diversas faces do esporte e das práticas corporais produzidas nas relações capitalistas e como estas podem atingir na educação do corpo indígena. No entanto, cabe-nos reconhecer os saberes acumulados nesses corpos e os caminhos traçados para a resistência e a garantia de suas diversas maneiras de ser, pois a decisão sobre o futuro é um direito deles próprios. Pois se erram, erram buscando suas próprias formas de mediações, e ao fazer isso, nos oportunizam melhor compreender suas maneiras de ser expressas em suas diversas corporalidades, e criar, para os “nossos”, uma educação do corpo que supere o preconceito numa perspectiva intercultural de uma corporalidade mestiça, já que somos todos mais índios e negros do que pretenderam as diversas tentativas de branqueamento de nossas peles.

Referências Bibliográficas

Amaral, Rita. (1998) *Festa à Brasileira: sentidos do festejar no “país que não é sério”*. Disponível em publicação eletrônica na Internet, via WWW. URL: <http://www.aguaforte.com/antropologia/festaabrasileira/fest.html>. Capturado em 23/01/2001.

Bracht, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória, ES: UFES/CEFD, 1997.

Barth, Frederik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In P. Poutignat. *Teorias da etnicidade*. Trad. de Elcio Fernandes. São Paulo : Fundação Editora da UNESP, 1998.

Caillois, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

Castellani Filho, Lino. *A educação física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas*. Tese de doutorado. Campinas: FE-Unicamp, 1999.

Daolio, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

Grando, Beleni. *Corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT*. Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

_____. Movimentos Indígenas no Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a educação física. In: *Motrivivência - Movimentos Sociais: Educação Física/Esporte/Lazer*, Ano XI, nº 14, Maio/2000, Florianópolis: EdUFSC, 2001.

_____. Corpo e Etnia: um processo de “integração” cultural em Mato Grosso In: *8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa: Desporto, Educação e Saúde. Livro de Resumos*. Lisboa/PT: Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana, 2000.

_____. A Cultura Corporal Indígena: um desafio para a formação do professor índio. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte - v. 21, n. 1*

(Florianópolis: set. 1999). Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis, SC: CBCE, 1999.

_____. O ensino da Educação Física na Formação de Professores Indígenas. In.: *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Renovações, Modismos e Interesses*. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Goiânia, GO: CBCE, 20 a 25 de outubro de 1997. Vol.1

Grando, Beleni & HASSE, Manuela. Índio brasileiro, “integração” e preservação. In: *Culturas no Plural: estudos emergentes*. Reinaldo Fleuri (coord.) Grupo de Pesquisa Integrado/Educação Intercultural - UFSC/CED, Florianópolis, 2002. (pp.101-116).

Helal, Ronaldo & GORDON JR, César. Sociologia, História e Romance na Construção da Identidade Nacional Através do Futebol. In: *Revista Estudos Históricos: Esporte e Lazer*, n. 23. Fundação Gama Filho, 1999/1.

Vianna, Fernando Fedola de Luiz Brito. In: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/jogos.shtm#t1> acesso em junho de 2005.

_____. *A bola, os “brancos” e as toras: futebol para índios Xavante*. São Paulo: USP, 2002. 377 p. (Dissertação de Mestrado)

Viveiros de Castro, Eduardo B. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: J. P. de Oliveira Filho (Org.). *Sociedades Indígenas & indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987. (p.31-41)

Jogos dos Povos Indígenas

Maria Beatriz Rocha Ferreira⁵⁷

Jogos Tradicionais

Educação Física na Escola Indígena, Jogos Tradicionais, Esportes e Jogos dos Povos Indígenas foram temas contemplados em duas mesas redondas no VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, dentro do 15º. COLE (Congresso de Leitura do Brasil), realizado na UNICAMP. Para refletir sobre algumas destas temáticas e compreender a complexidade do fenômeno, *sem a pretensão de exaurir ou concluir o tema*, abordarei os seguintes aspectos neste trabalho: jogos como patrimônio humano, conceituação de jogo tradicional, perdas, revitalizações e re-significação dos jogos na cultura contemporânea, raízes dos esportes e jogos dos povos indígenas.

Os jogos fazem parte da história da humanidade. Eles estão presentes em todas as civilizações e culturas. Existem indícios de que os primeiros hominídeos jogavam e brincavam, pois já eram capazes de usar de uma certa maneira a imaginação, criar representações sociais e significados, não tão sofisticados como a do ser humano contemporâneo (Morgan, 1995). O papel dos jogos e brincadeiras foi significativo para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de planejar, construir estratégias, fazer julgamentos etc., elementos estes, entre outros, que contribuíram para o desenvolvimento da inteligência dos primeiros *hominídeos*. E no homem contemporâneo, em todas as fases da vida, os jogos e as brincadeiras têm papel fundamental para o desenvolvimento da inteligência, da imaginação, da coordenação motora, da memória, do lúdico, da ocupação do tempo livre de tensões, entre outros aspectos.

Os jogos estão impregnados de valores culturais, de criações do mundo material e imaterial das sociedades. Eles foram sendo criados pelos diferentes povos, difundidos através do contato e re-significados com as transformações das civilizações e sociedades. Eles fazem parte da riqueza da ludodiversidade e do patrimônio cultural da humanidade.

⁵⁷ Professora da Faculdade de Educação Física (FEF), UNICAMP. Coordenadora do Laboratório de Antropologia Bio-Cultural (DEAFA-FEF-UNICAMP).

Os jogos tradicionais indígenas têm características específicas nas diferentes sociedades. As noções integradoras do Universo, a cosmologia, os mitos sagrados e os rituais de cada etnia permeiam os jogos tradicionais, as brincadeiras, as danças e até as atividades esportivas contemporâneas praticadas nas aldeias.

No Brasil, apesar do extermínio da maioria da população indígena, a riqueza dos jogos tradicionais pode ainda ser observada, *com maior ou menor ênfase*, nas 595 Terras Indígenas, habitadas pelos 217 povos, totalizando aproximadamente 350 mil indivíduos e detentores de 180 línguas diferentes. E outros jogos ainda poderão ser conhecidos, em povos que ainda não foram contatados.

O que são jogos tradicionais indígenas?

Para uma melhor compreensão do termo, faço uma análise de diferentes definições. Uma das mais importantes obras neste assunto é a de Huizinga (1938), o qual define brincadeira como “uma ação livre, que é não-séria e conscientemente existe fora do espírito da vida normal, que pode absorver completamente o jogador, que não tem uma relação direta concernente ao material ou a ganhos, que desenvolve num tempo e espaço definidos e progride ordinariamente de acordo com certas normas, que evoca relações sociais, que prefere estar envolvida por mistérios ou através de ênfases camufladas em si mesmo como sendo diferentes do mundo convencional”. Essa definição é interessante para a questão indígena, pois leva em consideração o mundo material e imaterial.

Por outro lado, a definição de jogo para Roberts, Arth and Bush (1959), leva em consideração apenas o lado material, por dizerem que jogos são “atividades recreacionais caracterizadas por brincadeiras, competições; que têm dois ou mais lados, com critérios para determinar o vencedor e com acordos entre os pares”.

Na definição de Renson & Smulders (1981:100) são levados em consideração atributos importantes para Educação Física, onde dizem “jogos tradicionais, locais e ativos de uma característica recreacional, requerendo habilidades específicas, estratégias ou sorte, ou uma combinação destes três elementos”.

Um dos mais expressivos estudos sobre jogos tradicionais indígenas na América do Norte (1902-1903) foi o de Stuart Culin publicado originalmente em 1907 e republicado em 1975. Nos seus estudos, o autor conclui que “por trás das cerimônias e jogos existiram mitos dos quais ambos derivaram seus impulsos” (Culin, 1975:32). Referências a jogos são “de ocorrência” comuns na origem dos mitos em várias tribos. Eles usualmente consistem na descrição de uma série de contextos nos quais a entidade representada pela força sobre-humana – primeiro homem, o herói cultural – ganha do oponente, de um inimigo da raça humana, pelo exercício de uma astúcia superior, habilidade ou mágica (Culin, 1975:32). O autor diz que “em geral os jogos são praticados cerimonialmente, como para agradecer aos deuses, com os objetivos de segurança, de fertilidade, causando chuvas, gerando e prolongando a vida, expelindo demônios, ou curando doenças” (p. 34).

Tendo como subsídios estas definições, baseados em pesquisas realizadas sob minha supervisão, no Laboratório de Antropologia Bio-Cultural – vinculado ao Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada da Faculdade de Educação Física (DEAFA-FEF) da UNICAMP – e em publicações sobre o tema, propusemos a seguinte definição sobre jogos tradicionais indígenas:

Atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e que, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial de cada etnia. Os jogos requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou sorte. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradecer a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que

são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo (Rocha Ferreira et al, 2005).

O processo de transformação das sociedades indígenas ao longo do tempo, advindo do contato interétnico passado e presente, da colonização européia a partir do século XVI, do processo de urbanização próximo às aldeias, das religiões etc. influenciou sobremaneira os jogos tradicionais. Alguns jogos se mantiveram, outros entraram em desuso e outros, ainda, foram esvaziados do sentido sócio-cultural original. Durante muitos anos, pouco se ouviu falar dos jogos tradicionais indígenas no país, a não ser a população próxima às aldeias e mesmo pouco se estudou sobre os mesmos.

Os primeiros relatos dos jogos foram feitos por missionários e cronistas, os quais inferiram o *ethos* cristão em seus registros, apontando a vida indígena como desprovida de certos valores morais, condizentes com os das sociedades européias de onde vieram. A partir do século XX começam a ser mencionados em estudos etnográficos e somente a partir de 1950 e, especialmente após 1980 começam a ser objetos de estudos (Rocha Ferreira, et al. 2005).

Nos últimos anos, com o reconhecimento ainda que tardio, da riqueza das culturas dos povos indígenas, que fazem parte da construção da cidadania brasileira, incentiva-se a retomada desses jogos tradicionais e sua **re-significação** no contexto da atualidade. O termo re-significação pode melhor explicar este processo, pois não se consegue revitalizar, reviver, pois os jogos eram praticados num momento e contextos diferentes. E esses vão ser “revitalizados”, mas com um pensamento contemporâneo, com as pessoas vivendo no mundo atual.

Essa visão integradora dos jogos inseridos em rituais e mitos ainda está presente em diversas sociedades indígenas brasileiras. O trabalho de Sérgio Corrêa Tavares (1994, 2000) é um importante documento sobre esse tema, tratando da reclusão pubertária entre os indígenas Kamayurá.

O ponto central da reclusão é a construção da pessoa, do indivíduo, do tipo ideal Kamayurá. É um período destinado ao aprendizado material e imaterial da cultura. O jovem é iniciado nos ritos e técnicas de luta corporal buscando atingir a categoria de lutador e campeão, o que lhe dará poder e garantirá uma posição cerimonial no sistema hierárquico. As passagens da reclusão podem ser resumidas pela ingestão de eméticos (raízes, remédios, ervas e folhas), parte vital do processo pubertário, pois liga de forma

simbólica os fluidos corporais (sêmen, sangue, etc.) à natureza, através de *Muaruiaup* “o dono da raiz (do remédio)”; pelas escarificações (arranham o corpo com pente), pelas prescrições e abstenções relativas ao sexo e à alimentação, uma vez que só podem se alimentar de peixe cozido, mingauzinho de mandioca e beiju, sem sal e nem pimenta; e em termos motores, os meninos praticam a luta Uka-Uka quase diariamente (Tavares, 1994, 2000).

Nesta ocasião as lideranças do grupo observam atentamente o binômio força física e força moral (maturidade social), pois o sucesso na luta evidencia a observância adequada dessas passagens.

Esporte

O esporte é um dos mais importantes fenômenos da atualidade. Existem diferentes explicações sócio-antropológicas para se compreender o surgimento e desenvolvimento do mesmo. A teoria figuracional de Norbert Elias e trabalhos de seus seguidores, como Eric Dunning e outros, será fundamental para se compreender este fenômeno.

Os primeiros esportes tiveram suas origens em jogos tradicionais europeus e, foram desenvolvidos numa filosofia racionalista, própria dos últimos séculos. Este processo de transformações dos jogos tradicionais, isto é, das formas de passatempo para o esporte, ocorreu primeiro na Inglaterra e em menor grau na Escócia, no século XVIII e XIX. Uma das pré-condições centrais para esta ocorrência foi a trajetória específica da formação do Estado e os conseqüentes processos de civilização vivenciados pelos ingleses, acima de tudo, pela autonomia usufruída pelas classes média e alta em relação ao Estado (Dunning, 1997, p. III).

Na Inglaterra houve um processo de mudanças comportamentais ao longo do tempo. No caso dos esportes, os passatempos tiveram suas regras institucionalizadas nos níveis locais, regionais e internacionais, burocratizados através de canais formais e racionais, praticados em espaços limitados, com delimitações claras e definidas, com número fixo de participantes e times, diferenciados nas especificidades das funções dos jogadores, no controle formal de penalidades e faltas durante os jogos, baixo nível de tolerância à violência física e maior controle emocional, comparado com os jogos tradicionais do passado (Elias & Dunning, 1992).

As mudanças nas sociedades em geral após a Revolução Industrial foram proporcionando uma forma mais controlada e sublimada de prazer no excitamento de batalhas, maior ênfase nas habilidades motoras do que na força física, e supremacia nacional e internacional em detrimento da local (Dunning, 1997, p. iv). Esse controle comportamental começa a ser observado no esporte. É um espaço que se permite um nível de excitamento, mas controlado pelo Estado.

Mais tarde, em diferentes locais do mundo, outros esportes foram sendo criados, a partir de jogos tradicionais (karate, judô, peteca), ou mesmo desvinculados desses jogos, como o caso do basquetebol (1891) e o voleibol (1895), nos Estados Unidos, cujas raízes foram representativas da sociedade americana. Fica clara esta diferença no trabalho de Marchi Jr. (2001), que identifica os esportes modernos americanos como sendo desenvolvidos por conta de processos elitizantes na organização dos clubes ou associações atléticas e, posteriormente, na formação das equipes escolares competitivas. Neste quadro, o autor menciona que “assentou-se uma nova burguesia americana que superava as restrições ideológicas e religiosas impostas ao lucro, não perdendo de vista os princípios do utilitarismo, da racionalidade, do nacionalismo e da eminente sociedade de consumo de massa” (2001, p. 6).

No Quadro 1 podemos ver as diferenças entre o esporte e os jogos tradicionais.

Questões têm sido levantadas sobre os esportes em Terras Indígenas, tais como: quais os significados dos esportes para os indígenas? Como tem sido a experiência das modalidades esportivas nas aldeias? Há uma memória mitológica ou significados culturais dos antepassados que se entrelaçam na prática esportiva? Etc. As respostas têm sido diversas, muitas vezes fundamentadas em especulações, em conceitos limitados sobre o significado de esporte ou cultura e, muitas vezes, com pouca base em pesquisa empírica.

Alguns dos trabalhos realizados no Laboratório de Antropologia Bio-Cultural da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, sob minha orientação, poderão dar indícios para se começar a compreender este fenômeno esportivo indígena.

Para continuarmos a reflexão, é importante esclarecer que o esporte é um fenômeno que congrega fatores bio-psico-sócio-culturais e morais onde os atores estão interligados numa rede, representados por pessoas e

Quadro 1. Propriedades estruturais dos jogos tradicionais e esportes (Dunning, E. 1977)

Jogos Tradicionais	Esportes
Difusão, organização informal implícita na cultura local.	Organização formal específica, institucionalizada a nível local, estadual, nacional e internacional.
Normas simples e orais, legitimadas pela tradição.	Normas formais e escritas, trabalhadas pragmaticamente e legitimadas por meios racionais e burocráticos.
Padrões dos jogos maleáveis, tendência para mudar a longo tempo e, do ponto de vista dos participantes, imperceptíveis quebras (cortes).	Mudanças institucionalizadas através de canais racionais e burocráticos.
Variações regionais de normas, tamanho e formas das bolas etc.	Padronização nacional e internacional das normas, tamanho e formas das bolas, etc.
Limites não fixos de território, duração ou número de participantes.	Jogado num campo espacial com delimitação claramente estabelecida, dentro de limites de tempo fixos, e com número de participantes fixos, distribuídos igualmente entre os lados.
Influência forte de diferenças naturais e sociais no padrão do jogo.	Minimização, principalmente por meios de regras formais e adaptações tecnológicas, das influências naturais e diferenças sociais nos padrões de jogos, padrões de igualdade e gentilezas.
Papel baixo de diferenciação (divisão de trabalho) entre os jogadores	Padrão alto de diferenciação (divisão de trabalho) entre os jogadores.

