

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ASSUNTOS INDÍGENAS**



**Projeto
TUCUM**

*Programa de Formação de Professores
Indígenas para o Magistério*

**Cuiabá, Mato Grosso
1996/2000**

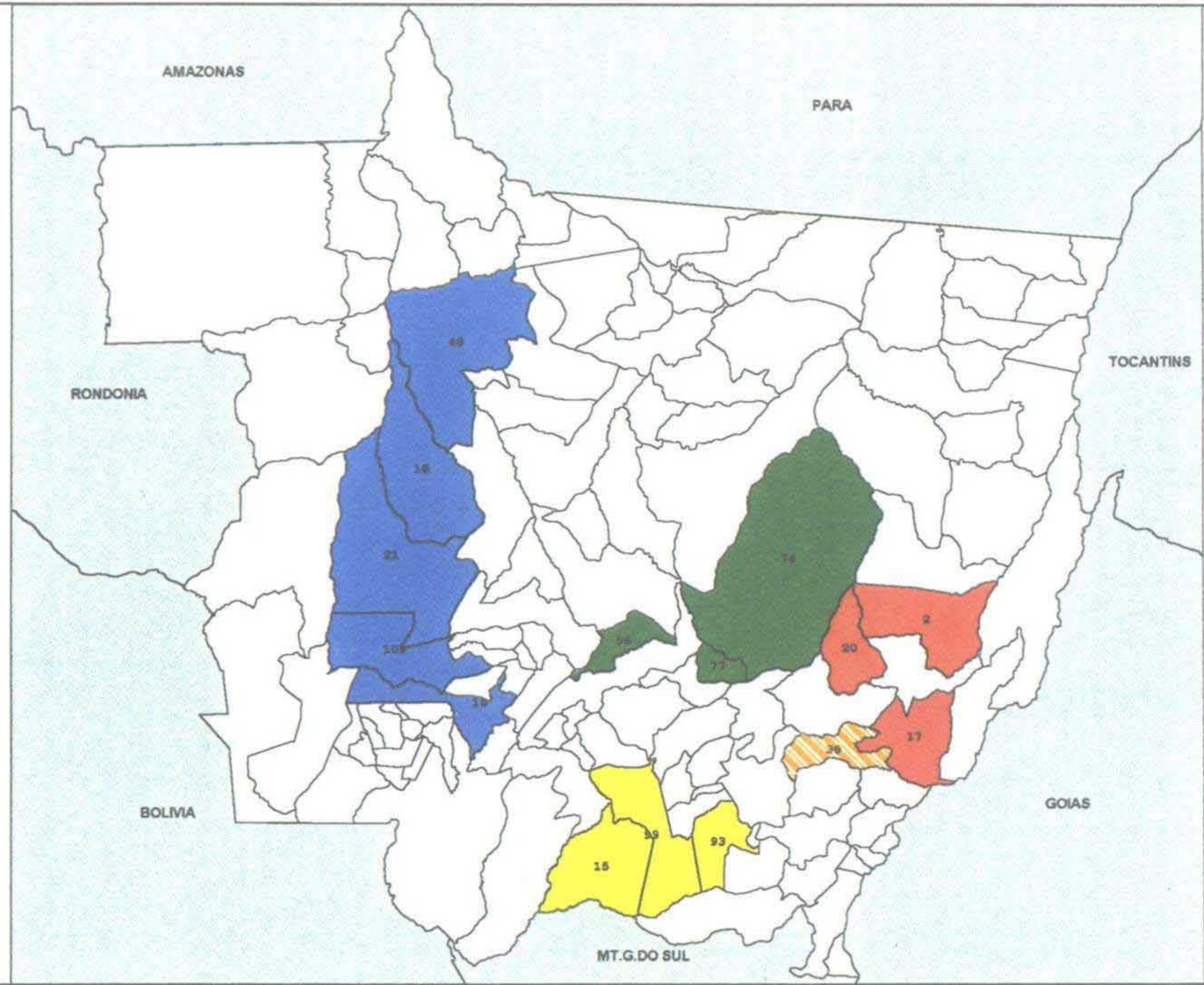
GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE POLÍTICA PEDAGÓGICA

PROGRAMA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES ÍNDIOS
PARA O MAGISTÉRIO

PROJETO TUCUM

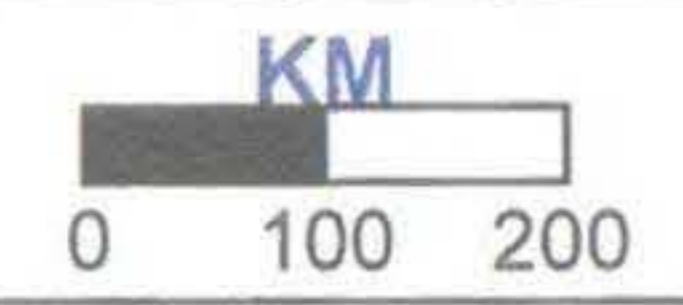
CUIABÁ-MT
1. 9 9 5

ESTADO DE MATO GROSSO
Secretaria de Estado de Educacao
Projeto TUCUM



Polos Regionais

- Polo I
- Polo II
- Polo III
- Polo IV
- Polo II e Polo III



- POLO I**
- 16. Barra do Bugres
 - 18. Brasnorte
 - 21. Campo Novo dos Parecis
Sapezal
 - 48. Juara
 - 109. Tangará da Serra

- POLO II**
- 2. Água Boa
 - 17. Barra do Garças
 - 20. Campinápolis
 - 38. General Carneiro

- POLO III**
- 15. Barão de Melgaço
 - 38. General Carneiro
 - 93. Rondonópolis
 - 99. Santo Antônio do Leverger

- POLO IV**
- 58. Nobres
 - 74. Paranatinga
 - 77. Planalto da Serra

Escala 1:8.750.000

PROJETO TUCUM

POLO I, II, III e IV

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE 200 PROFESSORES ÍNDIOS
RIKBAK TSA, PARESI, APIAKÁ, KAYABI, MUNDURUKU, IRANTXE, UMUTINA
NAMBIKWARA, XAVANTE, BAKAIRI E BORORO A NÍVEL DE MAGISTÉRIO.