Quadro 1. Propriedades estruturais dos jogos tradicionais e esportes (Dunning, E. 1977)

Jogos Tradicionais	Esportes
Distinção mais solta entre jogar e papéis esperados.	Distinção restrita entre jogar e papéis esperados.
Diferenciação estrutural baixa, vários elementos jogados num só.	Diferenciação estrutural alta, especialização no chute, carregar e arremessar, o uso de bastões etc.
Controle social informal pelos jogadores mesmos dentro do contexto do jogo.	Controle social formal pelos árbitros, que estão fora do jogo e são oficialmente destinados e certificados pelo setor responsável. Quando ocorre uma falta, o jogo para e penalidades são cobradas.
Nível alto de tolerância física socialmente, emoções espontâneas.	Nível baixo de tolerância física socialmente, controle emocional alto e contenção alta.
Geração numa forma espontânea e aberta de prazer de excitação na partida.	Geração numa forma controlada e "sublimada" de prazer e excitação na partida.
Ênfase na força física como oposta à habilidade.	Ênfase na habilidade como oposta da força física.
Pressão forte da comunidade forte para participar da individualidade subordinada à identidade de grupos; teste de identidade em geral.	Individualidade escolhida como recreação, identidade individual de maior importância relativa à identidade de grupo, teste de identidade em relação a habilidade específica ou conjunto de habilidades.
Contexto local significativo e relativa igualdade de habilidades dos jogadores entre os lados, sem chances de reputação nacional ou pagamento financeiro.	Imposição nacional e internacional no contexto local, emergência dos jogadores de elite e times, chances de estabelecer reputações nacionais e internacionais, tendência a financiamento dos esportes.

instituições. E que as atividades esportivas exigem locais apropriados, arenas, onde ocorrem a produção e reprodução de valores, *habitus*, ideologias, identidade e gênero (Dunning, 1997, 1999, p. 222). Neste sentido, mesmo que os esportes sejam regidos por normas e instituições internacionais, eles vão ter características culturais e significados próprios das nações, estados e povos nos quais serão praticados.

Organizações esportivas já se observam em algumas etnias. Os Kadiwéu, além de terem equipes organizadas de futebol, têm um Departamento de Esporte e Cultura na Associação da Comunidade Indígena Kadiwéu – ACIRK, em Campo Grande, MS (Vinha, 1999). Entre os Kaingang, no Paraná, observam-se vários times de futebol, uniformizados e organizados, mas sem uma administração jurídica. As mulheres participam dos jogos internos e externos nas cidades vizinhas, cujo espaço tem sido conquistado por elas nos últimos anos. De acordo com depoimentos de mulheres da aldeia Rio das Cobras, elas sentem uma certa desvantagem nos escores, isto é, que os árbitros roubam para os “brancos”. E já percebem uma necessidade de conhecerem mais o esporte, inclusive a possibilidade de se tornarem árbitros.

A pesquisa de Marina Vinha (1999) sobre *Memórias do Guerreiro, Sonhos de Atleta entre os Kadiwéu* nos mostra uma memória guerreira no esporte. O mito de criação Kadiwéu explica a índole guerreira que permeia as ações mesmo atuais desta etnia. Go-noêno-hôdi é o personagem central da mitologia Kadiwéu, complementado pela inteligência e argúcia do “Caracará, herói enganador”. Entendem que no ato da criação, foi oferecido para cada povo um dom, como a agricultura para uns, a caça para outros, deixando os Kadiwéu de fora. O “Caracará” percebeu que os Kadiwéu estavam sendo esquecidos e, como nada sobrara, ofereceu a eles a função de oprimir, guerrear e explorar os demais (Lévi-Strauss, 1945:228 e Ribeiro, 1980:158 in: Vinha, 1999).

O espírito guerreiro dos Kadiwéu permeia, até hoje, as relações entre eles e suas relações na inserção com a sociedade de maneira geral. No passado, foram resistentes ao meio ambiente nas inóspitas regiões do Pantanal, aos portugueses, aos espanhóis, à catequese dos missionários e, há, no presente, o esporte, local que reproduz a retomada da força e índole guerreira, além de ser desafiante e prazeroso (Vinha, 1999, p. 87). As brincadeiras e os jogos tradicionais entraram em desuso ou foram de-

significados, mas alguns deles ainda permanecem na memória dos “filhos queridos” – pessoas mais velhas que guardam os segredos dos Kadiwéu. Mas, se não houver um esforço da sociedade de maneira geral, das instituições, das ONGs etc. o passado poderá ser esquecido.

A rivalidade e a luta sempre estiveram presentes nos jogos; eles eram exercícios para as batalhas, as beligerâncias (Vinha, 2000). Havia um jogo sem regras, em que tudo era permitido. Os jogos e brincadeiras estavam inseridos no contexto cosmológico. No futebol, prática dos últimos 17 anos, há a competitividade, mas esta não equilibra internamente as tensões do grupo, o que ocorria com os jogos no passado. E no corpo da sociedade, ainda se convive com duas memórias.

José Ronaldo Fassheber (1998, 1999) vem estudando os Kaingang no Paraná, no que tange à questão da saúde e, mais recentemente, o mundo do futebol. Este esporte tem se mostrado como fator integrador com o “mundo dos brancos” e como afirmação/distinção étnica. As transformações sociais advindas do aldeamento, perdas das matas, dificuldade de acesso a matérias primas para o fabrico das tinturas, entre outras causas, vêm diminuindo as práticas dos jogos e brincadeiras tradicionais entre os Kaingang (Fassheber, Rocha Ferreira, 2002). No entanto, a prática do futebol teve aceitação neste grupo, uma vez que já está presente há setenta anos, de acordo com informantes mais idosos (*kófa*).

Os Kaingang apresentam especificidades da cultura corporal, como a noção de força – *tar* – que combina com a sua noção de pessoa e, o fato deles se considerarem *tar* (Fassheber, 1988, 1999, 2001) parece marcar a identidade do grupo e a diferença entre os “mundos dos brancos”. Eles se consideram tendo mais força e resistência física que os ‘brancos’ da cidade.

É importante, neste momento do trabalho, retomar e reforçar a idéia de Povos Indígenas e Terras Indígenas, apontando a diversidade cultural *entre as diferentes etnias indígenas*. O termo *índio*, inclusive, dá uma noção singular, como se todos fossem iguais. Ele tem sido substituído por *indígena*, o qual tem uma conotação de diversidade cultural. E neste sentido, tanto os jogos tradicionais como os jogos re-significados e a prática esportiva, terão características específicas das etnias.

Jogos dos Povos Indígenas

Numa visão de longa duração, os processos de contato com outras etnias, no passado, e os de colonização, imigração e políticas do governo, entre outros fatores, produziram mudanças significativas nas sociedades indígenas, como apontado anteriormente neste trabalho. E neste longo processo, muitos dos jogos foram extintos, outros desvinculados de rituais ou de-significados do sentido original e poucos foram re-significados num tempo presente, como o caso do jogo de peteca. Esse jogo passou por um processo de esportivização, isto é, um jogo tradicional passou a ser um esporte. É fundamental realçar que os jogos são elementos da cultura e vão se modificando, ou re-significando, com o processo das mudanças sociais e culturais.

Mais recentemente, tem havido uma valorização da cultura corporal indígena (jogos, brincadeiras) nas Festas Indígenas (nacionais, estaduais e regionais), Semana do Índio, o evento nacional dos Jogos dos Povos Indígenas (Terena, 2001) e nos programas escolares de Educação Física Indígena. Em particular, no presente trabalho, será tratado os Jogos dos Povos Indígenas no âmbito nacional.

Os jogos, no âmbito nacional, foram iniciados em 1996 em Goiânia e, desde então, realizados anualmente nas seguintes cidades: Guaíra/PR (1999), Marabá/PA (2000), Campo Grande/MS (2001), Marapanim/PA (2002), Palmas/TO (2003) e Porto Seguro (2004). O modelo que vem sendo realizado tem características próprias dos movimentos dos Povos Indígenas. A organização destes jogos depende da articulação entre órgãos do poder público das esferas federal – FUNAI, Ministério do Esporte (denominação atual, antes INDESP), Secretaria de Esporte Estadual e, às vezes, Prefeitura. Um outro elemento importante, mas não tão visível, é a atuação de personalidades indígenas e forma dos indígenas se organizarem, responsáveis pela intermediação entre as comunidades e o Estado (Vianna, 2000).

A pergunta que muitos têm feito é: qual o significado e impacto na cultura local dos jogos nacionais para os povos indígenas e para a sociedade não-indígena? Diria que é muito pouco tempo para se ter uma resposta adequada. Além do mais, existem poucas pesquisas sobre o tema. Há muitas especulações e opiniões, muitas vezes sem base empírica.

Um dos primeiros pontos a ser considerado nesta reflexão é que

movimentos dos povos indígenas na América propiciando uma visibilidade da cultura não são recentes. Na América do Norte foram iniciados já há alguns anos. Por exemplo, participei de encontros indígenas nos Estados Unidos, na década de 80, que trouxeram importantes contribuições para os movimentos da “saúde holística” e métodos naturais de tratamento de saúde, tais como: “*Medicine Wheel Gathering*”, organizado pela “Bear Tribe Medicine Society” em Houston, Texas, 1982; “*Cure Experience Workshop among the American Indians*”, no Novo México, 1984, e a “*Harmonic Convergence*”, em Chaco Canyon, Novo México, 1987.

Na época havia indígenas a favor dos movimentos e outros contra. Uns entendiam que estava na hora do conhecimento do índio ser transmitido, ensinado para o mundo, sem haver perda do mesmo e sim uma valorização, um reconhecimento, um ensinamento para o planeta. Outra corrente entendia que o conhecimento poderia ser perdido, os segredos milenares não poderiam ser passados, até por receio de não terem mais o controle sobre os mesmos.

No Brasil, os Jogos dos Povos Indígenas têm se tornado um dos movimentos mais significativos para os diferentes setores da sociedade (Terena, 2001). Pesquisas sobre esses Jogos têm sido realizadas por alunos de mestrado e doutorado, sob minha orientação, através de levantamento bibliográfico, informações virtuais, análise de *folders*, recortes de jornais, entrevistas, conversas e observações empíricas. As entrevistas foram feitas na 4ª edição, em Campo Grande (2001), e na 7ª edição, em Porto Seguro (2004).

O artigo de Vinha & Rocha Ferreira (2005) sintetiza idéias e ponderações sobre os Jogos Nacionais. As críticas e restrições a eles são, em realidades, mais opiniões fundamentadas em experiências locais do que pesquisas nos próprios jogos. Garcia e Jurema (2000), com pesquisa no Alto Rio Negro, vêem com restrição os jogos, argumentando que os índios estão num mundo diferente do que aquele que modernamente conhecemos. Os sistemas de trabalho, de trocas, de subsistência, ritualísticos, de unidade, têm um outro sentido. A vinda deles para uma sociedade urbana, com valores racionalistas, de busca de medalhas pode ser uma ameaça para o patrimônio cultural. Os autores não reconhecem que a vinda para a cidade foi uma decisão dos indígenas. Além do mais, que existe um espaço a ser construído e que possa ser enriquecedor para o patrimônio cultural de ambos, indígenas e não indígenas. O processo é dinâmico e as decisões podem e devem ser tomadas especialmente pelos indígenas.

O trabalho de Vianna (2000) mostra a complexidade dos jogos dos povos indígenas e indica pontos interessantes sobre a relação administrativa, política e interpessoal na organização dos mesmos. E até, de uma certa forma, mostra a dificuldade dos próprios indígenas terem controle do processo. As críticas são interessantes, mas carecem de certa forma de um sentido de realidade do sistema de organização de mega-eventos; como se as configurações humanas pudessem ser isentas de um caráter político, no que diz respeito às escolhas dos participantes, às negociações com os interesses do Estado, iniciativa privada etc. De acordo com Vianna (2000), o fato das lideranças da organização dos jogos serem de órgãos públicos (Funai) pode comprometer as decisões e abalar a características de movimentos criados pelos povos. Outro aspecto a ser levantado é o perigo de se esportivizar os jogos tradicionais, submetendo-os numa linguagem racionalista e competitiva do esporte.

Os Jogos dos Povos Indígenas são um fenômeno atual e complexo, porque envolvem diferentes forças da sociedade: por um lado as lideranças, o governo federal, os governos estaduais e municipais, ONGs, mídia, as universidades etc. Cada um tem interesses diferentes. É importante lembrar que o caráter político, impregnado de valores está sempre presente no processo das construções humanas. Não quero dizer que a forma com que os jogos estão sendo organizados esteja perfeita, com certeza deve e precisa ser melhorada.

Um outro aspecto da crítica ao fato dos índios praticarem esportes é a visão limitada que os autores têm do conceito esporte, isto é, com enfoque somente em rendimento ou competição de alto nível. Ora, o esporte tem outras conotações: educação, lazer, sociabilização e outras formas inter-relacionadas com a cultura, com a época, com o sistema de governo vigente etc. Além disso, a participação dos indígenas em atividades esportivas é um direito de cidadão. E o sentido das práticas esportivas na aldeia, ou mesmo em mega-eventos, não deverão ter necessariamente um caráter competitivo. Entendo que antes de tudo precisa ser garantido a eles o direito de se organizarem e praticarem as diferentes formas esportivas.

As informações dos indígenas (Assurini, Kayapó, Kuikuro, Kadiwéu, Karajá, Yawalapiti) obtidas nos eventos dos Jogos dos Povos Indígenas realizados em Mato Grosso do Sul e Porto Seguro, apontam as seguintes direções: (i) valorização indígena para garantir a visibilidade étnica; (ii)

contato com outras etnias; (iii) espaço político de contato interétnico, nunca realizado antes e com patrocínio do governo; (iv) organização do fórum social para tratar problemas das sociedades indígenas; (v) melhor infraestrutura para se evitar os acidentes nas ocas decorridos das chuvas torrenciais em Porto Seguro. É importante enfatizar a importância do fórum social no modelo dos Jogos Indígenas. Na área de Educação Física e Esporte, as atividades esportivas são feitas desvinculadas dos fóruns ou congressos científicos e sociais. Existe sempre uma perda nesta dicotomia. E os indígenas conseguiram congregar estas duas atividades e mostrar ao “mundo” a importância de se realizar de forma integrada a prática (jogos) e o conhecimento.

O modelo destes fóruns precisa ser aprimorado e poderá trazer importantes benefícios na construção da cidadania, para indígenas e não-indígenas. Uma equipe de avaliação dos jogos, composta por índios e não-índios de notório saber poderia participar efetivamente dos eventos, avaliando, dando subsídios e discutindo com os indígenas e organizadores responsáveis, conhecimentos sobre o impacto dos jogos na cultura local, importância dos jogos tradicionais para a identidade cultural e saúde da população, benefícios e malefícios dos jogos dos povos indígenas, esporte na aldeia, problemas de saúde decorrentes do esporte mal praticados e do sedentarismo (falta de atividade física), organização do patrimônio cultural das diferentes etnias entre outros aspectos.

Uma das críticas aos jogos dos povos indígenas é a não qualificação de determinadas etnias para a participação dos mesmos, pelo fato de não terem mais a prática dos jogos tradicionais nas aldeias (Vianna, 2000). Em entrevistas realizadas com os Kaingang, no Paraná, e Kadiwéu no Mato Grosso do Sul, percebe-se um certo desinteresse dos jovens na prática dos jogos em desuso. Se houver interesse da comunidade, poderá ser organizado um trabalho para revitalizá-los num processo de re-significação no mundo contemporâneo.

As críticas e opiniões podem contribuir para a melhoria da organização dos jogos. Elas não devem ser entendidas como barreiras para tal, mas alavancas para o crescimento dos mesmos.

E finalmente, diante das reflexões feitas neste trabalho fica a questão: como os jogos nacionais podem contribuir para a escola indígena? Entendo que os jogos, como todo mega-evento, refletem a sociedade contemporânea.

Eles, no entanto, podem indicar importantes direções para a comunidade local, ser um lugar de celebração, um campo não-tenso, onde é possível discutir e buscar soluções para os problemas. Se eles nunca tivessem sido realizados, não teriam havido momentos importantes de contato interétnico, um pensamento sobre re-significação dos jogos tradicionais, esporte indígena, visibilidade étnica etc. A balança de poder continuaria pendendo para o Esporte do “não índio”. E o Esporte Nacional perderia com o silêncio das sociedades indígenas.