Prefeitura Municipal De Água Boa
Prefeitura Municipal De Barra Do Garças
Prefeitura Municipal De Barão De Melgaço
Prefeitura Municipal De Barra Do Bugres
Prefeitura Municipal De Brasnorte
Prefeitura Municipal De Campo Novo Do Parecis
Prefeitura Municipal De Campinápolis
Prefeitura Municipal De General Carneiro
Prefeitura Municipal De Juara
Prefeitura Municipal De Nobres
Prefeitura Municipal De Planalto Da Serra
Prefeitura Municipal De Paranatinga
Prefeitura Municipal De Rondonópolis
Prefeitura Municipal De Santo Antônio Do Leverger
Prefeitura Municipal De Sapezal
Prefeitura Municipal De Tangará Da Serra
CAIEMT- Coordenadoria De Assuntos Indígenas/Casa Civil
UFMT- Universidade Federal De Mato Grosso
SEDUC- Secretaria De Estado De Educação/Equipe
de Educação Escolar Indígena.
FUNAI- Fundação Nacional Do Índio
OPAN - Operação Amazônia Nativa
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
SIL - Sociedade Internacional De Linguística
JMN - Junta Missionária Nacional
CICAF - Congregação Das Irmãs Catequista Franciscana
MISSÃO LAURITA
MISSÃO SALESIANA-MT/MS
AKURAB - Associação Kurá - Bakairi

Equipe de Elaboração do Projeto

Terezinha Furtado de Mendonça

Filadelfo de Oliveira Neto

Maria Paula de F. Vanucci

Maria Angélica Carlinski

Daniel Matenho Cabixi

Wilson Soares Ferro

Mirian Kazaizokairo

Laurenice Lopes

Pedro Kezowé

Joaquim Crixí

Darci Sechi

Assessoria : **Marineusa Gazzeta**

Redação: **Marineusa Gazzeta**

Colaboradores

Francisco dos Santos Magalhães

Tereza Marta Borges Pressotti

Judith Gonçalves Albuquerque

Wilton dos Santos Malhado

Antônio Vieira Ruicci

Edir Pina de Barros

Ivar Luiz V. Busato

Nilza Moreira da Costa

Paulo Augusto Mário Isaac

Darlene Taukane

Mário Bordignon

Nadir Borges Martins

Valdina Tambose

Maria Helena Favaretto

Álida Terezinha Róggia

Bartolomeu Giaccaria

Nelmo Roque Scher

Jeremias Tinitáawé

Silvia Sirena

Maria Ossemer

LISTA DAS ABREVIATURAS UTILIZADAS

SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEE-MT	Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
OPAN	Operação Anchieta
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
DEMEC	Delegacia do Mec em Mato Grosso
MEC	Ministério da Educação e Desporto
SIL	Sociedade Internacional de Linguística
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEAGRO	Programa Agroambiental do Estado de Mato Grosso
CAIEMT	Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso
ONGs	Organizações Não Governamentais
MIA	Missão anchieta
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
NEI-MT	Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso
CEI -MT	Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
AVA	Associação Vida e Ambiente

TUCUM

Espécie de palmeira(*Bactris sedosa* Mart.)

Palmeira rasteira, espinhosa característica dos campos e cerrados no médio norte do Estado do Mato Grosso. Suas folhas fornecem excelente e resistente fibra que é utilizada pelos indígenas na confecção de redes, cordas, barbantes e na tecelagem de peças de uso pessoal e peças artesanais. Seus frutos também são usados na confecção de peças artesanais. Sua resistência pode ser comparada à resistência dos povos indígenas.

(Daniel Matenho Cabixi)

"No começo, tempo do SPI, imuti (*) fez de tudo para a gente gostar de comida salgada. Primeiro a gente cuspiu longe, não gostava. Depois foi insistindo, insistindo até acostumar. Agora que todos gostam, imuti não fornece mais sal, coisa de pacote (**). A mesma coisa foi com a escola. Primeiro o missionário dava coisa para índio ir ao culto, orar. Depois trouxe a escola, acostumou meninos a coisa de branco. Agora que criança está acostumada não dá material, merenda, não quer pagar professor, faz tudo pela metade e depois larga a gente sem atendimento. Por que ensinou índio a gostar dessas coisas?"

João Garimpeiro, líder Paresi ()***

(*) - "Branco, colonizador, civilizado"

(**) - Comida industrializada, embalada.

(***) - Depoimento colhido em 25/03/95, Aldeia Rio Verde.

Í N D I C E

01 -	Introdução.....	10
02 -	Justificativa	11
03 -	Da Organização.....	19
04 -	Das Responsabilidades Básicas.....	20
	4.1. Da coordenação	20
	4.2. Dos docentes	21
	4.3. Dos Monitores	22
	4.4. Dos Assessores Pedagógicos nos Pólos.....	23
	4.5. Da Direção da Escola de Suplência.....	23
05 -	Caracterização	24
	5.1 - Objetivos.....	24
	5.2 - Clientela	25
06 -	Princípios norteadores da proposta pedagógica	30
	a) Eixos Fundamentais.....	30
	b) Educação Escolar Indígena Bilingüe e Intercultural.....	32
	c) A Globalização Como Um Processo de Formação.....	32
	d) A Construção Coletiva do Trabalho Pedagógico.....	32
	e) Avaliação.....	33
	f) Concepção de Currículo	36
07 -	Estrutura e Dinâmica Organizacional	39
	7.1. Áreas de Conhecimento.....	39
	7.2. Programa e Grade Curricular.....	40
	7.3. Ementas	42
	7.4. Estrutura e Funcionamento.....	52
	7.5. Da Matrícula e Permanência no Curso.....	54
	7.6. Registro da Avaliação.....	56

1. Conceito	56
2. Avaliação nas Etapas Letivas Intensivas.....	57
2.1. Registro da Avaliação nas Etapas Letivas Intensivas	57
3. Avaliação nas Etapas Letivas Intermediárias.....	58
4. Ficha de Avaliação Descritiva.....	58
5. Conselho de Avaliação.....	59
6. Critério de Terminalidade.....	59
6.1. Trabalho Final.....	60
6.2. Estágio Supervisionado.....	60
7. Documento Final.....	61
7.7. Arquivos	62
1. Na Sede do Projeto.....	62
2. Na Secretaria de Educação de cada Município consorciado.....	63
3. Relatório/observações das Equipes da Secretaria de Estado de Educação.....	63
7.8. Tipo de Diploma e Histórico Escolar	64
08 - Cronograma.....	68
09 - Bibliografia	69
10 - Anexos	72
Anexo 1. Histórico da Clientela - Nação Rikbaktsa.....	73
Anexo 2. Histórico da Clientela - Nação Xavante.....	78
Anexo 3. Histórico da Clientela - Nação Bororo.....	82
Anexo 4. Histórico da Clientela - Nação Kurá - Bakairi.....	88
Anexo 5. Quadro 01 - Assessores.....	92
Anexo 6. Quadro 02 - Docentes	93
Anexo 7. Quadro 03 - Monitores	95
Anexo 8. Quadro 04 - Coordenação	96
Anexo 9. Relação nominal dos cursistas - por Pólo.....	97

1 - INTRODUÇÃO

Integrando-se às Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e de acordo com as necessidades até agora diagnosticadas pela Equipe de Educação Escolar Indígena do Estado, SEDUC, Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso - CAIEMT, Municípios de Campo Novo do Parecis, Barra do Bugres, Juara e Tangará da Serra, Campinápolis, Água Boa, FUNAI, UFMT, UNEMAT e ONGs, juntam-se para, num esforço de aproveitamento racional de recursos, tentar cumprir o dever de atender às expectativas das Comunidades Indígenas desses Municípios, assegurando-lhes uma Escola Pública **diferenciada, específica, bilingüe, intercultural e de boa qualidade.**

Pretendendo responder à prioridade atribuída ao ensino básico, com ênfase nas séries iniciais, elaboraram o **PROJETO TUCUM -Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério** que deverá ser executado no período de 1995 a 1999.

Equipe de elaboração do projeto.

2 - JUSTIFICATIVA

A educação escolar indígena desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, ganhou base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades do Ensino Fundamental, tanto no que diz respeito ao idioma ou idiomas, ou às línguas materna e veicular de ensino, quanto aos "processos próprios de aprendizagem":

"O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Constituição Federal Brasileira - Capítulo III - Artigo 210, inciso 2).

No entanto a formalização destes princípios para a Educação Escolar Indígena é tarefa em construção na maioria das experiências educacionais indígenas brasileiras, sendo poucas as Secretarias de Educação mobilizadas a por em prática, em conjunto com outros agentes e educadores indígenas, estes novos conceitos constitucionais, a partir de uma nova relação respeitosa e de colaboração, com tal parte diferenciada de seu sistema escolar.

Ao contrário, as políticas educacionais indígenas vêm caracterizando-se, ao longo da história do Brasil, por um contínuo de omissões e discriminações, onde a questão da educação do índio é tratada como um caso à parte, entregue por sua anomalia aos órgãos encarregados de sua proteção, ou

como um "mesmo" a ser reproduzido por ações de integração e assimilação, com a transferência dos currículos das escolas rurais para as aldeias, inteiramente em português, onde a cultura e línguas indígenas são sistematicamente silenciadas e desvalorizadas até serem substituídas pela língua e cultura nacional.

Nos últimos anos, por força de diferentes iniciativas da sociedade civil organizada em movimentos pró-índio e das próprias organizações indígenas, o Estado brasileiro vem criando normas reguladoras de suas políticas dirigidas a estas populações.

Por força do Decreto Presidencial nº 26/91, o Ministério de Educação ampliou sua esfera de atuação à Educação Indígena, tendo uma portaria interministerial, nº 559/91 formulado os princípios gerais que deverão nortear as políticas educativas para os indígenas brasileiros; entidades da sociedade civil organizadas, universidades, órgãos federais, estaduais e municipais e representantes dos professores índios, foram convidados a compor um Comitê Nacional de Educação Indígena dentro do MEC para assessorar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País, conforme artigo 4º da portaria ministerial citada.

Mais recentemente o MEC entregou à sociedade brasileira o documento Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborado pelo Comitê, definindo os princípios básicos da escola indígena.

Como expresse nestes diferentes documentos oficiais e, em especial nas formulações dos educadores indígenas, os temas **currículo e formação especializada de índios como professores** são assuntos e objetos de reflexão fundamental, exigindo políticas integradas de ensino e pesquisa, buscando-se a formulação dos princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, etc. que deverão nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas etnias nas várias regiões do Brasil.

O papel das Secretarias de Educação, estaduais e municipais, articuladas com as universidades e demais órgãos governamentais e não governamentais e também com representantes de professores indígenas e com

as próprias comunidades, é fundamental para o enfrentamento e encaminhamento dessas questões, na medida em que é imprescindível:

- **a formação de índios como pesquisadores** de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde...

- **a formação de índios como alfabetizadores** em suas línguas maternas ou em português;

- **a formação de índios como escritores e redatores** de material didático-pedagógico em suas línguas maternas e em português, referente aos etnoconhecimentos de suas sociedades;

- **a capacitação de índios como administradores e gestores** de seus processos educativos peculiares;

- **a formação e capacitação de assessores/professores** (formadores) especializados envolvidos em projetos de educação escolar indígena, para atuarem em parceria com os professores/pesquisadores/alfabetizadores indígenas no processo de criação da progressiva autonomia indígena em relação à sua educação escolarizada;

- finalmente, não se pode esquecer a **formação de técnicos/assessores** nas Secretárias de Educação e Administrações Regionais da FUNAI.

A questão da educação escolar indígena não é nova na Secretaria de Estado da Educação em Mato Grosso, ela é anterior ao Decreto nº 26/91. Várias ações foram iniciadas no ano de 1987, através de uma assessoria que, ligada a Coordenadoria de Educação para o Primeiro e Segundo Graus, deu início ao trabalho na Secretaria Estadual de Educação . Apesar de não ter competência legal, atuava junto às populações indígenas, quando solicitada pelas comunidades, no sentido de atender às suas necessidades no campo educacional.

O trabalho da Secretaria Estadual de Educação primou pela realização de uma proposta educacional que levasse em conta a especificidade dos povos indígenas de Mato Grosso. Observou-se que o trabalho só avançou quando todos os órgãos governamentais e as entidades não governamentais

decidiram realizar um trabalho conjunto, percebendo que nenhum órgão ou instituição é auto-suficiente para garantir, sozinho, a educação nas escolas indígenas.

O que está em discussão, desde 1987, é quem comanda a educação indígena. Onde estão os índios nessa discussão? Não seriam eles próprios capazes de pensar a educação que têm e a educação que precisam? Não seria a partir das necessidades e aspirações das comunidades indígenas que deveria ser definido o papel dos órgãos e entidades nesse processo?

A partir de setembro de 1987, em função das dificuldades e multiplicidades de instituições e entidades que vinham atuando na questão da educação escolar indígena, houve uma articulação dos diferentes trabalhos e foi criado o **Núcleo de Educação indígena de Mato Grosso - NEI - MT**. Participavam do NEI-MT a Secretaria de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon (UFMT), CIMI, OPAN, Missão Salesiana e a Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso, integrando-se, posteriormente, a Secretaria de Patrimônio Histórico Nacional e a Delegacia Regional do Ministério da Educação. O NEI-MT, sem ter um caráter oficial, caracterizou-se por ser um fórum de discussões entre as diversas instituições envolvidas, com a finalidade de otimizar os recursos humanos e financeiros, garantindo a participação das comunidades e representações indígenas. Foram traçadas, em conjunto, as diretrizes da política de educação indígena para o Estado, a partir das propostas do Encontro Nacional de Educação Indígena, realizado no Rio de Janeiro em outubro de 1987.¹

As linhas norteadoras do trabalho seguiam as seguintes diretrizes:

- . Capacitar recursos humanos para a educação escolar indígena, dando prioridade aos professores índios:
- . Realizar cursos, encontros, pesquisas, reuniões periódicas com o objetivo de: diagnosticar a situação das escolas indígenas no Estado; definir as prioridades de atendimento pelo órgão competente; elaborar a proposta do Estado a ser levada para a discussão nacional que definiria as diretrizes

¹ Cof. SEE, Histórico da educação escolar indígena, Cuiabá, 1994.

nacionais de uma política de educação escolar indígena e criar formas de colaboração inter institucional para os trabalhos conjuntos (como o primeiro Curso de Antropologia, Linguística e Educação - fevereiro/ 88, o Primeiro Encontro de Professores Indígenas de Mato Grosso - maio/89, o Segundo Encontro de Professores Indígenas de Mato Grosso - agosto/89.

.Criar, através da Secretaria de Estado de Educação, uma legislação que possibilitasse a normatização, regulamentação e oficialização das escolas indígenas;

.Ter como perspectiva de trabalho um mínimo de interferência dos não-índios no processo educacional indígena de maneira que, progressivamente, os índios pudessem assumir a questão da educação escolar como uma das formas de consolidarem sua autonomia político-educacional e econômica.