Referências Bibliográficas

Culin, Stewart. *Games of the North American Indians*. New York: Dover Publications, 1975.

Dunning, E. Football in the civilizing process. *V Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física. As ciências sociais e a história do esporte, lazer e educação física*. Maceió – Alagoas, Brazil, p. I-X, 1997.

_____. Sport, gender and civilization. *Sport Matters. Sociological Studies of Sport, Violence and Civilization*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 1999.

_____. Dunning, E. *A busca da excitação. Memória e Sociedade*. Lisboa: DIFEL, 1992.

Fassheber, J.R. M. *Saúde e Políticas de Saúde entre os Kaingáng de Palmas/PR*. Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1998. Dissertação de Mestrado.

_____. *A Noção de Força entre os Kaingáng de Palmas/PR: uma Antropologia do Corpo*. Trabalho apresentado ao Grupo de Sociologia e Antropologia do 7º Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, Florianópolis/SC, agosto 1999.

Fassheber, J.R.M. & Rocha Ferreira, M.B. Fassheber, José Ronaldo; Ferreira,

Maria Beatriz da Rocha. A Eficácia Social do Futebol entre os Kaingáng. *Anais da 23ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Gramado/RS, 16 a 19 de junho de 2002. [CDRom].

Garcia, R e Jurema, J. *A Amazônia entre o Esporte e a Cultura*. (2000)

Huizinga, J. *Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva (4 ed), 1993.

Marchi Jr., W. *Sacando o voleibol: do amadorismo à espetacularização da modalidade no Brasil (1970-2000)*. Tese de Doutorado. Campinas: FEF-UNICAMP, 2001.

Morgan, E. *The descent of the child. Human evolution from a new perspective*. New York, Oxford University Press, 1995.

Renson, R. & Smulders, H. Research methods and development of the Flemish Folk Games File. *International Review of Sport Sociology*, 16 (1), 97-107, 1981.

Roberts, John M./Arth, Malcolm J./Robert R. Bush: Games in culture. *American Anthropologist*, 61: 597-605, 1959.

Rocha Ferreira, M.B., Vinha, M., Fassheber, J.R., Tagliari, J.R. Ugarte, M.C.D. Cultura corporal indígena. In L. P. da Costa (Org.). *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções, 2005, p. 35-36.

_____. Jogos tradicionais e esporte em terras indígenas. In: *Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E Agora?* Coleção Casa da Prata – Edição Especial, p. 193-196.

_____. Cultura corporal: jogos tradicionais e esporte em terras indígenas. *VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*. (CDRom). Ponta Grossa (PR), 14 a 17 novembro 2002, 7 pgs.

Tavares, S.C. *A reclusão pubertária no Kamayurá de Ipawu - um enfoque biocultural*. Dissertação de Mestrado. FEF-UNICAMP, 1994.

_____. O campeão – um protótipo do tipo ideal xinguanu. *Conexões*, 2000, n. 4, p. 38-45.

Terena, M. *O esporte como resgate de identidade e cultura*. Simpósio de Cultura Corporal e os Povos Indígenas do Paraná: Jogos Tradicionais, esporte, dança, cultura, saúde e educação. Irati: UNICENTRO, 2001.

Vianna, Fernando F.L.B. Olimpíadas indígenas exercitam o diálogo intercultural. In ISA, *Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000*. S. Paulo: Instituto Sócioambiental, 2000, p.218-222.

Vinha, M. *Memórias de guerreiro e sonhos de atleta entre os Kadiwéu*. Dissertação de Mestrado. FEF-UNICAMP, 1999.

- _____. Índios Kadiwéu: rivalidade e competitividade, diferentes sentidos entre duas memórias. *Conexões*, 2000, n. 4, p. 55-62.

Vinha, M. Rocha Ferreira, M.B. *Anais do XXIII do Simpósio Nacional da ANPUH*, Tema: História, Guerra e Paz. Londrina, 17-22 julho, 2005.

Luciana Homrich Secco – Debatedora ⁵⁸

Os Jogos Tradicionais Indígenas não são um evento realizado pelo Ministério do Esporte. O Ministério do Esporte tem uma participação. Nós conseguimos um espaço para financiar a questão da ação dos Jogos Indígenas. Temos hoje, na Secretaria do Esporte Educacional, um Departamento de Esportes Escolares e Identidade Cultural, que é onde nós tínhamos uma ação no movimento da questão da identidade cultural. Analisando o contexto de uma forma geral, esse departamento só executava ação com relação aos povos indígenas; não tinha nenhuma outra ação. Essa nunca foi uma das prioridades dentro da política nacional de esporte.

A partir do ano de 2005, o Governo Federal priorizou, na política nacional, a questão dos povos indígenas, assim como os quilombolas, assim como outras etnias. Foi então criada uma Secretaria Especial para promoção da igualdade racial que vem desenvolvendo, conjuntamente com o Ministério do Esporte, também essa questão dos povos indígenas. Hoje ela também é uma parceira nessa ação que hoje está dentro do Ministério da Cultura, que é um outro parceiro nosso nos Jogos Indígenas, e vinculado à estrutura da Funai. É claro que os Jogos Indígenas não aconteceriam se não houvesse a participação – até nem digo da Funai e nossa – mas da entidade que é responsável pela realização dos jogos, como pelo processo de organização. Nós, do Ministério, ficamos no processo de organização, trazendo os demais parceiros. No caso, o Ministério da Cultura, o Ministério da Educação, o Banco do Brasil como uma entidade financiadora, e outras instituições.

Ressalto que, para o Ministério do Esporte, bem como a Secretaria de Esporte Educacional, questão da avaliação e do acompanhamento dos Jogos é de grande importância. Qual é a repercussão desses jogos, no sentido restrito e no sentido mais amplo, em relação à própria população indígena? Ou seja, eles vão lá, participam dos jogos e depois? O que isto traz para a comunidade indígena? Até hoje não houve nenhum processo, por parte do Ministério, de avaliação dessa ação. Esse ano, a gente já está discutindo isso, na equipe que está organizando esses jogos. Está discutindo essa necessidade de um processo de acompanhamento e avaliação, a necessidade de se iniciar esse processo, seja nesse governo, seja no próximo. Mas acredito

⁵⁸ Representante do Secretário Nacional de Esporte Educacional.

que já nesse ano a gente vai conseguir fazer um trabalho com essa orientação, e eu acho fundamental a articulação maior com entidades que já vêm fazendo trabalho junto a essa temática de educação indígena.

No Brasil já existem vários trabalhos relacionados, inclusive algumas pesquisas já voltadas à questão dos próprios Jogos Indígenas. Mas, até aqui, ao Ministério não chegou a nenhum resultado, nenhuma sugestão. Confesso a vocês que este, hoje, é o primeiro espaço de que eu participo. É claro que eu estou na Secretaria de Esporte Nacional, nessa gestão, mas é o primeiro espaço de que eu participo em que eu recebo sugestões e orientações referentes a encaminhamentos relacionados à questão dos Jogos Indígenas. Não chegou oficialmente nada ao Ministério. Eu acho que, além do compromisso do Ministério com a sociedade, a sociedade também tem o compromisso de contribuir para a construção de políticas públicas.

Então, instigo todos vocês, no sentido de também levar essa contribuição. A gente está aberto a essas contribuições. A gente quer procurar. Tivemos uma Conferência Nacional de Esporte, que teve a participação da sociedade. Existe uma organização bi-anual. No ano que vem acontece a 2ª Conferência. Com certeza essa temática vai estar pontuada, na Conferência Nacional. Eu gostaria que vocês levassem essa questão ao Governo Federal, também para a gente poder participar desse processo de construção coletiva.

CAPÍTULO 07

Indígenas no Ensino Superior
X
Ensino Superior Indígena

Indígenas no Ensino Superior x Ensino Superior Indígena

O título acima designou uma mesa-redonda do VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no 15º. COLE, que foi composta por Renata Gerard Bondin (representante da SESU-MEC), Antonio Brand, Pierlângela Nascimento Cunha, Francisca Novalino, Gilmar Loyola dos Santos e Rosa Helena Dias da Silva (que atuou como debatedora). Seguem-se os textos apresentados por cada participante.

Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios

Antônio Brand⁵⁹

O tema “indígenas no ensino superior” engloba realidades ou propostas bastante distintas, em implantação no país. Uma primeira proposta objetiva facilitar o acesso de estudantes índios ao ensino superior: situa-se, nesse âmbito, a política de cotas que, no caso de Mato Grosso do Sul, beneficia diretamente a população indígena com vagas na Universidade Estadual do Estado. Uma segunda proposta, em implantação em diversas regiões, objetiva a construção de cursos específicos para os segmentos indígenas, voltados em especial para as licenciaturas, objetivando a formação de professores ou, a exemplo de uma educação básica diferenciada, abrir os espaços acadêmicos para a presença, não apenas física de alunos índios, mas reconhecendo tratar-se de povos que buscam um diálogo intercultural.

Os desafios, sob a ótica das Universidades, são certamente distintos de uma proposta para outra. Porém, para os povos indígenas estes desafios

⁵⁹ Professor dos Programas de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande) e Coordenador do Programa Kaiowa/Guarani/NEPPI/UCDB.

são, em parte, os mesmos e, em muitos aspectos, iguais aos que eles vivenciam e que marcam a trajetória da educação básica no país. Por isso, as discussões em pauta propõem, para as Universidades, questões e problemas que vão além do debate em torno de cotas para atender as demandas por Ensino Superior desses e de outros segmentos. O presente trabalho está apoiado em pesquisas junto aos povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Na educação básica, em especial no ensino fundamental, têm-se verificado avanços significativos, notadamente no que se refere à formação e ao engajamento de professores indígenas e à produção de material didático de apoio ao trabalho desses professores. Verifica-se, ainda, uma relativa expansão do ensino escolar nas áreas indígenas, como bem atestam os informes do MEC – incluindo a construção de novas salas de aula, aumento e reforço na merenda escolar, a liberação de verbas de apoio, entre outros.

No entanto, poucos avanços são verificados e persistem os desafios de fundo, relacionados à aceitação efetiva de uma escola diferenciada por parte dos órgãos públicos; em especial das Secretarias de Educação de Prefeituras e Estado. Parte dessas instâncias, pelas quais, necessariamente, as atividades relacionadas à educação escolar indígena devem transitar, não têm o entendimento necessário e nem têm mostrado sensibilidade para essa questão, persistindo os preconceitos e uma quase insuperável gama de equívocos historicamente sedimentados na administração pública.

Lopes da Silva (2001, p. 104), apesar de reconhecer os avanços legais, destaca o fosso “que costuma haver entre a letra da lei e a prática política e administrativa no país”, alertando para a persistência da defasagem entre os textos legais e a prática nas escolas, nas quais segue a “certeza do saber hegemônico” (2001, p. 119) e autoritário frente aos demais saberes. E ao analisar essa contradição, a autora fala em “meia conversão” frente à pluralidade reconhecendo que essa timidez decorre da percepção “oficial” de que, no caso da diversidade, ultrapassar “o plano do discurso sobre”, exigiria a redefinição de muitos outros aspectos da vida do país (2001, p. 121). Segue alertando para a tensão entre “a extrema liberdade de criação e o respeito à diferença, garantidos nos textos da lei e nas recomendações do MEC” e da “resistência e a dificuldade de compreensão e aceitação desse direito à diferença pela máquina burocrática e política”.

Verifica-se que escolas que atendem à população indígena, embora com professores indígenas, seguem em muitos casos ainda, ensinando velhas ou novas lições, porém distantes da vida e dos desafios por eles vivenciados. Ou então, naqueles casos onde os povos indígenas logram avanços no sentido de assumir as escolas, buscando direcioná-las de acordo com os seus interesses, suas lideranças e professores vivem em constantes sobressaltos frente a cada ameaça de mudança na conjuntura política local, frustrando igualmente, as expectativas de uma educação escolar que tenha sentido no contexto atual da respectiva comunidade. Nessas comunidades, a educação escolar básica segue contribuindo pouco ou nada para a discussão dos problemas efetivamente vivenciados hoje, contribuindo ou passando ao largo das lutas por melhores condições de sustentabilidade e maior autonomia dos povos indígenas.

Há dois conceitos importantes para o debate do tema em questão. Refiro-me, inicialmente, ao conceito de *autonomia* que perpassa as discussões sobre educação indígena. Este conceito remete ao texto da Constituição de 1988, no qual encontram-se uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento dessa autonomia, destacando-se entre esses dispositivos, o reconhecimento da organização social indígena, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas. Ao reconhecer e determinar o respeito à organização social e às terras de cada povo, o texto constitucional condiciona e direciona a ação do Estado à garantia desses direitos.

A mesma dinâmica verifica-se em relação a um segundo conceito, o de *diferenciado* – presente nas discussões sobre a escola – que não pode estar atrelado apenas ao critério do caráter mais ou menos inovador de uma determinada proposta, no que se refere aos conteúdos e/ou concepção metodológica, mas diz respeito à liberdade e ao direito de cada povo ou comunidade indígena de definir a escola que pretende para seus filhos. Pode ser que esta não seja caracterizadamente inovadora em muitos aspectos, pois não é isso que qualifica a escola como indígena, mas o fato de ser uma proposta definida, assumida e conduzida pela respectiva comunidade, inserida sempre em contextos históricos e regionais próprios. Ou seja, teremos uma escola diferenciada na medida em esta for um espaço no qual cada povo possa exercer a sua autonomia, conforme garante a Constituição Federal.

No entanto, os textos legais adquirem sentido e tornam-se realidade à medida que os sujeitos, no caso os povos indígenas, se movimentam e dão vida a eles. Por isso, os conceitos de autonomia e de educação diferenciada devem ser aqui entendidos como conceitos em construção e diretamente relacionados à luta de cada povo. O seu conteúdo e abrangência concreta dependem exatamente das perspectivas históricas de cada povo em alterar as relações com o entorno regional⁶⁰. Por isso, o necessário estudo da cultura, da história e das perspectivas atuais frente a este entorno, do qual decorrem em grande parte, hoje, as expectativas de futuro de muitas populações indígenas.

No entanto, ao deslocarmos o eixo das discussões dos conteúdos dos conceitos em pauta, passando a centrar as atenções no que parece ser o aspecto mais relevante hoje, o 'como' ou a 'forma como' cada comunidade indígena elabora, participa e gere o processo escolar, cresce também a relevância de assessorias antropologicamente qualificadas, bem como das pesquisas sobre história e organização social. Desloca-se o eixo das preocupações para as condições de cada comunidade em gerir, efetivamente, o seu processo escolar, o que representa certamente, um notável desafio após tantos anos de uma política indigenista autoritária e paternalista e de imposição de um modelo escolar externo. Adquire significado especial, nesse processo, o apoio e respeito à organização social de cada comunidade indígena e aos processos de autonomia em curso. Torna-se bastante improvável que uma determinada comunidade indígena possa se posicionar favorável a um currículo voltado para o fortalecimento da sua língua e cultura, se a sua experiência histórica de enfrentamento do entorno regional lhe indica que o caminho possível está exatamente na superação desses sinais diacríticos indicativos de identidade indígena.

No entanto, em significativa parcela de comunidades indígenas o ensino escolar, no que diz respeito aos conteúdos e concepções, continua distante de sua realidade, tendo pouco significado em seu contexto de vida, ignorando tratar-se de povos etnicamente diferenciados ou então, seguindo presos as já superadas perspectivas de aculturação⁶¹. Não se trata, ao que

⁶⁰ O entorno regional compreende aqueles setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, igrejas, proprietários residentes nesse entorno e outros. Não se trata, portanto, de um conceito geográfico, mas relacional.

⁶¹ As experiências de ensino médio em andamento nas áreas indígenas de Amambai, município de Amambai (MS), e Dourados, município de Dourados (MS), encontram inúmeras dificuldades, caracterizando-se por uma grande desistência por parte dos alunos.

parece, da carência de dispositivos legais ou da necessidade de novas normatizações, pois o direito de definir o tipo de escola que cada povo pretende, bem como o de gerir esse processo no dia-a-dia, está garantido no próprio texto da Constituição de 1988.

É, certamente, necessário aprofundar a investigação para buscar identificar os interesses atuantes e que impedem que essas disposições legais consigam passar do papel para a prática das secretarias de estado ou de prefeituras, tornando-se “política pública”, não mais sujeita ao vai e vem dos interesses não-indígenas. É importante discutir e buscar entender o que leva um prefeito, em Mato Grosso do Sul, a justificar, publicamente, a omissão de seu município no atendimento da comunidade indígena localizada na área de abrangência do município, alegando que a Prefeitura “já não tem recursos suficientes para atender às suas crianças?” Por que nesse “suas” não estão incluídas as crianças indígenas?