Com a reestruturação da Secretaria de Estado de Educação em 1992, a Divisão de Educação Indígena e Ambiental foi extinta e os seus técnicos passaram a atuar junto à Divisão de Articulação com os Órgãos Municipais de Educação.

Com o novo quadro legal criado pelo Decreto 26/91 a Portaria 559/91 e as Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena de 1993, a Secretaria de Estado de Educação, sendo um dos órgãos responsáveis, juntamente com os municípios, pela execução dessa política, tem promovido ações para a reestruturação do NEI-MT que se encontrava desativado. Adotou-se uma nova estratégia, criando não apenas um núcleo, mas um Conselho de Educação Escolar Indígena, julho de 1995, desta feita com caráter oficial.

A situação dos professores das escolas indígenas do Estado de Mato Grosso é demonstrada no quadro abaixo.

Quadro demonstrativo da formação dos professores das escolas indígenas de Mato Grosso, 1995.

Professores	1º grau		2º grau		3º grau		Total
	comp.	inc.	comp.	inc.	comp.	inc.	
Índios	45	140	20	37	-	-	242
Não índios	-	-	-	-	11	11	22
Total/parcial	45	140	20	37	11	11	264

Fonte: SEDUC - MT.

POLO I

Distribuição da população indígena nos municípios proponentes deste projeto.

GRUPO INDÍGENA	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	Nº ALUNOS
Rikbaktsa	Brasnorte	700	257
Paresi	Campo Novo	200	73
Paresi	Tangará da Serra	700	152
Apiaká	Juara	73	23
Kayabi	Juara	202	54
Munduruku	Juara	36	18
Irantxe	Brasnorte	160	36
Umutina	Barra do Bugres	213	102
Nambikwara	Campo Novo	300	78
TOTAL		2584	793

Fonte: Diagnóstico Estadual da Educação Escolar Indígena, PNUD/Prodeagro.

TRONCOS E FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS

Rikbaktsa	Tronco Macro-Jê	Família Rikbaktsa
Paresi		Família Aruak
Apiaká	Tronco Tupi	Família Tupi Guarani
Kayabi	Tronco Tupi	Família Tupi Guarani
Munduruku	Tronco Tupi	Família Munduruku
Irantxe		Língua isolada
Umutina	Macro-jê	Família Bororo
Nambikwara		Língua isolada

Fonte: LOPES DA SILVA et all.

POLO II

Distribuição da população Xavante nos municípios proponentes deste projeto.

GRUPO INDÍGENA	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	Nº ALUNOS
XAVANTE	Água Boa	1.157	176
	Barra do Garças	2.782	1.288
	Campinápolis	3.151	477
	General Carneiro	520	310
TOTAL		7.610	2.251

Fonte SEDUC- MT

TRONCO LINGUÍSTICO

XAVANTE	Tronco Macro-Jê	Família Jê
---------	-----------------	------------

POLO III

Distribuição da população Bororo nos municípios proponentes deste projeto.

GRUPO INDÍGENA	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	Nº ALUNOS
BORORO	General Carneiro	292	129
	Rondonópolis	141	45
	Santo Antônio do Leverger	225	41
	Barão de Melgaço	80	25
T O T A L		987	310

Fonte: SEDUC-MT

TRONCO LINGÜÍSTICO

BORORO	Tronco Macro-Jê	Familia Bororo
---------------	------------------------	-----------------------

POLO IV

Distribuição da população indígena nos municípios proponentes deste projeto.

GRUPO INDÍGENA	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	Nº ALUNOS
BAKAIRI	Nobres	171	36
	Paranatinga	452	124
	Planalto da Serra	28	-
XAVANTE	Paranatinga	1050	207
TOTAL		1701	367

TRONCO LINGÜÍSTICO

BAKAIRI		FAMÍLIA ARUAK
XAVANTE	Tronco Macro-Jê	Família Jê

3- DA ORGANIZAÇÃO

Para que se efetivem as ações propostas neste programa e para que elas resultem de fato em um exercício democrático de administração consorciada, faz-se necessário um certo grau de organização, resguardando-se, a todo o momento, o objetivo central do trabalho, sua filosofia e proposta pedagógica.

Assim, propõe-se a seguinte estrutura organizacional:

- **Coordenação Geral:** fará a articulação entre os municípios participantes e os encaminhamentos coletivos, assegurando o andamento do cronograma definido; encarregar-se-á também dos contatos com as instituições envolvidas e as assessorias necessárias.

Será composta por um representante dos seguintes órgãos: SEDUC, CAIEMT.

- **Coordenação Regional:** terá função de coordenar as ações dos supervisores junto às salas de aula dos cursistas, avaliar as etapas intermediárias, preparar a infraestrutura das etapas intensivas, participar delas e garantir o registro da avaliação individual dos cursistas. Será composta pelo secretário do município sede e o assessor pedagógico do Pólo.

4 - DAS RESPONSABILIDADES BÁSICAS

4.1 - DA COORDENAÇÃO:

a) Articular meios para a obtenção de recursos financeiros a nível municipal, estadual, federal e de outras instituições e criar mecanismos específicos de gerenciamento desses recursos.

b) Realizar gestões junto às Câmaras Legislativas dos municípios envolvidos no projeto para a aprovação de leis que assegurem o pleno desenvolvimento do mesmo.

c) Providenciar as condições de trabalho necessárias para o exercício profissional dos supervisores, incluindo transporte, material de apoio geral (pedagógico e de consumo) e remuneração à altura da função desempenhada.

d) Acompanhar o desenvolvimento do projeto.

e) Reorganizar os calendários de ensino a nível municipal, adaptando-os às necessidades do projeto.

f) Documentar as atividades do projeto.

g) Providenciar local e condições adequadas para a realização das diversas etapas do projeto, conforme previsto no calendário.

h) Expedir certificado de atuação dos docentes.

i) Providenciar a documentação oficial do projeto, enquanto curso, junto à Secretaria de Estado de Educação.

j) Providenciar avaliação contínua da parte pedagógica do projeto em consonância com os princípios do mesmo.

l) Assegurar a elaboração de relatos técnicos da atuação dos supervisores e docentes e organizar arquivos que deverão estar acessíveis à todas as instituições envolvidas no projeto.

m) Providenciar a divulgação entre os diferentes municípios, do material e informações comuns, no âmbito das instâncias e instituições envolvidas.

n) Assegurar a política educacional do projeto junto aos Órgãos Municipais de Educação.

o) Providenciar assessorias específicas na medida das necessidades do projeto.

p) Incentivar a participação das comunidades indígenas nas atividades do projeto.

4.2 - DOS DOCENTES:

a) Comprometimento e interesse na elaboração de planejamento de atividades segundo a filosofia, e expectativas do projeto.

b) Comprometimento com a continuidade de atuação nas diversas etapas do projeto em que a área de conhecimento esteja envolvida, inclusive nas etapas intensivas e intermediárias.

c) Apresentar à Coordenação um planejamento de cada etapa em que a área de conhecimento esteja envolvida com antecedência de 30 dias do início da etapa.

d) Apresentar à Coordenação com antecedência mínima de 15 dias do início da etapa, o material didático para reprografia.

e) Elaborar relatórios técnicos ao final de cada etapa de atuação.

f) Participar das reuniões pedagógicas para as quais for convidado pela Coordenação.

g) Disponibilidade para esclarecimentos de dúvidas e orientação aos supervisores.