Parece não haver problema em ampliar o acesso ao ensino, em ter professores índios e, inclusive, apoiar a elaboração e edição de livretos sobre o conhecimento indígena ou até exaltar eventuais exemplos isolados “bem sucedidos” de escolas indígenas diferenciadas, mantidas por ONGs ou algum financiamento extraordinário. Porém, quando se trata de devolver aos povos indígenas a gestão plena de suas escolas, oferecendo-lhes os recursos financeiros e assessorias necessárias para assumirem e conduzi-las como política pública, as coisas se complicam e não avançamos.

Adquire relevância a questão formulada por Lopes da Silva (2001, p. 11): “como contornar a ação homogenizadora do Estado e superar a contradição que se instala entre ela e o direito das populações indígenas à especificidade e à diferença?”. A burocracia não consegue incorporar a idéia de autonomia e, muito menos ainda, autonomia com o apoio financeiro do Estado. É o que se depreende da fala de um outro prefeito, dizendo não ter nada contra que “os índios queiram uma escola diferente, desde que não peçam o apoio da Prefeitura para tal”, entendendo-se a autonomia como dispensa do apoio do Estado.

Creio que algo semelhante verificamos nos debates e projetos em andamento, que objetivam maior acesso de representantes indígenas ao ensino superior. Atualmente, são cada vez mais numerosas as instituições

universitárias a abrirem suas portas aos índios e menores os empecilhos para obtenção de verbas para esses projetos, seja por parte do Governo Federal, seja por parte de diversos Governos Estaduais.

Como, no entanto, ir além do simples acesso dos povos indígenas à educação básica e/ou às universidades, reconhecendo que se trata de povos situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados? Como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e às condições de sustentabilidade, ou ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de trânsito, troca e articulação de saberes e alternativas em uma população que se confronta com inúmeros desafios novos?

Analisando a realidade escolar verificada na T.I. Te'yikue, localizada no município de Caarapó (MS), percebe-se ser impossível entender o processo de educação escolar em curso nessa terra indígena desde 1997, desvinculado do amplo processo que, a partir da década de 1980, os Kaiowá e Guaraní iniciam, no sentido de não só recuperar territórios perdidos no decorrer da ocupação colonial⁶², mas também, de reassumir gradativamente, as decisões que dizem respeito a esses territórios, incluindo-se aí, com especial ênfase, o espaço escolar. Junto com a quebra do confinamento territorial, os Kaiowá e Guaraní iniciam, também, o questionamento do modelo escolar transferido para dentro das terras indígenas, no decorrer do processo de ocupação de seu território.

A escola em T.I. Te'yikue, ao mesmo tempo em que vai sendo assumida por professores índios⁶³, vai se tornando espaço de discussão dos principais problemas da comunidade local, com ênfase na questão da terra e nas iniciativas voltadas para a construção de melhores condições de sustentabilidade interna, transitando aí alunos, pais, lideranças políticas e religiosas e professores. Tornou-se um espaço de encontro de múltiplas

⁶² Recuperaram e já estão devidamente demarcadas e de posse dos índios um total de 11 novas áreas, estando nesse momento em conflito, outras 10 áreas indígenas. As 11 áreas recuperadas perfazem um total de 22.451 hectares, São elas Yvykuarusu-Paraguasu, Rancho Jakaré, Guiambé, Pirakuá, Jaguapiré, Sete Cerros, Jarará, Guasuty, Jaguari, Panambizinho e Cerrito. Outras áreas seguem em processo de identificação, ou já estão identificadas, mas estando os índios, em alguns casos, ocupando pequenas parcelas da terra pretendida. São elas: Sucuri'iu, Potrero Guasu, Ñanderu Marangatu, Lima Campo, Kokue'i, Takuara, Arroio Korá, Ypytá, Yvy Katu, Panambi, entre outras.

⁶³ Em 1997 havia um professor índio e, em 2004, esse número chegou a 29 professores.

expectativas e necessidades, espaço de “*trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições*”, como afirma Tassinari (2001, p. 50). Um espaço polifônico, onde se cruzam expectativas e interesses múltiplos e por vezes contraditórios.

O desafio posto para os Kaiowá e Guarani, de Caarapó, é o da conquista de maior articulação e autonomia em seus espaços internos, ou seja, dentro da Terra Indígena; e dessa forma, ter melhores condições nas negociações com o entorno regional. Percebem que, para isso, além da necessária ampliação territorial, precisam reconstruir condições de sustentabilidade dentro da Terra Indígena, e passam, por sua vez, por mudanças nas suas relações com o entorno regional, com o qual, apesar dos preconceitos que perpassam esta inserção, mantém intensas relações de cooperação, em alguns casos, e de aberto confronto, em outros. No entanto, nesse processo, a afirmação crescente da sua identidade, na qual a língua é um elemento importante, representa um diferencial fundamental no enfrentamento, enquanto fator de coesão interna e de redefinição de suas relações externas. É nesse contexto que a educação escolar e, mais recentemente, o acesso à Universidade, são percebidos como espaços estratégicos de crescente relevância.

As demandas dos professores indígenas em termos de ensino superior refletem claramente essa experiência histórica. Buscam, de um lado, através de uma maior sistematização, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e de outro, o necessário domínio dos conhecimentos, assim denominados universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevantes para o seu projeto de autonomia. Como evitar que as Universidades repitam os erros que persistem na maior parte das escolas de Ensino Fundamental e Médio e, de outra parte, possam contribuir de forma significativa com os povos indígenas, no Brasil e na América Latina, em sua árdua luta por melhores condições de vida e sustentabilidade de suas comunidades? O risco é que em seus projetos de ensino superior, as Universidades sigam passando ao largo dos processos mais amplos de busca de autonomia das populações indígenas.

De outra parte, são do conhecimento de todos, as dificuldades quase insuperáveis enfrentadas pelos alunos índios no dia-a-dia de sua vida acadêmica em Universidades, especialmente naquelas localizadas em regiões marcadas por históricos conflitos de terra e que restringem sua atuação ao

simples ingresso desses alunos em seus espaços. Profundamente discriminados pelos demais alunos, funcionários e, em muitos casos, pelos professores, que além de também desconhecem a questão indígena, vêm carregados pelos mesmos preconceitos da população regional e por concepções antropológicas ultrapassadas, esses alunos, em muitos casos, desistem. Os que conseguem agüentar e concluir o curso não encontram emprego no entorno e a contribuição do que aprenderam para o seu povo é muitas vezes nula, porque completamente descontextualizada⁶⁴. Nesses casos, a experiência parece contribuir mais para gerar e aprofundar no aluno índio, frustrações, do que a sua alegada inserção cidadã.

Não se trata de questionar o direito dos povos indígenas ao ensino superior, mas das Universidades se perguntarem sobre o tipo de ensino que oferecem aos povos indígenas. Entendo que o desafio está posto, antes de tudo, para as Universidades, no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o “exercício constante da interculturalidade” em todas as abordagens da realidade.

É, no entanto, importante destacar que se trata de uma questão complexa, em especial, também, porque, ao buscar trazer para dentro da Universidade as demandas não apenas de indivíduos, mas de povos em toda a sua diversidade, ela se confrontará com a realidade de que “*hoje seguimos muitos caminhos*”⁶⁵ ou, segundo um outro professor indígena, “*hoje somos múltiplos*”.

A Universidade, ao abrir espaço para o desafio de contribuir com a busca de novos caminhos de sustentabilidade desses povos, deverá estar aberta também, para essa dimensão da diversidade de perspectivas de futuro, visualizadas pelas populações indígenas. Por isso, as propostas de ensino superior, a exemplo do ensino fundamental e médio, devem caracterizar-se pela porosidade, permeabilidade e flexibilidade, abrindo espaço, especialmente, para a pesquisa, exigência para que seja possível a interculturalidade e a “*bricolagem*” (cf. Gruzinski, 2001, p. 110), permitindo aos alunos índios este constante “*ajustar (de) peças entre si dispareas, reorganizando-as e dando-lhes um sentido*” (idem, p. 196).

⁶⁴ No Mato Grosso do Sul, o Governo estabeleceu um importante programa de bolsas, que tem como objetivo permitir a permanência desses alunos índios na Universidade Estadual.

⁶⁵ Ver VI Fórum de Educação Indígena, Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002.

É fundamental que os espaços a serem abertos nas Universidades permitam que aí transitem professores, alunos, pais, lideranças, jovens e velhos, participantes de Igrejas de diversas denominações, ou setores preocupados em recuperar o “*sistema do Kaiowá e Guarani antigo*”. O antropólogo Ricardo Vieira (s/d, p. 5)⁶⁶, contrapõe, acertadamente, a bricolagem, enquanto “possibilidade de autonomia” à “imposições dogmáticas”. Por isso, ao pensar propostas de ensino superior indígena, deve-se ter em vista essa ampla problemática que marca o ensino escolar nas áreas indígenas, permitindo que os professores, que vivenciam intensamente essas questões, possam aprofundá-las e assim direcionar melhor seu trabalho na perspectiva da sustentabilidade e da autonomia de suas populações.

Referindo-se às discussões sobre Ensino Médio, Teodora de Souza, pedagoga e professora na Terra Indígena de Dourados, afirma que “*autonomia não é só o direito de votar, de escolher o diretor, de ser professor...*”, ressaltando a importância de uma política de ensino médio “*que dê condições para os nossos jovens repensar isso e descobrirem as potencialidades que temos em nossas terras, para desenvolver a sustentabilidade*”⁶⁷.

Adquire importância o acesso a novos instrumentos de produção de conhecimento, por meio do exercício da pesquisa, da experimentação, da leitura e da sistematização e o manejo de novas tecnologias, com ênfase nas habilidades necessárias para enfrentar, criticamente, as novas situações, decorrentes especialmente, das mudanças no entorno regional.

Por isso, há dois aspectos a serem destacados na discussão em pauta sobre o ensino superior: (i) a ênfase na pesquisa e na experimentação, estimulando e privilegiando a bricolagem, conforme acima descrito; e (ii) o engajamento no contexto de vida dessas populações, desafiando os alunos a pesquisar e contribuir com a construção de melhores condições de vida para as mesmas.

Essas são preocupações que perpassam a elaboração de um projeto de bacharelado, sob o título “*Agroecologia em Terras Indígenas*”, que deverá ser viabilizado pela Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, em parceria com o SDA/Idaterra, Embrapa e outros organismos, no Mato Grosso do Sul. O curso pretende oferecer formação em nível superior a um grupo de

⁶⁶ Texto mimeografado

⁶⁷ Anais do Seminário Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas, organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, em dezembro de 2003, em Brasília, DF.

40 indígenas, em regime de alternância e apoiado em bases teóricas e conceituais da antropologia, da agroecologia e do etnodesenvolvimento. Através do regime de alternância pretende-se garantir a constante interlocução dos cursistas e a ampla participação de cada comunidade nos processos vivenciados e experimentados pelos alunos, em especial das novas sistematizações e novas experiências a serem construídas por alunos, professores e comunidades, tendo sempre como desafio principal a sustentabilidade das populações envolvidas.

- Diversos questionamentos vêm permeando essa proposta de Ensino Superior: como garantir uma abordagem não fragmentada das questões relacionadas ao desenvolvimento, que sob a ótica indígena talvez esteja mais diretamente relacionado a um bem estar amplo que tem a ver com o bom funcionamento das instâncias sociais internas (as relações interpessoais), com a saúde (que implica segurança alimentar), com a auto-estima, a produção cultural e a autonomia e protagonismo na relação com o entorno regional, sempre tendo presente que lidamos com sujeitos coletivos? Como implementar uma concepção metodológica que supere a dicotomia professor – aluno, em favor de uma relação de constante e mútua aprendizagem, no caso, entre alunos, professores/técnicos e a própria comunidade indígena, diretamente envolvida? Como conseguir que os desafios concretos e efetivamente vivenciados pela população indígena sejam os eixos centrais do curso?

No entanto, essa opção metodológica é fundamental para permitir, entre outros aspectos, a apropriação dos processos desenvolvidos no decorrer do curso pela comunidade indígena, ou de impedir a imposição de nossas tecnologias. E, nesse sentido, como resgatar o papel dos mais velhos, portadores de um importante conhecimento científico, hoje muitas vezes já desconhecido para os mais jovens, ou até considerado por eles como ultrapassado e inaproveitável, frente a parafernália tecnológica oferecida pelo entorno? Mas, para que esse processo seja possível, há encaminhamentos anteriores que devem ser seguidos e que iniciam com prévia e ampla discussão da proposta com as comunidades a serem envolvidas, buscando definir critérios de seleção e avaliação dos alunos, a participação da comunidade na condução do curso, entre outros temas.

A partir da experiência em processos de formação de professores indígenas Kaiowá e Guarani, percebe-se como relevante que os cursos a serem implantados permitam e contribuam com os estudantes indígenas na

sistematização da história, dos conhecimentos e da língua de seus povos, sendo para isso fundamental, novamente, um amplo espaço para as pesquisas a serem por eles desenvolvidas. Essa sistematização representa, certamente, a base na qual deverão se ancorar os novos conhecimentos e novas tecnologias.

Terão as Universidades engajadas em programas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior, disposição e condições de transformar os espaços acadêmicos em espaços de diálogo entre saberes, garantindo aos índios amplo apoio para a pesquisa, superando resquícios de longos anos de regime tutelar que marcou a relação com os povos indígenas? Por isso, para que os projetos de ensino superior em discussão nesse momento nas diversas regiões prosperem na direção indicada pelas populações indígenas, parece necessário que as Universidades e seu corpo docente se capacitem para tal, com ênfase no estudo dos processos de mudança cultural, atualizando conceitos e concepções metodológicas. Trata-se de iniciativas de grande complexidade que não podem ser delegadas à exclusiva responsabilidade de cada professor ou mesmo de cada Universidade.

É, certamente, fundamental o engajamento de docentes das diversas áreas do conhecimento, porém, com a participação ampla dos pesquisadores que já vêm atuando junto a essas populações. É importante que nas propostas de ensino superior, não seja esquecido que estão em jogo projetos de futuro de povos e não só de indivíduos. Nessa perspectiva, a educação superior pode contribuir, significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia para as populações indígenas no Brasil.

Para finalizar, considero importante destacar que, na medida em que o ingresso dos povos indígenas nos espaços acadêmicos não se restrinja à simples abertura de vagas, mas se traduza em questionamento e numa maior sensibilidade das instituições universitárias para a dimensão profundamente multicultural da sociedade brasileira, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados, como já assinalado, os ganhos para os demais grupos, também etnicamente diferenciados e igualmente marginalizados pelas instituições acadêmicas (em especial os segmentos negros), e para a própria produção acadêmica, serão enormes¹⁰. Por isso, também, entendo que o debate atualmente em curso e que deverá se ampliar vem em momento oportuno quando as atenções se voltam para a assim denominada reforma universitária.

Referências Bibliográficas

Barth, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Trad. John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

Brand, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Porto Alegre: PUCRS, 1997. Tese de Doutorado (História).

_____. "O bom mesmo é ficar sem capitão": o problema da "administração" das Reservas Indígenas Kaiowá/Guarani, MS. *Tellus*, a .1, v .1. Campo Grande: UCDB, 2001, p.89-101.

Escosteguy, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais*. Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Ferreira, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In A. Lopes da Silva & Mariana K. L. Ferreira (Orgs.). *Antropologia, história e educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/Mari, 2001, p. 71-111.

Gruzinski, Serge. *O pensamento mestiço*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Lopes da Silva, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In L. D. Grupioni, Lux Vidal e Roseli Fischmann (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância*. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In A. Lopes da Silva & Mariana K. L. Ferreira (Orgs.). *Antropologia, história e educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/Mari, 2001, p. 9-25.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In A. Lopes da Silva & Mariana K. L. Ferreira (Orgs.). *Antropologia, história e educação. A questão*

indígena e a escola. São Paulo: Global/Mari, 2001, p. 44-70.

Vieira, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

Vietta, Katya. Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento. Análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. *Multítemas*, Campo Grande: UCDB, 1998.

O Edital do MEC para apoiar Ensino Superior Indígena⁶⁸

Renata Bondin⁶⁹

Quero agradecer essa oportunidade e o convite. E logo de início dizer da minha satisfação e da minha surpresa muito positiva.

Quero deixar registrado aqui que lastimo muito não ter podido estar desde o início e não poder estar até amanhã para acompanhar, e dizer que identifico o grupo aqui, o trabalho, como um parceiro que estou convidando, a partir desse momento, para o trabalho que a gente está desenvolvendo no MEC.

A gente vai tentar aqui, daqui a pouco, fazer uma apresentação de algumas partes do edital que foi publicado dia 30, quinta-feira passada, do Programa de Apoio a Formação Superior e Cursos de Licenciaturas Específicas para Indígenas. O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, desenvolveram um trabalho juntamente com a FUNAI e com representação da Comissão Nacional de Professores Indígenas e com a representação do Fórum de Pró-Reitores do Brasil, e ainda com a representação de uma organização não governamental, o Instituto Socioambiental.

Foi constituída uma comissão no ano passado e essa comissão trabalhou durante 4 meses definindo os critérios políticos pedagógicas que deveriam nortear um programa de apoio prioritariamente a cursos de licenciaturas específicas ou interculturais, se quisermos assim, para formação de professores indígenas para atuarem no ensino fundamental de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio.

Eu queria apenas fazer aqui uma observação. O Marcos Terena estava aqui, na mesa anterior, e fez referência a essa Comissão Nacional de Professores Indígenas constituída anteriormente ao governo atual e que foi reformulada, ampliada e que aí – segundo Marcos – houve um ingresso de representação de brancos. Não procede. É um equívoco. O que aconteceu foi uma ampliação dessa comissão, que deixou de ser Comissão Nacional

⁶⁸ Título atribuído pelas organizadoras.

⁶⁹ Representante da SESU-MEC.

de Professores Indígenas para ser Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, e a ampliação se deu no sentido de essa comissão não ser integrada apenas por professores indígenas, mas também por lideranças, organizações indígenas, representando, numa tentativa de ter regionalmente o Brasil representado. Então, são 15 titulares com seus respectivos suplentes, e é uma comissão bastante representativa.

Eu acho que o Antonio Brand já elencou aqui as principais questões. Eu vou procurar demonstrar como muitas das questões colocadas aqui, pelo Antonio, estão previstas no Edital que lançamos. E o “como” está previsto no edital, de modo a orientar as universidades, no sentido de elas caminharem nessa direção, de irem ao encontro dos projetos de futuro dos povos indígenas. Nós, no edital, explicitamente formulamos dessa maneira, porque dá uma organicidade.

Eu quero dizer antes, o seguinte: que esse edital, na verdade, é um produto, é um resultado, uma conseqüência de muitos anos de trabalho e de luta. De um lado, dos próprios povos indígenas que, organizados há muitas décadas, vêm demandando educação escolar indígena e educação superior indígena, e de outro lado, é também um resultado do trabalho da luta de vários setores da sociedade nacional, dentro da universidade e fora da universidade.

Eu entrei no MEC no ano passado (tem um ano praticamente em agosto) com essa missão, como consultora, para criar subsídios para o Secretário para formular uma política nacional de educação superior indígena. Não fosse esse lastro, esse acúmulo de reflexões, de questões, de propostas, de tentativas, não teria sido possível em um espaço tão curto de tempo, formular o edital e chegar a esse ponto.

Isso é uma coisa que deve ser muito considerada também, para a questão principal que o Antonio coloca: como é que a gente vai poder garantir que as universidades vão levar à frente projetos de formação superior que vão ao encontro da autonomia e do protagonismo indígena para garantir a sustentabilidade da sua terra, da sua cultura? Isso vai continuar sempre dependendo da mobilização, da organização, da cobrança, do acompanhamento e do controle dos interessados, ou seja, dos povos indígenas e de nós professores, gestores, comprometidos com essa causa de inclusão social nas políticas públicas nesse país.

Então, no portal do MEC, na página Educação Superior Indígena, embaixo, no rodapé, está a marca do PROLIND – Programa de Apoio à

Educação Superior Indígena. Então, o MEC por meio da SESU e da SECAD, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas no Edital, formuladas e aprovadas pela Comissão especial criada para elaborar políticas de educação superior indígena, realizou esse edital. Isso é importante para marcar a participação da representação indígena na construção desse processo. Quer dizer, numa organização democrática, a gente tenta construir com representações democraticamente escolhidas, eleitas. Então, nós contamos com essa participação.

Toda fundamentação legal até hoje já promulgada, tanto a Constituição Federal, a Lei das Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, os Pareceres para a educação escolar indígena e o decreto presidencial sobre a Organização Internacional do Trabalho, estão considerados nesse trabalho.

Sobre os objetivos e finalidades: o Prolind tem por finalidade apoiar projetos desenvolvidos pelas instituições de educação superior públicas – depois a gente pode considerar um pouquinho esse ponto – em conjunto com as comunidades indígenas, que visem a formação superior de docentes indígenas para o ensino fundamental, ensino médio e permanência de estudantes indígenas em cursos de graduação. Os objetivos gerais do Prolind: – mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior com vistas à implementação de políticas de formação superior indígenas e de cursos de licenciaturas específicas. – mobilizar e sensibilizar instituições de educação superior com vistas à implementação de políticas de permanência de alunos indígenas nos cursos de graduação e – promover a participação de indígenas como formadores de cursos de licenciaturas específicas.

São três grandes objetivos. Esse último objetivo contempla aquela indagação do Brand, que a gente sabe que os povos indígenas tem os seus sábios, tem aquelas pessoas que tem autoridade e o conhecimento tradicional do seu povo. E nós abrimos espaço no Edital para que as universidades venham a reconhecer academicamente, por meio de mecanismos institucionais, esses portadores de conhecimento tradicional reconhecidos pela sua comunidade, como pessoas competentes para serem formadores em cursos de licenciaturas indígenas. E nesse momento, que isso avance para, que venham participar de cursos de graduação em determinadas disciplinas, em determinadas abordagens temáticas conceituais, depende da autonomia da universidade. Nós, quando lidamos com universidades, lidamos com instituições autônomas. Então, esse trabalho que o MEC está

fazendo, a partir desse coletivo, é um trabalho de sinalização do rumo e de dizer, “estamos respaldando, estamos dando garantias de que esse trabalho, se for feito nessa linha, vai ter reconhecimento”. No mais, é trabalho mesmo.

Eu vou pedir licença para destacar algumas partes do edital, para informar melhor.

Essa conceituação é importante: o Programa de Apoio ao Ensino Superior e Licenciaturas Indígenas é uma iniciativa desse Ministério... etc. ... em cumprimento com as suas atribuições de respectivamente responder pela formação de programas especiais para formação de estudantes indígenas de nível superior e pelo acompanhamento da execução das políticas de educação escolar indígena.

O Prolind apoiará projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de docentes indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como: línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política de professores indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de futuro das comunidades indígenas.

O Prolind apoiará também projeto de permanência de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior públicas, federais e não-federais, que possibilitem o desenvolvimento de ações que devem ser pesquisa e extensão universitária nas comunidades de origem dos estudantes indígenas.

Vou passar aos objetivos. Objetivos:

a) Apoiar projetos de licenciaturas específicas para formar professores indígenas para o segundo segmento do ensino fundamental, para o ensino médio de suas comunidades, em consonância com as realidades social e cultural específica de cada povo, e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena;

b) Realizar ações de mobilização e sensibilização de instituições de educação superior com vistas a implementação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura específica e demais cursos de graduação;

c) Promover a participação em processos de capacitação tanto de organizações, lideranças indígenas e de indígenas portadores de notório saber, reconhecidos pela comunidade, quanto de não-indígenas qualificados academicamente, com a garantia de que esses últimos, os não-indígenas,

obtenham vivência nas comunidades indígenas de onde se originam os beneficiários de projetos e cursos para formação superior de indígenas.

Sobre o item "c", foi muito difícil achar essa redação. O objetivo é o seguinte: por um lado, garantir que as universidades vão poder incluir, nos seus projetos político-pedagógicos, nos cursos, formadores que sejam indígenas. Indígenas de reconhecido e notório saber pelas próprias comunidades indígenas. Indígenas que estão se mestrando, indígenas que estão concluindo o 3º grau. Nós queremos estimular isso, que esses indígenas formados e que indígenas de reconhecido saber pela sua comunidade, possam participar como formadores nos cursos de Licenciatura sobretudo, uma vez que vinguem esses cursos de Licenciatura. É aquilo que se falou aqui: que você agora, tem que jogar dois jogos, o jogo tradicional e o jogo nacional, digamos assim, o jogo da sociedade do entorno. A escola tem essa dupla função: a Licenciatura voltada para os povos indígenas é uma licenciatura mais complexa. Ela é mais complexa, mais difícil, mais trabalhosa e mais densa. Porque ela tem que dar conta dos conteúdos da Licenciatura regular e da nova Licenciatura que está sendo construída, e deverá e está sendo construída para cada povo. Então a gente quer garantir que as próprias comunidades, se elas reconhecerem entre seus pares alguém portador de saber e autoridade para falar da sua cultura tradicional, que ele possa participar como formador. Isso por um lado, e por outro lado, naturalmente, a gente vai e espera contar cada vez mais, daqui para frente, com formadores não-indígenas brancos, professores da universidade que abracem a causa, não só pelos indígenas, mas também por um desenvolvimento, uma transformação da própria academia em si mesma. Então, nessa medida, nós vamos precisar da participação de muitos professores, de vários campos do conhecimento. Novos campos de conhecimento terão que se constituir.

Agora, nós sabemos o quanto é difícil para um indivíduo branco, que nunca teve contato com povos indígenas, com comunidades indígenas, poder participar desse diálogo intercultural. E isso foi uma reivindicação explícita da Comissão Nacional Educação Escolar Indígena, representada na comissão que elaborou esse edital. Que todo professor, branco que nunca tenha tido contato com comunidade indígena, que tenha a oportunidade de ter uma vivência com aquela comunidade com a qual vai trabalhar, seja no curso de Licenciatura seja em qualquer curso de graduação. Então, a gente colocou essa diretriz, quer dizer, o sentido desse objetivo é estimular que as

universidades busquem esses “comos” na hora de constituir o seu corpo de formadores.

A gente tem que discutir os termos. Quando eu trago o termo “notório saber”, eu jogo o conflito na mesa, porque essa é uma regra de jogo branca, não é uma regra de jogo indígena. Agora, tem uma tradução com certeza, tem um correspondente, com certeza, nas comunidades indígenas, e são aqueles indivíduos que estão autorizados a falar pela cultura, pela tradição, e só eles sabem quem são, e eles vão identificar.

A universidade tem autonomia. A Lei de Diretrizes e Bases prevê que a universidade pode reconhecer esse notório saber formalmente, por um ritual específico, próprio da instituição. Agora, o reconhecimento do notório saber indígena só pode ser conferido pela comunidade indígena. É esse o nosso entendimento, em conjunto com a Comissão Nacional.

A fundamentação legal e pedagógica está conhecida, está publicada e tal. Os eixos temáticos são os seguintes: nós vamos apoiar projetos que proponham, que estejam maduros o suficiente para a implantação e manutenção de cursos de Licenciatura específica para a formação de professores indígenas de Ensino Superior. São iniciativas institucionais que visam a implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio.

Agora, isso é importante: as propostas deverão ter como base a manifestação explícita de interesse por parte dos beneficiários, a realidade cultural específica de cada povo e diagnóstico sobre ensino fundamental e médio das comunidades indígenas a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas exclusivamente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades indígenas a serem beneficiadas pelos cursos de licenciaturas específicas.

O outro eixo, a elaboração de projeto de curso de licenciaturas para formação de professores indígenas. O que nós pensamos com esse eixo? Nós sabemos que há uma série de iniciativas pelo Brasil afora, em várias universidades. Essas iniciativas já estão em andamento há algum tempo, e nós sabemos que a construção de um projeto coletivo para curso de licenciatura intercultural não é fácil, em virtude, da localização das comunidades: como é que você faz para as comunidades participarem? Como é que você faz para os professores das universidades irem às

comunidades, para as comunidades indígenas irem para a universidade? Quantas e quantas reuniões são necessárias para discutir o projeto pedagógico? Para ouvir a comunidade nos seus eixos temáticos? Para tudo isso precisa de dinheiro. Não é só isso que resolve: você pode botar dinheiro, se não tiver a disposição política não resolve. Então essa linha aqui é para garantir que os projetos que estão iniciados vão poder chegar a um termo e já numa trilha, que é a trilha que a gente está construindo, em conjunto com a representação indígena e com todos aqueles que vêm trabalhando nessa direção.

E o terceiro eixo, é apoiar projetos de pesquisa-extensão com bolsas para estudantes indígenas que visem a permanência desses alunos nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas instituições.

As ações propostas devem ser desenvolvidas integral ou parcialmente nas comunidades indígenas de origem dos alunos indígenas beneficiados pelo projeto. Apoio às ações de sensibilização e mobilização de comunidade acadêmica com vistas à implementação de política de permanência nos diversos cursos de graduação. Esse ponto aqui também vai ao encontro das questões formuladas pelo Brand. Nós sabemos da resistência, do preconceito, da impermeabilidade do conjunto da academia que de um modo geral tem, por deformação, por falta de informação e por estar perdendo tempo na história de entrar em contato com a diversidade. Uma diversidade rica, e se engrandecer, se transformar num ser humano maior. Então, nós estamos apoiando universidades que queiram elaborar projetos de mobilização e sensibilização dentro da sua universidade, para sensibilizar o colega do outro departamento, fazer oficinas, seminários, debates e juntamente com apoio, com bolsa de pesquisa ou extensão para o aluno que já está na graduação naquela universidade. O que a gente pretende é que esses projetos de pesquisa ou de extensão tenham o contexto da comunidade indígena de alguma maneira. A gente sabe que isso é complicado, é complexo, mas a gente está apostando, jogando essa semente que vai ao encontro de necessidades reais, que já existem. Já há alunos indígenas em várias graduações precisando de apoio. E a gente vai precisar construir um novo ânimo dentro das universidades, uma nova perspectiva para esses estudantes indígenas que vêm para academia.

Das Diretrizes Gerais, vou mencionar apenas as principais, fundamentais. Vou começar na diretriz geral “e”, que diz o seguinte: Todos os projetos concorrentes deverão cumprir os procedimentos acadêmicos da

instituição, em especial a aprovação nas instâncias competentes. Por que isso? Não é mera formalidade. É para garantir que, de alguma maneira, que o projeto não é (como o Brand fez referência aqui e alguns), de um grupinho ou de professor só e isolado, que tem uma boa idéia, tem uma boa intenção e tenta levar aquilo à frente. A gente quer primeiro a comunidade indígena construindo junto e que a universidade, a instituição esteja recebendo e de fato apoiando, e que vai assumir aquela composição.

Na letra “P”: Todos os projetos apoiados nos eixos 1 e 2, que são os projetos de Licenciatura, deverão criar condições teóricas, metodológicas e práticas para que os professores indígenas possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos. Isso é o projeto político pedagógico do curso de licenciatura, deve ter como objetivo o profissional de educação que venha ser o gestor integral da educação na sua comunidade indígena.

A letra “g”: Todos projetos apoiados nos eixos 1 e 2, portanto, de Licenciatura, deverão garantir que as ações pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma participativa pelos estudantes indígenas e pelos formadores.

Letra “h”: Todos os projetos apoiados nos eixos 1 e 2 deverão prever práticas discursivas, orais e escritas nas línguas maternas e quando couber, promover estratégias que viabilizem a revitalização das línguas indígenas, bem como, quando em situação de diversidade sócio-lingüística, contemplar assessoria específica, tanto aos alunos do curso, quando aos formadores, contendo entre seus objetivos a apropriação pelos estudantes indígenas de variante formal da língua portuguesa empregada nos documentos oficiais escritos.

Explico. Nós sabemos de toda complexidade das situações sócio-lingüísticas colocadas nos vários territórios indígenas, que se agravam diante de projetos educacionais. Então, por isso, nós colocamos, “quando couber”, “se for o caso”, “onde for o caso”. Nós consideramos “língua materna” o conceito, para não entrarmos aqui, nesse momento, em discussões de cunho lingüístico, porque cada comunidade, deve dizer o que ela quer e entende e reconhece como língua materna e como ela quer fazer.

Nós sabemos que esse projeto político pedagógico deve ser construído em conjunto com a comunidade e a questão da apropriação da variante formal da língua portuguesa está colocada, porque há a insatisfação de cursos

que se propõe a habilitar, capacitar o professor indígena em formação a dominar o português padrão oficial, como um instrumento necessário para ele ter acesso à língua nacional, e no entanto esses cursos têm deixado a desejar, quer dizer, o resultado não tem sido satisfatório. Então, foi uma demanda constada como diretriz, assegurada nos projetos políticos pedagógicos, a fim de que o MEC possa acompanhar, avaliar e cobrar esses projetos.