Observação: Os docentes deverão ter formação específica de 3º grau na área em que forem trabalhar, ter disposição, afinidade e sensibilidade para com grupos diferenciados, ser prioritariamente do quadro de docentes do Estado de Mato Grosso e da região onde estará sendo realizado o curso. Antes de participar da etapa intensiva, deverão apresentar Curriculum Vitae para a Coordenação.

4.3 - DOS MONITORES

- a) Orientar os cursistas e esclarecer a comunidade sobre a filosofia, metodologia e condições de funcionamento do projeto.
- b) Participar assiduamente nas etapas intensivas, nas reuniões de avaliação do projeto e nas etapas de formação e avaliação entre as etapas intensivas.
- c) Visitar todas as escolas de sua área de atuação, antes do início do projeto, para conhecer a comunidade local e documentar problemas e interesses relacionados ao curso.
- d) Elaborar relatórios precisos durante as visitas técnicas às escolas.
- e) Acompanhar e orientar os cursistas no desenvolvimento de suas atividades cotidianas com ênfase durante as etapas intensivas e visitas às escolas.
- f) Registrar sistematicamente a avaliação dos cursistas.
- g) Avaliar permanentemente as necessidades e interesses dos cursistas, tendo em vista o planejamento das etapas intensivas, intermediárias e de formação de monitores.
- h) Apresentar interesse por permanente atualização profissional.
- i) Auxiliar na solução de problemas que surgirem nas escolas, levando em consideração a realidade específica de cada comunidade.

4.4. - DOS ASSESSORES PEDAGÓGICOS DOS PÓLOS

- a) Coordenar as ações pedagógica nas Etapas Intensivas e intermediárias;
- b) Assegurar a Filosofia do Projeto junto aos Monitores e Cursistas;
- c) Manter contato com a Coordenação Geral e a Coordenação Local;
- d) Articular as ações entre Docentes e Monitores nas Etapas Intensivas e Intermediárias;
- e) Orientar e assegurar a elaboração de relatórios da atuação de docentes e monitores;
- f) Orientar estudos de docentes e monitores;
- g) Participar da seleção de docentes juntamente com a coordenação local;
- h) Orientar e assegurar junto aos supervisores a avaliação dos cursistas e o registro da mesma.

4.5.- DA DIREÇÃO DA ESCOLA DE SUPLÊNCIA.

- a) Assegurar a guarda de arquivos-documentos do projeto;
- b) Responsabilizar-se pelo cumprimento dos aspectos legais do projeto;
- c) Assegurar o controle de materiais (consumo/permanente) do projeto guardados na escola;
- d) Expedir o diploma registrado aos cursistas no final do projeto.

5. DA CARACTERIZAÇÃO

5.1. OBJETIVOS

a) Capacitar e habilitar os professores índios que estão em sala de aula nas comunidades indígenas e um professor substituto de cada escola.

b) Capacitar supervisores através do exercício da monitoria no projeto.

c) Dar acesso e desenvolver formas de conhecimento advindas de formações culturais diversas, tomando como base a sua própria cultura, para que os professores cursistas conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos, ampliando sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela.

d) Dar aos professores cursistas condições de promover em suas salas de aula um processo educativo, que fundado nas culturas e formas de pensamento indígenas, possa também estar orientado para a melhoria de suas atuais condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sócio-cultural.

e) Dar aos alunos de 1ª a 4ª séries dos professores cursistas condições de produzir conhecimento a partir da realidade que os cerca pelo exercício da observação, da pesquisa, da experimentação e do acesso à leitura.

f) Desencadear e fortalecer o processo interativo escola/comunidade, coordenando ações integradas no calendário natural e social do espaço em que a escola está situada.

g) Valorizar o profissional de educação das escolas indígenas possibilitando-lhe ao final do projeto, a entrada na carreira do magistério e sua integração no plano de cargos e salários.

h) Promover, ao final do programa a elaboração da proposta curricular diferenciada, bilingüe e intercultural para as escolas indígenas.

5.2. CLIENTELA

PÓLO I

a) Cursistas

- 30 professores índios em exercício nas escolas de 1^a. a 4^a. séries do primeiro grau das comunidades indígenas dos Municípios de Campo Novo do Parecis, Barra do Bugres, Brasnorte, Juara, Sapezal e Tangará da Serra.

- 21 professores substitutos (um para cada professor titular). Esses professores serão habilitados para atender a uma eventual expansão da rede escolar nas comunidades indígenas ou ocupar o lugar de algum professor titular que venha a se afastar.

b) Monitores

No mínimo 7 técnicos em educação que farão a supervisão escolar do trabalho dos professores cursistas; serão capacitados para atuarem como assistentes de docência no projeto e se aperfeiçoarão como supervisores.

c) Alunos dos professores índios

793 alunos das escolas onde atuam os professores cursistas. Esse número não reflete a totalidade da população escolarizável, pois em muitas comunidades não há escola por falta de professores.

d) As comunidades indígenas dos 6 Municípios envolvidos:

Considera-se neste Programa, como clientela, não apenas os professores cursistas que serão capacitados e habilitados, como também os

supervisores, os alunos dos professores cursistas e os membros das comunidades que, pela metodologia proposta, estarão envolvidos no processo de formação.

PÓLO II

a) Cursistas

- 37 professores índios em exercício nas escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental das comunidades indígenas dos municípios de Água Boa, Barra do Garças, Campinápolis e General Carneiro.

- 23 professores substitutos. Esses professores serão habilitados para atender a uma eventual expansão da rede escolar nas comunidades indígenas ou para ocupar o lugar de algum professor titular que venha a se afastar. Esses professores não terão garantido o emprego a não ser nos casos citados anteriormente e nem serão remunerados para fazer o curso.

b) Monitores

No mínimo 7 técnicos em educação que farão a supervisão escolar do trabalho dos professores cursistas; serão capacitados para atuarem como assistentes de docência no projeto e se aperfeiçoarão como supervisores.

c) Alunos dos professores índios.

Cerca de 2251 alunos das escolas onde atuam os professores cursistas. Esse número não reflete a totalidade da população escolarizável, pois em muitas comunidades não há escola por falta de professores.

d) As comunidades indígenas dos 4 Municípios envolvidos:

Considera-se neste projeto, como clientela, não apenas os professores cursistas que serão capacitados e habilitados, como também os supervisores, os alunos dos professores cursistas e os membros das comunidades que, pela metodologia proposta, estarão envolvidos no processo de formação.

POLO III

a) Cursistas

- 12 professores índios em exercício nas escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental das comunidades indígenas dos municípios de General Carneiro, Rondonópolis, Barão de Melgaço e Santo Antônio do Leverger.