Todos os projetos apoiados deverão prever avaliações internas e externas, planejadas e construídas em conjunto com a comunidade, estudantes indígenas e os formadores envolvidos.

Na letra "o", as propostas inseridas nos eixos 1, 2 e 3 prevêem conter resultados de diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Médio da comunidade, acompanhado com as informações sobre demandas e potenciais em relação aos próximos 10 anos, tanto para Ensino Fundamental e Médio como para o ensino superior.

O que a gente quer com isso? Garantir que o projeto de licenciatura para formar professores tenha o pé no chão com a realidade indígena, com real necessidade. Porque você montar um curso de licenciatura, todos os universitários e professores que estão aqui sabem o que isso representa em termos de investimento etc. Então, você tem que ter um objetivo claro, conseqüente e que seja realmente uma necessidade dos povos indígenas. É uma questão que eu não sei se a gente vai ter tempo para debater, que talvez deva ficar para um outro fórum. Mas a gente sabe que a busca para cursos de formação de professores de ensino superior, em alguns contextos, se deve à ânsia, desejo, necessidade de formação superior, e como os indígenas não encontram cursos de graduação voltados para as suas necessidades, eles querem ingressar. Só que a gente tem que ter muita responsabilidade com isso, nós gestores e universidades, porque vamos estar formando um contingente de profissionais que, eventualmente, dependendo da realidade da sua aldeia, da sua comunidade, não vai encontrar campo de trabalho, e isso pode ser uma frustração e gerar questões complicadas. Quer dizer, as políticas nacionais, elas tem que estar o tempo todo preocupadas com essa questão: quando você põe, oferece uma cadeira, um banco de escola, ou dá a universidade para o aluno sentar, você não está só oferecendo um lugar, você está, de alguma maneira, propondo uma transformação da personalidade, e é uma pessoa coletiva, como disse o Brand.

O edital público tem 30 dias corridos. Ele foi publicado no dia 30 de

junho e o último dia será dia 29 de julho. Isso eu sei que é insatisfatório, no entanto, nós não podemos fazer diferente. Nós gostaríamos de ter publicado esse Edital em março, no entanto a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena solicitou que ficasse mais um tempo em discussão nas aldeias, foram levar para as comunidades. Voltamos no final de abril, e no início de maio aprovamos a discussão dos dinheiros. Mas, as discussões do dinheiro, nas duas secretarias, SECAD e SESU, de “como é que pode, como é que não pode”, “o dinheiro é de uma fonte, é de outra fonte” demorou. Ai, faz o edital, vai para a procuradoria, para os advogados, para ver se está tudo certo, e a gente tem uma questão seríssima: se a gente não publica o edital, a gente não segura esse dinheiro. São 2 milhões e 600 mil reais para apoiar projetos para a duração de 14 meses. Se a gente não publica, esse dinheiro fica sobrando, porque politicamente ele já estava etiquetado. Foi uma decisão política do MEC, das duas secretarias, mas é preciso que tenha um instrumento público legal para assegurar. Porque quando vai chegando final do ano, o segundo semestre, os donos do dinheiro, do planejamento, ficam loucos pelas sobras de dinheiro dos Ministérios. O que nos consola, com relação ao prazo, é que a gente sabe que os interessados já estão trabalhando nisso há muito tempo. Aqueles que já estão começando a trabalhar tem o segundo eixo de propostas em elaboração.

Pierlângela Nascimento da Cunha - Wapichana⁷⁰

Eu queria agradecer o convite para estar participando pela terceira vez do COLE, e principalmente, discutindo a questão do Ensino Superior. Atualmente sou coordenadora da Organização dos Professores Indígenas de Roraima. Nós viemos em uma delegação de nove pessoas, das quais, sete são cursistas do Curso de Licenciatura Intercultural. Na nossa delegação veio também um Yanomami, que faz formação de professores em nível de magistério e uma outra pessoa que trabalha como assessora da nossa organização, na área de Letras.

Para nós, estarmos aqui hoje é uma satisfação. E porque dia 15 de abril foi homologada a terra Raposa Serra do Sol, uma luta histórica, de

⁷⁰ Professora Wapichana, Coordenadora da OPIR (Organização dos Professores Indígenas da Roraima).

décadas, e depois da homologação da Raposa Serra do Sol nós viemos sofrendo ameaças, principalmente nós, do Setor de Educação, como o professor Flávio Carvalho, coordenador do Núcleo de Formação Superior Indígena. Como foi noticiado, teve atentado de bomba, e nós, que estamos à frente da Organização, sofremos várias ameaças de morte. Mas, nós estamos aqui e não desistimos nunca.

Quando eu estive aqui em 2001 e participei de uma mesa redonda, nós estávamos fazendo uma proposta de curso específico para formação de professores indígenas em Roraima. Quando eu estive aqui, novamente, em 2003, eu apresentei no ELESÍ a nossa proposta de curso de licenciatura intercultural, que é um curso regular, dentro da Universidade Federal de Roraima, através de um Convênio celebrado entre a FUNAI, a Secretaria de Estado de Educação de Roraima e as Organizações Indígenas.

Nós começamos a estudar nesse curso de Licenciatura Intercultural em julho de 2002. E quando eu estive aqui em 2003, a gente já tinha concretizado a criação de um Núcleo de Ensino Superior Indígena dentro da Universidade Federal de Roraima. Esse Núcleo está ligado à Secretaria de Graduação. E a partir do Núcleo, as organizações indígenas, a universidade, a Secretaria do Estado e FUNAI estão fazendo o acompanhamento e discutindo esse curso dentro da Universidade Federal de Roraima. Então, hoje eu não vou me ater muito a como é o formato do curso. Porque eu já falei e algumas pessoas aqui já conhecem toda proposta pedagógica do curso, conhecem a luta histórica da nossa organização, porque isso foi uma demanda de base, junto com a universidade.

Eu queria falar um pouco, hoje, sobre a nossa experiência. Alguns pontos relevantes que foram discutidos nessas mesas sobre educação escolar indígena são também do nosso curso, e dentro do movimento indígena nós passamos por esse processo e ajudamos a construir. As aulas do Curso Superior Intercultural começaram nessa semana. Nós estamos aqui no mesmo período que está tendo aula na Universidade Federal de Roraima e nós fizemos esse reverso: viemos para cá, para esse espaço, para ouvir, enriquecer o nosso conhecimento, trocar experiências, e foram várias aulas juntas. Foram várias aulas que nós tivemos dentro desse espaço. E são alguns pontos que a gente coloca sobre interculturalidade, que é um dos princípios do nosso curso na Universidade.

Quanto ao tema "*Ensino Superior Indígena x Indígena no Ensino Superior*", apesar de eu ter acompanhado vários Estados e estar

acompanhando essa discussão a nível nacional – eu tenho acompanhado isso na Paraíba, no Pará representando a Comissão Escolar Indígena, em Goiás, Minas Gerais, nós temos discutido com algumas pessoas sobre isso – eu quero falar um pouco da proposta de Roraima. Isso porque, lá em Roraima, até algum tempo atrás, a gente tinha a preocupação da formação de professores. Mas, hoje, nós temos uma demanda que exige profissionais qualificados em outras áreas. Isso é uma demanda social; tanto administrativa, quanto de afirmação de identidade. Então, são vários aspectos que fazem com que nós tenhamos essas necessidades.

Lá, há alguns anos atrás, alguns alunos já entraram na universidade, mas devido à não discussão disso, poucos tiveram êxito, e como não tinha nenhuma política, nenhuma discussão dentro do movimento indígena para assegurar isso, então muitos desistiram. Outros cursaram e estão aí, sem ter uma ligação com a base. Contudo, hoje, para se ter dados mais precisos, o Núcleo estará realizando, nesse segundo semestre, um levantamento para identificar, no Estado, os indígenas que já cursaram ou estão cursando o ensino superior, fazendo um histórico desses alunos, para identificar porque desistiram, quais foram as dificuldades, para aí nós discutirmos uma política para ensino superior no Estado.

Existem dados preliminares, de levantamento feito pela FUNAI, que apontam aproximadamente 215 estudantes do nível superior em Roraima. Esses são dados preliminares, porque a FUNAI, juntamente com a Universidade Federal e com a OPIR, nós vamos fazer esse levantamento, para a gente ter um diagnóstico, o que também nós sempre solicitamos do MEC, porque se você não tem dados, você não consegue fazer uma política, identificar o que aconteceu anteriormente e o que você poderá reverter.

Vou colocar aqui o que já foi debatido sobre isso, dentro do movimento indígena no Estado, com as organizações indígenas, que são: o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima e a Associação dos Povos Indígenas de Roraima, juntamente com a OPIR, e contamos com a presença do (NEI), onde atua a professora Natalina, e da própria Universidade Federal de Roraima. A grande preocupação que foi colocada nessas discussões de ensino superior, foi com ingresso de indígenas, nesse nível, dentro da universidade. Por quê? Porque a grande preocupação das comunidades é que retorno – ao entrar dentro de uma universidade, e a ter acesso a vários conhecimentos e contato com

várias pessoas – que retorno esse aluno indígena daria depois, contribuindo com as comunidades e com as organizações indígenas. Isso é uma discussão que vem sendo feita e que vai ser aprofundada em uma comissão que nós estamos implantando, na próxima semana, sobre acesso e permanência de indígena no ensino superior do Estado.

Além disso, a preocupação é que aqueles que estudam, que passam a ter conhecimentos diferentes, possam se voltar contra o seu próprio povo. Essa é uma preocupação colocada pelas lideranças indígenas. Porque há *indígena* e *indígena*. Você pode ser um indígena que se forma para lutar pelo seu povo, mas, de outro lado, você pode ser um indígena que pode lutar contra o seu próprio povo. Só pelo fato de você ser indígena, você tem uma série de contradições. Então, a preocupação das lideranças é essa: seu compromisso como indígena, porque o movimento luta para que você consiga isso, porque esse espaço é uma luta de organização, de um movimento, não é fácil fazer isso. Quando se fala em ensino superior, o que normalmente se coloca e se entende como ensino superior na universidade é a ciência. E para nós, quando a gente pensa em um curso específico, nós pensamos em como colocar a ciência e os conhecimentos culturais – que algumas pessoas chamam de ciência indígena – no mesmo patamar. Porque, isso aparece dentro das próprias discussões que nós temos com os professores dentro da Universidade.

Nós temos três eixos com que sempre nos deparamos: cultura, ciência e religião. São três coisas que, quando você vai trabalhar com povos indígenas, tem bem presente, e dentro da universidade, para você professor que vai trabalhar, tem que ter o entendimento desses três eixos, porque eles sempre estão presentes quando se está tratando de formação indígena.

As lideranças têm essa preocupação porque eles costumam dizer que a escolarização já tirou muitas coisas da nossa vida, então agora eles não querem que retirem mais coisas, mais conhecimentos. E que essa escolarização não sirva de meio de imposição aos nossos próprios filhos, e que também não retirem os filhos das próprias comunidades. Então, essa é a preocupação. A escolarização já teve um impacto muito grande para nós povos indígenas, já nos tirou muito: muitos conhecimentos, muitos valores. E a partir do momento que se tem o ensino superior, a preocupação é que não se retire agora, não só conhecimentos, não só valores, mas, o próprio indivíduo das comunidades indígenas.

E quando se pensou em um curso específico, que ele proporcionasse uma troca de saberes e que se desse uma afirmação de identidade dentro desse próprio curso. Isso requer muito, porque dentro da academia nós percebemos que existe a Ciência, ela é 'superior'. E quando você chega dentro de uma sala de aula e você tem um professor que te fala: "cientificamente, isso é assim, assim, assim", e nós costumamos dizer assim: "mas, professor, isso a gente explica dessa forma, assim, assim" e vamos explicar como nós entendemos. O professor, tem que estar muito bem preparado para aceitar essa forma culturalmente de ver, o nosso olhar, e aí nós nos questionamos: como fazer para que esse aluno, esse indígena não se desvincule da comunidade, do movimento indígena? (porque nos cursos específicos, você pode até obter o controle das organizações, mas nos cursos não específicos, como fazer para que esse aluno não se desgarre?) Nós não temos resposta pronta, porque nós estamos em processo. Talvez daqui a 10 anos a gente possa ter uma avaliação, uma coisa mais concreta, reavaliando o que nós estamos fazendo no ensino superior. Mas, agora, nós ainda estamos caminhando e o resultado vai ser a longo prazo.

Sabemos que temos um longo caminho a percorrer até encontrar as respostas. Além disso, sabemos que novos questionamentos irão surgir. Pensamos hoje que dentro do curso específico se possa proporcionar, por exemplo, a discussão de uma política lingüística para os nossos povos, e possa também servir para nos proporcionar pesquisa. Uma pesquisa também como um valor étnico muito grande, porque não é qualquer coisa que nós vamos colocar à disposição e não é qualquer coisa que nós vamos disponibilizar; independente de qualquer pesquisador, qualquer ciência que exista e que venha com argumentos que isso precisa ser colocado, passado às pessoas, porque quando se fala em conhecimentos culturais muitas pessoas usam como argumento, para nos convencer, que deve ser levado ao conhecimento de todos, mas algumas sociedades se apropriam de conhecimentos e vendem para nós. Na hora de pegar o conhecimento, é globalizado, todo mundo tem que saber, mas na hora de vender o conhecimento, só uma sociedade detém esse poder. Então, nós temos muito cuidado com isso, e dentro do próprio curso os alunos já estão desenvolvendo eixos de pesquisa, nós já desenvolvemos pesquisa da iniciação científica, orientando alunos do Ensino Médio e nós mesmos já estamos pesquisando, com bolsas de Iniciação Científica, dentro do curso. Isso com muita

responsabilidade, pensando realmente no que nós queremos. Ninguém está apressado, mas nós queremos ter passos firmes nisso.

Além disso, o que nós queremos, também, é ensinar os professores da universidade, que eles possam ter uma coletividade. Quando você coloca dois professores, três professores dentro de uma sala, a gente acha até engraçado, cada um quer saber mais do que o outro, porque ele estudou para isso. A gente respeita. Mas, assim, interagir um professor de Matemática com um de Física e nós olharmos isso, para ver até que ponto eu saio da minha caixinha e entro na caixinha do outro, e nós ficamos assim, como vocês agora estão olhando para a gente, nós ficamos analisando e vendo qual o professor que consegue sair mais da sua caixinha e entrar na caixinha do outro, e se abrir e interagir para realmente passar um conhecimento para a gente, que nós precisamos. Então, nós ficamos observando isso.

Essa relação dos povos indígenas com o ensino superior, com a ciência é ainda um longo caminho a ser percorrido, está na fase do namoro, precisa ser amadurecida. Por isso, a nossa participação, dos povos indígenas, dentro disso, é fundamental. Nós costumamos dizer que os dados que se tem são colocados pelas organizações, são colocados pelas demandas que têm nas comunidades. Mas, só que nós queremos firmeza nisso, e nós queremos participar desse controle, de poder colocar os nossos anseios e fazer o outro se entender. Porque às vezes a pessoa fala tão difícil e a gente não consegue entender e a outra pessoa fala uma simples palavra e a gente consegue entender e consegue passar. Então, é o olhar do outro, para o outro. Poder tirar várias barreiras que se tem nesse olhar, e a participação dos indígenas nisso é fundamental.

Quando nós estávamos discutindo o Prolind, que a Renata Bondin apresentou, nós colocamos: isso tem que ser ponto dentro da nossa política, se é política de ensino superior. Qualquer política que for definida para os povos indígenas, tem que ter a participação dos indígenas, tem que ter a participação das comunidades. Agora, nós, movimento indígena, temos a responsabilidade de que isso esteja lá nas comunidades. É nossa responsabilidade. Nós não colocamos só cobrança para o governo – o financiamento – mas também nós nos colocamos como responsáveis por isso, como organização, como povo indígena, para chegar às comunidades.

Quanto ao curso de Licenciatura Intercultural, nós estamos fazendo nossa primeira avaliação. Como já disse, em 2003 eu apresentei a proposta

para o curso; hoje nós estamos com 2 anos, entrando no 3º ano. Nós estamos fazendo uma avaliação daquilo que deu certo. Nós, alunos, somos pontos fundamentais nisso, para dizer: “Olha, isso foi bom, isso foi ruim, o ruim vamos discutir, vamos discutir por aqui, que isso não deu certo. E vocês professores acadêmicos, professores de universidade, o que vocês compreendem disso, vocês estão entendendo o que nós queremos?” e sentamos e discutimos. Nós estamos fazendo esse semestre a avaliação e muitas coisas já vão sendo mudadas e outras coisas aprofundadas, porque isso é um processo educacional. Projeto é projeto, vai ser sempre modificado.