- 20 professores suplentes, que atendem eventualmente nas escolas dos municípios envolvidos. Esses professores serão habilitados para atender a uma eventual expansão da rede nas comunidades indígenas ou para ocupar o lugar de algum professor titular que venha a se afastar.

- 08 jovens indicados pelas comunidades indígenas para se prepararem para o exercício do magistério - de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental - nas escolas das 10 (dez) aldeias Bororo, existentes.

b) Monitores

No mínimo 4 técnicos em educação que farão a supervisão escolar do trabalho dos professores cursistas; serão capacitados para atuarem como assistentes de docência no projeto e se aperfeiçoarão como supervisores.

c) Alunos dos professores índios.

310 alunos das escolas indígenas Bororo. A distância entre aldeia e escola faz com que hajam crianças em idade escolar fora da sala de aula.

d) As comunidades indígenas dos 4 Municípios envolvidos:

Considera-se neste projeto, como clientela, não apenas os professores cursistas que serão capacitados e habilitados, como também os supervisores, os alunos dos professores cursistas e os membros das comunidades que, pela metodologia proposta, estarão envolvidos no processo de formação.

Obs.: Quanto ao item A, os jovens a serem escolhidos para se prepararem para o exercício do magistério nas escolas Bororo, deverão obedecer os seguintes requisitos:

- ter 16 anos ou mais;
- ter gosto pela criança;
- gostar de estudar;
- querer ser professor no futuro;
- ter maior nível de estudo;
- não ter problemas com drogas e bebidas alcoólicas;
- ter ciência que o fato de fazer o curso de formação de professores indígenas não lhe garantirá, automaticamente, qualquer emprego.

PÓLO IV

a) Cursistas

- 17 professores índios em exercício nas escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental das comunidades indígenas Kurâ-Bakairi e Xavante dos Municípios de Nobres, Paranatinga e Planalto da Serra.

-15 professores substitutos, que já trabalham eventualmente nas escolas. Esses professores serão habilitados para atender a uma eventual expansão da rede escolar nas comunidades indígenas ou para ocupar o lugar de algum professor titular que venha a se afastar. Esses professores não terão garantido o emprego a não ser nos casos citados anteriormente e nem serão remunerados para fazer o curso.

-08 professores, dois para cada uma das três aldeias que ainda não têm professor (um efetivo e um substituto), 01 (um) para assumir o lugar da professora "branca" e 01 (um) para substituí-lo.

-06 jovens indicados pelas comunidades ou pela Associação Kurâ-Bakairi.

b) Monitores

No mínimo 6 técnicos em educação que farão a supervisão escolar do trabalho dos professores cursistas; serão capacitados para atuarem como assistentes de docência no projeto e se aperfeiçoarão como supervisores.

c) Alunos dos professores índios.

Cerca de 367 alunos das escolas onde atuam os professores cursistas. Esse número não reflete a totalidade da população escolarizável, pois em muitas comunidades não há escola por falta de professores.

d) As comunidades indígenas dos 3 Municípios envolvidos:

Considera-se neste projeto, como clientela, não apenas os professores cursistas que serão capacitados e habilitados, como também os supervisores, os alunos dos professores cursistas e os membros das comunidades que, pela metodologia proposta, estarão envolvidos no processo de formação.

6 - PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA:

a) Eixos fundamentais.

Os três eixos fundamentais do desenvolvimento das comunidades indígenas estão baseados em seu território, língua e cultura.

Estes são, portanto os eixos fundamentais do Currículo do Programa de formação de professores índios.

TERRA: constituída pelo conjunto dos recursos naturais, minerais e tecnologias que formam a base material da reprodução cultural do grupo social. Implica no acesso, uso racional e conservação de tais recursos o que assegura a sobrevivência das futuras gerações.

LÍNGUA: A língua indígena, a nível oral e escrito, revela e determina (constrói) a estrutura do pensamento indígena e sua cosmovisão cultural; possibilita a produção e reprodução do conhecimento e dos valores através do programa educativo.

CULTURA: Constitui e é constituída pelo conjunto dos valores sociais, modos de entender, fazer e viver, enfim nas ações e seus significados no tempo e no espaço, expressos nas práticas sociais cotidianas de determinados grupos sociais, nos bens de sua cultura material e intelectual. Possibilita a revitalização, dinamização do grupo indígena, sendo um ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural.

b) Educação Escolar Indígena Bilingüe e Intercultural

É um processo social permanente, participativo, organizado, flexível e dinâmico, que baseia-se no direito à livre expressão, fortalecimento e

dinamização da identidade cultural dos povos indígenas, no contato com as sociedades nacionais, plurilingües e multiétnicas, como é o caso do Brasil.

Implica no desenvolvimento de capacidades, habilidades e estratégias intelectuais, afetivas e psicomotoras e na aquisição crítica de conhecimentos interculturais, através de duas ou mais línguas, a fim de contribuir para a formação integral do aluno como pessoa e sobretudo como membro de seu grupo social.

É, pois, indígena porque parte das necessidades, interesses e aspirações das comunidades indígenas, fundando-se no seu direito inalienável de serem reconhecidas e respeitadas como sociedades particulares em suas formas de vida, cosmovisões, língua, etc., parte diferenciada e enriquecedora da dimensão pluriétnica nacional.

É bilingüe porque fundamenta-se na variedade e na diversidade linguística de nosso país - de dimensão plurilingüe, conferindo aos estudantes indígenas direito ao desenvolvimento de suas línguas maternas, a nível oral e escrito, paralelamente à aquisição e desenvolvimento da língua nacional, para que as primeiras possam vir a desenvolver-se lógica e estilisticamente, mesmo na atual situação vivida de contacto assimétrico com o português que é a língua dominante, geográfica e funcionalmente. Assim deverá ser incentivada, através da educação escolar indígena, a criação de novas funções para as línguas indígenas, sejam elas maternas ou não, a nível oral e escrito, com o estímulo à produção e difusão de textos e literatura diversa nestas línguas compreendidas também as diferentes áreas do conhecimento próprias ao currículo escolar.

É intercultural porque promove a afirmação e desenvolvimento do estudante no seu próprio universo cultural e conceitual, ao lado de permitir-lhe uma apropriação seletiva, crítica e reflexiva de elementos culturais e científicos de outras sociedades, do que resultará um enriquecimento cultural a nível individual e social.

Em resumo, o currículo intercultural aborda conteúdos das culturas indígenas e de outras, assim como os conhecimentos universais que interessam às necessidades de continuidade e transformação daqueles grupos. Para isso,

usam-se, durante todo o processo educativo, as línguas indígenas e a língua portuguesa, como instrumentos de comunicação e objeto de estudo, em busca da manutenção, recuperação e dinamização destas línguas e culturas.

c) A globalização como um processo de formação

A noção de globalização é encarada tanto do ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado como o do estudante que irá aprendê-lo. A preocupação centra-se, então, mais no processo de construção do conhecimento de forma globalizada, pelo aprendiz, do que na forma global de apresentar o conhecimento para ele.

Nesta perspectiva, esta concepção de globalização parte do princípio de que a aprendizagem não é apenas uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos e sim de uma reestruturação desses esquemas, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defronta. Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender a aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus próprios conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Dessa maneira, sua aprendizagem vai adquirindo um valor relacional e ativo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagem ricas em situações de participação. Não se forma um sujeito participante e autônomo falando sobre autonomia e sim, exercitando-a.

d) A construção coletiva do trabalho pedagógico :

Os avanços conquistados pelos professores indígenas, embora muito pequenos, refletem um processo que se vincula a um movimento social mais amplo no coletivo de toda a comunidade.

Esses movimentos exemplificam como a formação humana acontece em processos. As ações práticas, as reflexões e as representações, constituem-se em fontes inesgotáveis de conhecimento. É no curso mesmo dos acontecimentos que ocorre a aprendizagem e não fora deles.

Buscando romper com uma concepção dicotômica entre educação e prática social, o projeto de formação de professores índios deve constituir-se num processo de conhecimento integrado às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências e desejos dos indivíduos e do grupo.

A perspectiva globalizadora que orienta esse projeto está presente nessas práticas significativas, constituindo um currículo sob a forma potencial: "um currículo emergente" a ser construído coletivamente na relação teoria-prática, na interação de todos os participantes do processo e na incorporação da experiência profissional dos professores cursistas.

e) Avaliação

Entendendo a educação como um direito, no Projeto Tucum não cabe avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. Nessa perspectiva, as questões referentes à avaliação são assim especificadas.

O que avaliar ?

A avaliação tem que incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao currículo do projeto, à organização do trabalho, à função socializadora e cultural, à afirmação das identidades, dos valores, etc. e ao trabalho docente do professor cursista. Assim, o professor cursista e seu desempenho cognitivo não serão os únicos aspectos a serem avaliados.

Para que avaliar ?

Avalia-se para identificar os problemas e avanços e redimensionar a ação educativa. Com a avaliação iremos diagnosticar os avanços e entraves do projeto em suas múltiplas dimensões, além de detectar as suas causas e as ações mais adequadas para seu redimensionamento e continuidade. A avaliação, portanto, é um processo formativo e contínuo.

Quem avalia ?

Os agentes da avaliação são aqueles que são sujeitos do processo ou parceiros do mesmo, ou seja:

- . o grupo de docentes
- . o grupo dos professores cursistas
- . os monitores
- . a coordenação
- . a comunidade

Dependendo do que está sendo avaliado, um ou outro agente terá uma responsabilidade maior no processo. Se, por exemplo, é o processo de ensino/aprendizagem e de socialização nas etapas intensivas que está sendo avaliado, participarão como agentes centrais dessa avaliação, o docente, os supervisores e os professores cursistas. Se o objeto de avaliação é o projeto pedagógico do professor cursista em sua sala de aula, esses agentes se ampliarão com a participação da coordenação e da comunidade.

Quando avaliar ?

Entendemos que a **ação avaliativa é contínua** e não circunstancial, reveladora de todo o processo e não apenas de seu produto. Dentro desse processo de avaliação formativa podemos identificar três momentos chaves: o inicial, o contínuo e o final. Cada um desses momentos possui uma

especificidade, sendo que o momento inicial tem uma função diagnóstica, o contínuo, a de acompanhar o processo e o final, a de identificar os avanços alcançados e aspectos que poderão ser trabalhados em outro momento, podendo, assim, constituir-se em um momento inicial de uma nova fase do processo.

- Avaliação inicial: Serve para **organizar os professores cursistas em turmas de referência**. É importante frisar que não há, aqui, uma tentativa de homogeneização e sim de organização de grupos que possam se interagir, que tenham canais abertos para troca e confronto de hipóteses.

- Avaliação contínua: serve para **ir constatando o que está sendo construído pelos professores cursistas e o que está em vias de construção**. Cumpre o papel de, no processo, ir também identificando dificuldades e programando atividades diversificadas, de modo a não deixar acumular dificuldades. É através delas que os docentes e supervisores sequenciam seus projetos e definem as competências a serem priorizadas nos mesmos.

- Avaliação final: Como a avaliação é contínua e processual, esta avaliação não tem o caráter de definir aprovação ou reprovação. Ela serve para ter um **diagnóstico global do processo vivido**. Será uma decisão ponderada pela equipe de trabalho como um todo.

Como e com que avaliar ?

O projeto rompe com a lógica da avaliação somativa, onde o aluno precisa ter um número x de pontos para ser aprovado. Dessa forma, não se pode pensar na prova como o único instrumento de avaliação. Outros meios precisam ser construídos, sempre a partir de critérios não mais ligados ao número de pontos alcançados e sim aos objetivos definidos.

Para finalizar, é importante salientar que os instrumentos de avaliação, por mais variados que sejam, devem refletir a filosofia do projeto, sendo a expressão de uma relação pedagógica baseada no diálogo e na busca coletiva de soluções. Dessa forma, o processo de avaliação deixa de ser um instrumento de sanção, passando a ser um instrumento de construção de um processo educativo mais plural.

f) CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Normalmente, a idéia que se tem de currículo está relacionada com uma listagem de conteúdos a serem transmitidos pelos professores aos alunos num determinado período letivo.

Nesta proposta, o currículo se define como o projeto que preside as atividades educativas, explícita suas intenções e proporciona orientações adequadas e úteis para a ação dos docentes e monitores, que têm a responsabilidade direta pela sua execução. Deve levar em conta, também, as condições reais em que o projeto se desenvolve e por isso deve ser flexível o suficiente para atender às peculiaridades reais das diferentes realidades, e preciso o bastante para garantir a coerência da proposta global.

O currículo deverá responder à questões: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, como e quando avaliar.

O QUE ENSINAR: responder a essa pergunta traz informações sobre os objetivos - processos de crescimento pessoal que se deseja provocar, fortalecer ou facilitar mediante o ensino, e os conteúdos - o que se deseja ensinar e é objeto de aprendizagem por parte dos alunos (conceitos, procedimento, atitudes).

A idéia de conteúdo aqui colocada procura ampliar a noção normalmente considerada (uma série de noções, fatos a serem transmitidos de forma memorística), na medida em que se considera que a experiência escolar deve ser estimuladora de todas as capacidades dos alunos. Isso supõe uma considerável riqueza e variedade de conteúdos a serem contemplados. Dessa forma, os conteúdos que são objeto de ensino/aprendizagem escolar devem ser de três tipos, conforme a capacidade básica que seja desenvolvida:

Saber ----- Conteúdos conceituais (conceitos, fatos princípios);

Ser----- Conteúdos atitudinais (valores, atitudes e normas);

Saber Fazer- Conteúdos procedimentais (procedimentos, habilidades, técnicas, estratégias).

Todas as áreas de conhecimento devem abranger esses três tipos de conhecimentos.

QUANDO ENSINAR: refere-se à maneira de ordenar e seqüenciar os conteúdos e objetivos. Isso levará à distribuição de conteúdos por etapas intensivas, e dentro de cada etapa intensiva, em unidades temporais mais práticas.