Para terminar eu coloco assim: o desafio da formação acadêmica para os povos indígenas é fazer com que sejam reconhecidos os seus conhecimentos de forma igual aos conhecimentos acadêmicos. Isso é um desafio para a gente, porque, como eu falei para vocês, para entender, um professor que tem a ciência na cabeça, entender o que nós pensamos na nossa cultura, é um desafio, porque cada um tem sua cultura também. Além da ciência, ele tem cultura, então isso é um grande desafio.

Ao encerrar aqui, eu queria fazer um agradecimento à Força Aérea Brasileira – que nos proporcionou estar com uma delegação do Norte aqui – na pessoa do Major Callado. E ao Núcleo de Formação Superior Indígena, que nos proporcionou ter aulas aqui, nesta universidade, com vocês aprendendo, e ao Núcleo de Educação Escolar Indígena, na pessoa da Profa. Natalina, que também nos proporcionou isso, porque nós somos todos funcionários estaduais e, por isso, temos que ter uma portaria da Secretaria de Educação.

Francisca Novalino – Pareci, CNE⁷¹

Para mim é um prazer estar nessa mesa. É a terceira vez, também, que eu me encontro aqui numa discussão com relação à questão indígena. Quero agradecer o convite da professora Juracilda, que mais uma vez está me dando a oportunidade de poder estar aqui com vocês, de a gente poder fazer esse intercâmbio de conhecimentos e, principalmente, a gente fortalecer o nosso movimento indígena. Não só da educação, mas principalmente, o movimento

⁷¹ Professora Pareci (MT), representante do Conselho Nacional de Educação Comitê Nacional da Educação Escolar Indígena.

de professores indígenas.

Sobre o tema "*indígena no ensino superior e ensino superior indígena*", para mim ainda temos dificuldades, porque nós estamos num processo, agora, de iniciação, como a Pierlângela falou. Estamos dando os primeiros passos em direção a um novo rumo da etapa da educação, que é a universidade. E isso é devido às necessidades nossas, como povo indígena e, principalmente, de nossas comunidades. Estamos indo para a universidade, de fato, para ser mais uma instância de estudo, de fortalecimento de nossa identidade e, principalmente, de fortalecimento e defesa de nossos direitos.

Eu vou tentar dar, aqui, um pequeno panorama em relação à situação do encaminhamento do Ensino Superior. Na verdade, entre "indígenas no ensino superior" e "ensino superior indígena", nós ficamos com "indígena no ensino superior". E o "ensino superior indígena" é um sonho ainda a ser traçado por todos nós, porque se trata de se construir de fato, um novo conhecimento dentro da academia e isso não é fácil. Romper com a universidade e com toda essa formação que ela tem, toda essa estrutura acadêmica, é uma luta. Não só nossa, mas da própria universidade.

A universidade ainda não está preparada para lidar com a diversidade. Ontem eu estive em um debate no Fórum Nacional de Educação e eu tive o prazer de ouvir isso de muitos reitores, reconhecendo, de fato, a dificuldade que ainda se tem, nas universidades, em admitir a diversidade. Estão caminhando para esse lado. Nós temos *alguns espaços conquistados pelos próprios povos indígenas: alguns Estados que estão caminhando para discussões, mas com muita dificuldade. No espaço que estou ocupando atualmente, a gente percebe as dificuldades que as lideranças, o movimento indígena tem de estar inserindo ali, de estar encaminhando suas propostas pedagógicas e, principalmente, indo em direção à formação não só de professores indígenas, mas a formação em diferentes cursos.*

Em um trabalho que eu vi, recentemente, em Mato Grosso, uma das grandes dificuldades dos indígenas na Universidade, em cursos regulares de uma maneira geral, é exatamente serem impedidos com a sua diferença. Eu própria passei por esse processo, na minha formação, principalmente na minha formação acadêmica de pós graduação. Terminei recentemente meu Mestrado em Educação e eu tive dificuldades mil com os professores para fazer entender o que eu queria, de fato, em relação àquele estudo.

Então, ainda estamos no “indígena no ensino superior”. “Ensino superior indígena” é um sonho a ser alcançado. Eu creio que seria a construção de um novo conhecimento, um espaço de academia onde realmente o conhecimento indígena seria tratado com respeito e, principalmente, a gente teria um outro tratamento, construído com a participação efetiva dos povos indígenas. Ou seja, seríamos nós, nós todos seríamos, de fato, aqueles que conduziriam todo o processo, e isso é um sonho a ser alcançado. Pelo menos um espaço já está mudando.

Nós temos essa situação hoje: alguns Estados estão encaminhando discussões sobre o ensino superior. Os que tenho conhecimento, dos quais o MEC tem recebido as devidas propostas, são: Tocantins, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul (que já deu encaminhamento, não é Wanderlei? – já está bastante avançada essa discussão lá), Paraíba, Rondônia, Amapá e Pará. São os Estados onde estão em discussão, Estados que têm um movimento indígena local que está tentando construir seu espaço, na discussão de diálogo intercultural e, principalmente, assegurar os seus direitos. Nessa discussão, para mim está claro que o que nós temos são dois processos de formação, que os povos indígenas querem: um é na área de formação em diferentes cursos regulares, outro são os cursos específicos, mas regulares. *Regulares* são esses que estão aí, *específicos* seriam construídos com os índios, dentro de toda uma matriz curricular e um princípio pedagógico completamente diferente.

Nós temos, mais adiantados, os cursos de formação de professores. Temos dois estados em processo de execução, de fato: Mato Grosso e Roraima. No Mato Grosso é por uma Universidade estadual, em Roraima, uma Universidade federal. São dois cursos em execução. Primeiro, nós tivemos toda a questão da documentação, e uma luta profunda, de fato. Todas as discussões em relação à formação de professores com as comunidades indígenas foram unânimes: se trata de formar professores para atender a educação básica. Nós temos sabido que há um crescimento muito grande na implantação de escolas de Ensino Médio nas aldeias e, principalmente, na complementação do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série. E pela legislação maior que nós temos, a LDB, exige-se que o professor tenha essa formação. Por isso, nossas comunidades e nossos professores foram em busca dessa formação de professores indígenas. Com essas duas experiências, já teremos, brevemente, duzentos e poucos professores com a formação acadêmica em cursos específicos.

Eu estava bastante preocupada porque eu tenho entendimento de que esses cursos regulares, que estão postos nas universidades, não são compatíveis com a realidade do nosso povo. Há necessidade, de fato, que tenhamos que mudar todo um contexto de estrutura das universidades, como falei anteriormente: o pensamento no qual ela foi criada. Não foi criada para atender a diversidade, foi criada com outros objetivos (e eu não vou entrar no mérito aqui). Mas, atender a nossa diversidade, hoje é um dos grandes impasses que nós encontramos nas universidades. Basta mencionar algumas resistências muito grandes: às vezes, por causa de um Departamento não se consegue fechar um curso de formação de professores. Como nós tivemos caso dessa natureza! Então, os cursos específicos têm sido cursos que as comunidades estão entendendo que vão atender às diferentes necessidades dos povos indígenas no país. Cada povo tem a sua necessidade, cada povo sabe o que ele quer: cursos dentro da área do Direito, da área da Saúde, dentro da área do gerenciamento dos recursos naturais. As universidades oferecem os cursos que estão postos aí: Direito, Enfermagem, Medicina, Agronomia, Biologia, Engenharia, Antropologia, esses cursos que estão aí. Mas os cursos não tem mudança nenhuma, são para todo mundo: é para branco, para índio, está todo mundo ali. Curso diferenciado requer a participação – como a Pierlângela já falou – efetiva das comunidades indígenas e de seu alunado. O beneficiário tem que participar do processo. Tem que saber, com professores, docentes, que princípio é esse que nós queremos, nessa universidade. O curso tem qual finalidade de formação? A gente tem visto muitas discussões em relação a essa questão, visto também como as comunidades estão se apropriando nessas discussões, de saber qual é a necessidade que ela tem. Porque hoje, nós estamos vivendo, na verdade, um processo de desconstruir totalmente o processo de ‘civilização’ que tivemos, para construir um novo momento, pautado em cima das relações interculturais e, principalmente, de princípios na Educação que venham, de fato, fortalecer a identidade étnica de cada povo. E isso não é fácil, desconstruir toda uma estrutura que foi construída com o objetivo final de fazer com que nós desaparecêssemos, ao longo desses anos, e houve o contrário. Não é fácil. Requer que as comunidades apresentem seus indígenas já com formação, para que possam pensar junto com as elas essas propostas na universidade.

Outra questão importante que eu gostaria de colocar é com relação à regulamentação dos cursos. Porque eu estou em duas situações, dois espaços ocupados hoje: estou no Conselho Nacional de Educação, que é o Conselho

que regulamenta o sistema de ensino nacional, que regulamenta também os cursos das universidades – tanto faz se é universidade pública ou universidades privadas, é lá que estão todos os processos para regulamentação – e estou, também, no Comitê Nacional da Educação Escolar Indígena. Essas duas instâncias têm uma importância muito grande. Para eu estar dentro do Conselho eu não posso passar por cima do Comitê. É o Comitê Nacional de Professores, onde há vários representantes indígenas, que me dá suporte e subsídio para que eu possa levar as discussões lá. Recentemente, em uma das últimas reuniões em que se discutiu sobre a regulamentação dos cursos de Licenciatura Interculturais – assim é que ficou o nome – a questão era: como vamos regulamentar? Os membros do Conselho Nacional não estão preparados para lidar com essa diversidade. Alguns sim, mas a maioria não. Eles têm um outro entendimento do que seja Universidade. Então, de repente você vai ter que lidar com uma frente de trabalho completamente diferente, com todos os seus princípios – diferente daquilo que você está lidando –, dentro de uma padronização da escolarização, dentro da academia. Nesse momento há necessidade que os nossos indígenas, nossos assessores, estejam preparados para lidar com esse grupo. Então, nós criamos uma Comissão para tratar exclusivamente, analisar quais mecanismos vamos utilizar para elaborar as Diretrizes Nacionais Curriculares para as Licenciaturas Interculturais. Nós tivemos que dar nome a isso aí, e isso foi muito em cima da experiência de Roraima, de Mato Grosso em relação a isso. Então ficou “Licenciaturas Interculturais”, para a sua regulamentação, para que os professores possam sair dos cursos já regulamentados, com seu diplominha na mão, e poder exercer sua função na sua comunidade, ou em outra comunidade, se a comunidade aceitar. Para tal nós sugerimos que tenhamos que realizar uma conferência muito grande, uma conferência nacional, conferências locais, reuniões locais, com comunidades indígenas, principalmente, indo nessas comunidades para a gente discutir essas estratégias, de como vamos levar propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Uma outra questão: a nível nacional, nós precisamos avaliar a educação escolar indígena. Já faz mais de dez anos que foi implementada, ou dez anos. Então, nós precisamos – nós, que eu estou dizendo, os indígenas, principalmente, e as suas comunidades – nós temos que fazer uma avaliação de educação, da política da educação escolar indígena. Fazer uma avaliação

das legislações. Se esta legislação é pertinente, hoje, nos dias atuais, ou não. O que queremos avançar nesse processo. Então, isso é muito importante. Eu vejo que minha atuação não é isolada, ela é uma atuação ligada ao coletivo, a uma base de sustentação que é a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, que é do MEC.

Por isso é muito importante o que eu estou colocando aqui para vocês; são discussões que a gente tem recebido por cartas, reivindicações dos povos indígenas. Ontem mesmo nós recebemos uma delegação Terena, que estava lá no MEC, e mais um grupo de Guajajara do Maranhão, que vieram e colocaram seus problemas lá em Brasília, na educação. E o que eu coloquei para vocês, coloquei para eles também, em relação à gente fazer essa avaliação da política de educação e uma avaliação também da própria legislação. Para isso, evidentemente, há necessidade de que haja alguns indígenas já em processo de entendimento bem esclarecido, porque são eles que serão os assessores das suas comunidades indígenas. Não vamos dispensar também, e evidentemente temos que ter consideração e temos que aceitar a participação de não índios. Eles são também muito importantes, muitos deles ajudaram a construir todo esse processo.

Nós temos uma discussão muito longa sobre isso. Já está proposto que, provavelmente, essa conferência será o ano que vem, começo do ano. O único grande impasse é que há necessidade, para que você possa realizar uma conferência nacional, que haja as conferências locais, as conferências das comunidades indígenas. É quando podemos tirar o maior subsídio, a maior riqueza de aprendizagem e, principalmente, o que querem as comunidades indígenas a partir dessa avaliação. Então, isso para nós é extremamente importante. É lógico que tem que avaliar as instâncias governamentais, as quais são responsáveis pela política de educação no país. A gente vai ter que chegar nisso.

Eu estou na Conferência da Igualdade Racial, e saiu um documento agora onde está se propondo, sobre essa questão da igualdade racial, reivindicações na parte da educação, mas ainda solicitando que se crie uma Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena. Então, isso aí precisa ser socializado mais com as comunidades indígenas, com os povos. E aí, o Ensino Superior entraria nesse processo. Porque aí nós vamos entrar numa discussão chamando as universidades para nos ouvir.

Uma das grandes questões que a gente está lidando hoje, é um

desespero muito grande, uma corrida imensa em direção ao ensino superior, e assim, sem fazer essa avaliação e sem fazer essa reflexão. Nós vamos ter, realmente, que fazer, não só essa avaliação, mas refletir sobre essa política em que vai ser inserido também o Ensino Superior.

Há outra questão que eu gostaria de abordar: muitos dos projetos que eu tenho verificado, por esse Brasil a fora, de Universidades que têm encaminhado, para nós, projetos de Licenciatura, têm colocado uma situação interessante. No afã de poder atender as comunidades indígenas, às vezes nem convidam as comunidades para participar. Elaboram o projeto, e vão lá na comunidade e apresentam: “Olha aqui, eu tenho um projeto para vocês”. Como já aconteceu em alguns lugares, eu já vi essa situação, assisti essa situação: “Aqui para vocês, nós temos esse projeto, e a gente quer saber qual índio que vai participar”. Então, não houve uma discussão. Quando percebe, você vê que a comunidade não está muito entusiasmada. Evidentemente! Ela não participou, ela não sabe do que se trata. E a gente vai ver a matriz curricular desses cursos, apenas foram inseridas temáticas referentes à educação indígena, mas não uma mudança na matriz curricular, uma mudança que tenha a ver com os aspectos da comunidade, que tenha a ver com aquele contexto cultural. Nós mesmos estamos com um projeto, em Mato Grosso, de Magistério, que a Secretaria fez, mas sem o aval do Conselho de Educação Escolar Indígena. Vocês sabem que o Magistério é formação escolar de Ensino Médio mais a profissionalização do Magistério. Fez-se à revelia do Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, e nesse processo eles acabaram fazendo uma mistura muito grande entre o currículo da matriz curricular do Ensino Médio com o Profissionalizante. Então, inseriram várias disciplinas – por exemplo, na área de Ciências Sociais, uma área na qual eu me meto muito – eles colocaram, além das disciplinas que têm no Ensino Médio, inseriram ali a Antropologia, solta, “questões da cultura indígena”. Evidentemente houve sérias críticas. Os próprios índios não só reclamaram, como vieram para cima de mim, se eu vou aprovar, ou não vou aprovar uma coisa dessas. Evidentemente que não.

São situações que precisam ter uma discussão profunda, mais real, da questão pedagógica, da questão curricular, da questão mais próxima dessa realidade. Então, sem o contexto da cultura indígena, sem o contexto das

comunidades, sem essa realidade que nós estamos vivendo hoje, fica difícil para qualquer Universidade traçar qualquer linha de formação sem a participação dos índios. Por isso, é importante a participação, através dessa Comissão, onde os índios possam ter acesso a toda forma de encaminhamento que a Universidade vai fazer. Como é que vai se dar esse processo. Toda a etapa precisa ter esse acompanhamento. Sem isso, fica muito difícil traçar uma Licenciatura Intercultural, ou desenvolver algum trabalho mais próximo da realidade dos povos indígenas.

Gilmar Loyola dos Santos – Tupiniquim⁷²

Vou falar sobre o tema “*Os Tupiniquim Guarani e o ensino superior*”. No caso, o próprio ensino superior indígena.

A nossa população Tupiniquim e Guarani do Espírito Santo é de cerca de 2.500 pessoas. Nos temos sete escolas nas aldeias, e nessas escolas, 42 profissionais, incluindo diretores, pedagogos, secretários, professores e trabalhadores em serviços gerais.

O nível de escolaridade dos profissionais que atuam na educação escolar indígena no Estado aparece nessa listagem:

Profissionais índios:

Ensino Fundamental incompleto – 1

Magistério específico incompleto – 3

Ensino Médio completo – 7

Magistério específico e curso superior incompleto – 14

Abandono do curso superior – 6

Magistério específico e curso superior completo – 4

Ensino Médio completo e curso superior incompleto – 3

Ensino Médio completo e curso superior completo – 2

Magistério específico superior e pós-graduação incompleto – 2

Mestrado incompleto – 1

Profissionais não índios:

Curso superior completo – 3

Mestrado incompleto – 1

⁷² Professor Tupiniquim, da Aldeia Irajá (ES)

De 1996 a 1999 foi realizado o curso de magistério diferenciado para professores índios Tupiniquim e Guarani. Formaram-se 37 professores: 32 Tupiniquim e 5 Guarani.

Indígenas no Ensino Superior

A partir de 2000, intensificamos a luta pelo direito ao Ensino Superior. Sob muita pressão por parte de nossas lideranças e comunidades, a FUNAI passou a assumir as mensalidades de todos os alunos que estavam cursando a faculdade.

Em 2002 a FUNAI deixou de assumir essas mensalidades. Nosso povo tentou exaustivamente reverter a decisão da FUNAI, mas sem êxito. Nesse mesmo ano, depois de várias tentativas, na revisão do acordo firmado com a Aracruz Celulose, ficou garantido que a empresa assumiria o pagamento das mensalidades para os índios que estavam estudando o curso superior na FACHA (Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz), que hoje é a UNI de Aracruz, e os que fossem ingressar a partir daquela data.

Estão matriculados, em 2005, no ensino superior, 48 indígenas. Desses, 44 estão estudando na FACHA, em cursos de: Pedagogia, Normal Superior, Engenharia Química, Arquitetura e Urbanismo, Secretariado Executivo Trilingüe, Contabilidade, Línguas e outros.

Em decorrência do nosso enfrentamento com a empresa Aracruz Celulose, por causa da luta pela terra, a partir de julho de 2005 todos os indígenas que estudam na FACHA deixaram de ter sua mensalidades pagas, em virtude do rompimento do acordo firmado entre essa empresa e as nossas comunidades indígenas. Esses alunos indígenas do ensino superior poderiam ter sido contemplados com a bolsa do Pró-UNI, porém não ficamos sabendo a tempo do prazo para sua inscrição. Alguns desses alunos já abandonaram seus estudos.

Nossa mobilização continua na luta para que os estudantes indígenas Tupiniquim e Guarani tenham a garantia de fazer o Ensino Superior. Em reunião com o reitor da UFES (Universidade Federal do ES) ficou acordado: cotas para indígenas a partir de 2006 e possibilidade de transferência de alunos da FACHA para a UFES. Porque tem índios terminando seu curso na FACHA, no último semestre (como eu mesmo, em Pedagogia), e estão sem pagamento nenhum. Então, para a gente tentar garantir a conclusão, foi

feita essa reunião na UFES, com as lideranças, e se chegou a esse acordo, com a possibilidade de transferência de alunos para a Federal.

Ensino Superior indígena

De 2000 a 2002 foram feitas várias reuniões do Sub-Núcleo de Educação e de grupo de trabalho com a participação de educadores e lideranças indígenas para discussão e elaboração da primeira proposta de projeto de Curso Superior, de formação de educadores Tupiniquim e Guarani – Licenciatura em Pedagogia, junto à UFES. Em agosto de 2002 o projeto foi entregue oficialmente ao reitor da UFES para sua aprovação.

O Sub-Núcleo é uma articulação de parceiros para formular, assessorar, executar e avaliar as ações indígenas. Ele é composto por caciques, lideranças e professores indígenas, órgãos governamentais (como FUNAI, Governo do Estado, SESU, Secretaria Municipal de Aracruz) e órgãos não-governamentais (o IDEJA - Instituto para o Desenvolvimento de Jovens e Adultos e a Pastoral Indigenista). Esse Sub-Núcleo, na verdade, é para a gente ter nossas discussões e fazer o nosso encaminhamento para as nossas comunidades.

Em março de 2003, esse projeto foi encaminhado à consultoria jurídica do MEC para análise e parecer, sob alegação de inconstitucionalidade, por ser um curso exclusivo para índios, e não aberto a todos. Em abril de 2003 foi enviada correspondência ao Coordenador Geral de Apoio às Escolas Indígenas, do MEC, para que acompanhasse o processo e tentasse intervir no sentido de que fosse dado parecer positivo à aprovação do projeto pelo MEC.

A consultoria jurídica do MEC deu parecer desfavorável. Isso em 2003. Após o conhecimento dessa definição, foi feito novo contato com a Coordenação Geral de Apoio à Educação Escolar Indígena. A senhora Susana Grillo Guimarães ficou surpresa com o parecer desfavorável e nos orientou a recorrer solicitando um novo parecer ao setor jurídico do MEC. Disse que a equipe dessa Coordenação estaria acompanhando e intervindo no andamento desse processo. O procedimento foi feito e, como sempre, até hoje, a gente não tem retorno desse projeto, desse Parecer. E olha que nós já estamos terminando 2005.

Em fevereiro de 2004, representantes indígenas e parceiros se reuniram com a FACHA, solicitando parceria para realização de curso superior diferenciado para educadores índios Tupiniquim e Guarani. Dada a dificuldade de aprovação do que foi feito junto a UFES, a proposta foi aceita

pela direção dessa instituição.

Na verdade, começou tudo de novo, porque todo aquele trabalho que a gente fez, para poder elaborar o projeto da UFES, nós também tivemos que fazer a mesma coisa agora: passar por reuniões em comunidades, com as lideranças, para poder fazer o levantamento de tudo o que a gente precisava, que a gente queria. Mas, pelo menos ela aceitou, a Faculdade de Aracruz aceitou. Foram feitas reuniões em todas as comunidades para ouvir as propostas referentes a esse curso, ou seja: currículo, período, indicação de candidatos e confirmação dos interessados, habilitação. Como disse, todo o trabalho que tivemos antes, fizemos tudo de novo. O projeto foi re-elaborado com a participação de representantes indígenas, parceiros e a FACHA, um projeto de curso de Licenciaturas específicas para formação de educadores indígenas Tupiniquim e Guarani – Habilitação em Magistério e Ensino Fundamental.

A parte orçamentária do projeto está sendo finalizada, para aprovação do MEC e efetivação das possíveis parcerias. Precisamos ter a garantia de que o MEC, o Governo Estadual e Municipal, serão nossos principais parceiros, seja na Universidade Federal ou numa instituição particular. Em levantamento feito em 2004, cerca de 80 Tupiniquim e Guarani se candidataram a fazer o curso superior diferenciado para professores índios. Na verdade, nós fizemos um levantamento em que 80 Guarani e Tupiniquim estavam fazendo parte dessas ações para a gente poder tentar esse curso superior de novo.

Há cinco anos, nós indígenas Tupiniquim e Guarani estamos lutando pelo acesso e permanência no ensino superior. Essa é uma luta da maioria dos povos indígenas de todo o país. Os indígenas têm direito a ter escolas de Ensino Fundamental completo e de Ensino Médio nas aldeias, mas falta política pública que garanta a formação específica e diferenciada de professores índios em nível superior.

Na verdade, esse é um direito que a gente tem. Uma luta que, não só os Tupiniquim e Guarani têm, mas todos os povos. Lá no Espírito Santo a gente tem uma realidade diferente, praticamente totalmente diferente, porque se a gente olha a faculdade, a UFES, que é uma Universidade Federal, e a gente compara com a FACHA, que é onde a gente estuda e que é uma faculdade particular, a gente tem vantagens e desvantagens. Por exemplo, na Federal, há uma vantagem, que não tem pagamento. Mas, se a gente

olhar, por exemplo, a questão de localização, a faculdade de Aracruz fica dentro de Aracruz, é o mesmo horário, geralmente a gente faz tudo à noite, porque a gente trabalha durante o dia, e a noite a gente estuda. E na Universidade Federal, além de ser distante (fica em Vitória), são em horários alternados, coisa que, para a gente, fica muito complicado; então é uma dificuldade.

Como eu falei, a gente precisa de dinheiro, da parte financeira, precisa, mas a questão da política pública faz com que a gente retroceda um pouquinho. A questão que essas políticas públicas não ajudam; precisaríamos de apoio maior do MEC, porque mesmo sendo em uma Universidade particular, como eu falei, a nossa realidade é diferente. E a gente gostaria que fosse repensado isso, porque o que acaba se tornando mais fácil, se torna mais difícil, e esse difícil acaba se tornando fácil, porque a gente tem a universidade perto de casa, que fica mais próxima, enquanto a outra, Federal, tem várias outras coisas que nos impedem. Então, é uma coisa que para a gente fica muito complicado.

CAPÍTULO 08

Carta do VI ELESÍ

Carta do VI ELESI

Nós, educadores indígenas e não-indígenas vimos, desde 1995, nos reunindo no COLE- Congresso de Leitura do Brasil, que se realiza bienalmente na UNICAMP, promovido pela ALB – Associação de Leitura de Brasil. Neste VI Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – VI ELESI - acontecido em julho de 2005, tivemos a participação de 178 inscritos, dos quais cerca de 100 professores indígenas de 4 regiões do país, de 10 Estados da Federação, representantes de 10 Organizações Indígenas, várias entidades de apoio, pesquisadores de 11 Universidades e também Secretarias Estaduais e Municipais, órgãos públicos, como o Conselho Nacional de Educação, Conselhos de Educação Escolar Indígena nos Estados, além de representantes dos Ministérios da Educação, como a CGEEL, SECAD, SESu e dos Esportes, através da Secretaria Nacional de Esporte Educacional.

Entendemos que, por ser o único evento periódico, de nível nacional, plural e aberto, no campo da educação escolar indígena, ele expressa uma legítima representatividade do universo de educadores indígenas e não indígenas que atuam no Brasil. É um espaço de reflexão e produção de conhecimento sobre o campo da educação escolar indígena, assim como um espaço de articulação política de educadores e organizações indígenas e não-indígenas de caráter nacional.

Após 10 anos de participação nos ELESIs, optamos neste VI Encontro por fazer um balanço crítico da educação indígena até hoje construída no Brasil, refletindo assim uma avaliação que temos dos processos de escolarização empreendidos pelas comunidades indígenas.

Neste balanço identificamos alguns avanços construídos nos diferentes contextos de escolarização indígena, tais como: ampliação de programas de formação de professores em Magistério Indígena de nível médio; expressivo aumento da produção teórica na temática da educação escolar indígena; maior participação de educadores indígenas, assim como do movimento

indígena nas diferentes instâncias de gestão e espaços de controle social relativos aos processos e políticas de escolarização e aumento gradativo da publicação de materiais didáticos e literatura indígena produzidos pelos próprios professores.

Destacamos nesta avaliação, a importância de mudanças na concepção de educação e escola, protagonizadas pelos povos indígenas que entendem esses conceitos de uma forma integral e ampliada, abrangendo questões como território, saúde e auto-sustentação.

Entretanto, preocupa-nos o fato da ampla legislação que contempla os direitos indígenas a uma educação específica e diferenciada - em especial a Resolução 03/99 do CNE e o Plano Nacional da Educação - ainda não estar sendo cumprida totalmente, estando inclusive com diversos prazos esgotados. Agrava esta situação o fato de que diversos Estados e Municípios com escolas indígenas em funcionamento ainda não se adequaram à nova legislação.

Lembramos ainda que, apesar da legislação vigente assegurar às comunidades seus processos próprios de escolarização, persiste em muitos lugares a prática de implantação de programas aligeirados e inadequados às suas especificidades e interesses.

Como preocupações, registramos também:

- A pouca clareza, por parte dos órgãos públicos dos diferentes níveis e esferas, quanto à responsabilidade na execução das políticas educacionais;
- A falta de financiamento efetivo para manutenção das escolas indígenas;
- A ausência de políticas e programas de formação continuada que garantam, como prescreve a lei, a formação dos professores em exercício no magistério indígena, concomitante à sua própria escolarização;
- As iniciativas insuficientes frente à demanda por Ensino Superior, com destaque para as Licenciaturas Específicas;
- Os incipientes mecanismos de controle social dos recursos públicos para manutenção da educação escolar indígena, que não contemplam a necessária autonomia das comunidades indígenas na gestão de seus processos escolares;
- A existência ainda de atitudes de “competição” entre os diferentes órgãos públicos responsáveis pela educação escolar indígena, que se afasta do princípio de complementaridade estabelecido pela legislação;

Reafirmamos nosso compromisso de, apesar de tantos desafios impostos, continuar na luta pela construção de uma educação escolar que responda aos problemas e anseios dos povos indígenas, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida.

Apontamos como indicativos para discussão:

- A necessidade de inclusão dos dados relativos ao Censo Escolar das escolas que estão em efetivo funcionamento, mas não são ainda reconhecidas oficialmente, nos cálculos para o repasse das verbas dos fundos de manutenção da educação escolar indígena (como o FUNDEF);
- A inclusão nos processos de formação de professores indígenas de espaços para reflexão das políticas lingüísticas a serem definidas e construídas pelas comunidades;
- Que na publicação dos editais públicos referentes à financiamentos da educação escolar indígenas, seja previsto tempo suficiente que garanta a ampla discussão pelas comunidades;
- Que nos encaminhamentos oficiais relativos à educação escolar indígena, incluindo a questão dos critérios de elaboração de editais públicos para contratação de professores indígenas, sejam sempre ouvidas e respeitadas as decisões tomadas pelas comunidades;
- Que sejam criados espaços públicos de reflexão em níveis regionais para discussão das políticas de educação escolar indígena, com a efetiva participação das comunidades interessadas;
- Que o MEC estimule e articule a criação de Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e garanta a manutenção e seu funcionamento;
- Que seja criada uma vaga para representação indígena nos Conselhos Estaduais de Educação.

Campinas, 8 de Julho de 2005

Aprovada pela Assembléia do VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, e referendada pela Assembléia Geral de Encerramento do 15º COLE.

Impressão e Acabamento

R Vieira Gráfica e Editora Ltda.

Fone/Fax: (0xx19) 3229-9900

E-mail: grafica@rvieira.com.br

www.rvieira.com.br

Campinas - SP

DESAFIOS *atuais* da EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

compõe os ANAIS do VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, realizado na Unicamp em julho de 2005. Não é, apesar disso, uma obra datada. Um ponto central de várias contribuições, voltadas a diferentes aspectos da questão, é a ênfase no princípio da autonomia, que permanecerá atual enquanto as sociedades indígenas desejem manter seus próprios projetos de futuro. Terá, apesar disso, também uma tarefa histórica, porque se trata do primeiro balanço abrangente e representativo acerca da educação escolar indígena no Brasil depois de uma década de tentativa de implantação das primeiras Diretrizes para uma Política Nacional nesse setor. Igualmente histórico é o fato de ser o primeiro encontro sobre Educação Indígena a abordar, com destaque, a questão das práticas esportivas e da educação física na aldeia e o tema dos Jogos Indígenas.



Associação de Leitura do Brasil
Núcleo de Cultura e Educação Indígena

Secretaria Nacional de
Desenvolvimento do Esporte e do Lazer
Ministério do Esporte



AUTORES INDÍGENAS NESSA OBRA:

Algemiro da Silva Karai-Mirim - Guaraní (RJ)

Francisca Novaltino, Parecí (MT)

Gilmar Loyola dos Santos, Tupiniquim (ES)

Ilinir Jacinto, Kaingang (RS)

José Mário dos Santos Ferreira, Mura (AM)

Maria Inês de Freitas, Kaingang (RS)

Mariano Marcos, Terena (MS)

Marli da Penha V.G. dos Santos, Tupiniquim (ES)

Natalina da Silva Messias, Macuxi (RR)

Nilce Cardoso, Kaingang (RS)

Nilzimara de Souza Silva, Wapichana (RR)

Pierlângela N. Cunha, Wapichana (RR)

Regina Gojtéj Emílio, Kaingang (RS)

Wanderley Dias Cardoso, Terena (MS)