A idéia de seqüência de conteúdos, normalmente está relacionada a uma concepção etapista e acumulativa de informação. Não é essa a perspectiva aqui apontada. A idéia de sequenciação não deve ser representada por uma linha reta e sim por uma espiral, onde um mesmo conteúdo vai sendo aprofundado e as relações desse conteúdo com outros vão sendo ampliadas. É uma seqüência na perspectiva de níveis de abordagem e não apenas de precedência.

COMO ENSINAR: ao dar resposta a essa questão se aponta a maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem, de utilizar os recursos, o espaço, o tempo e de optar por uma determinada metodologia.

A aprendizagem escolar é um processo ativo do aluno, onde ele constrói, modifica, amplia seus esquemas de conhecimento em relação a vários conteúdos escolares, a partir do sentido e do significado que atribui a eles e ao fato de estar aprendendo-os. Considerando que esses conteúdos são de natureza social e cultural e não individual, é necessário que esse processo ativo do aluno seja mediado e, é aí que entra o papel do professor: mediar o processo de aprendizagem, intervindo, orientando, problematizando, sem ,contudo, substituir a atitude do aluno e nem ocupar o seu lugar.

Assim, a condição básica para que essa mediação seja eficaz, é que ela se relacione de alguma maneira aos esquemas de conhecimento do professor cursista, ativando-os, mobilizando-os e possibilitando a sua reestruturação, a partir de desafios e problemas. Ao mesmo tempo, esses desafios

devem vir acompanhados de apoios, de suportes, de instrumentos intelectuais e emocionais que possibilitem aos alunos superá-los.

As atitudes de ensino/aprendizagem possibilitam aprendizagens significativas e funcionais, que desencadeiam uma atitude favorável para realizá-las e permitem grande número de relações. Tendo com referência a compreensão de que uma realidade nunca se apresenta compartimentada., a intervenção pedagógica deve se pautar em um enfoque globalizado. Vale dizer que uma opção pedagógica numa determinada disciplina, tem como ponto de partida situações globais (conflitos ou questões sociais, situações comunicativas, problemas de qualquer tipo, necessidades expressivas, etc.), onde os distintos conteúdos de aprendizagem - abordados pelas distintas disciplinas ou saberes - são necessários para sua resolução ou compreensão. Este enfoque globalizador pode caracterizar-se no uso generalizado de métodos globalizadores onde os grandes temas atuais que incidem sobre as comunidades indígenas, a elaboração de projetos e o desenvolvimento de investigações sejam o disparador das atitudes que promovam as aprendizagens previstas. Pode-se dizer que se tem um enfoque globalizador sempre que o instrumento disciplinar utilizado se contextualiza em um âmbito mais amplo que o restrito da disciplina. A globalização não diz respeito a uma determinada técnica didática, mas a uma postura pedagógica diante do ato de ensinar e aprender.

COMO E QUANDO AVALIAR: a avaliação é um processo que tem como referência os critérios (o que), alguns momentos (quando), os instrumentos que ajudam em sua realização (como) e que devem ser utilizados de acordo com os fins que se pretende. (ver Princípios Norteadores da Proposta Pedagógica).

07 - ESTRUTURA E DINÂMICA ORGANIZACIONAL

7.1. - ÁREAS DE CONHECIMENTO:

As áreas fundamentais que compõem o currículo deste programa estão organizadas em dois grandes blocos: **Estudos Profissionais Gerais e Estudos Profissionais Específicos:**

a) Estudos Profissionais Gerais:

1) Fundamentos:

- História da Educação
- Psicologia Educacional
- Filosofia da Educação
- Noções de Antropologia
- Metodologia de Pesquisa

2) Organização Escolar:

- Metodologia da Alfabetização
- Metodologia e Prática de Ensino
- Estágios Supervisionados

b) Estudos Profissionais Específicos

- Língua Portuguesa
- Língua Indígena
- Literatura e Literatura Infantil
- Matemática
- Educação Artística
- Educação Física
- Ciências Sociais
- Ciências Naturais
- Programas de Saúde
- Pedagogia Indígena
- Política Indígena

Observação: No decorrer do processo poderá ser necessária a inclusão de novas áreas de conhecimento.

7.2 - PROGRAMA CURRICULAR - PÓLOS I, II, III e IV

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	360
Língua Indígena	180
Literatura e Literatura Infantil	60
Matemática	300
Educação Artística	120
Educação Física	100
Ciências Sociais	300
Ciências Naturais e Programas de Saúde	300
Metodologia de Alfabetização	120
Metodologia e Prática de Ensino	60
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	60
Psicologia Educacional	60
Política Indígena	100
Noções de Antropologia	60
Metodologia de Pesquisa	40
Pedagogia Indígena	60
Estágio Supervisionado	420
Monografia	100
Estágio não Supervisionado	-
TOTAL	2.800

Observações:

a) A carga horária das disciplinas é computada pelo trabalho nas etapas intensivas letivas (ensino direto) e nas etapas intermediárias (ensino semi-indireto). Por exemplo, Língua Portuguesa terá 6 etapas intensivas letivas de 50 h cada uma e 20% dessa carga horária (60h) em trabalhos a serem desenvolvidos nas etapas intermediárias (total = 360h).

b) Monografia: cada professor cursista, individualmente ou em parceria com outro professor cursista deverá apresentar, ao final do curso uma monografia cujo tema deverá estar ligado a um projeto objetivando a autonomia, relacionado à escola, à cultura, à língua, à agricultura, ao meio ambiente etc.

c) Todas as disciplinas, mas sobretudo as que formam os Blocos de Ciências Sociais, Ciências Naturais e Línguas são desenvolvidas de maneira a oferecer aos cursistas os conteúdos básicos e, ao mesmo tempo, a metodologia de ensino. A própria maneira de trabalhar dos docentes chama a atenção para as questões de método.

d) Os conteúdos de História, Geografia e Sociologia são trabalhados em Ciências Sociais; enquanto que os de Química, Física e Biologia fazem parte de Ciências Naturais.

e) Os conteúdos de Estrutura e Funcionamento do Ensino serão trabalhados em Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação.

f) As questões ambientais serão abordados em todas as disciplinas.

g) A Pedagogia Indígena perpassa todas as disciplinas.

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
PROJETO TUCUM - PROGRAMA DE FORMAÇÃO E HABILITAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS PARA O MAGISTÉRIO

Ano Início: 1.996

GRADE CURRICULAR

4/1

DISCIPLINAS	I ETAPA			II ETAPA			III ETAPA			IV ETAPA			V ETAPA			VI ETAPA			VII ETAPA			VIII ETAPA			TOTAL						
	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	
Língua Portuguesa	96	12	108	48	15	63	48	15	63	48	15	63	48	15	63	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	288	72	360
Língua Indígena	-	-	-	-	-	-	30	10	40	30	10	40	30	10	40	-	-	-	30	10	40	20	-	20	140	40	180				
Literatura e Literatura Infantil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	12	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	12	60	
Educação Artística	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	12	60	-	-	-	-	-	-	48	12	60	-	-	-	-	-	-	96	24	120	
Educação Física	30	-	30	30	-	30	20	-	20	20	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	-	100	
Matemática	48	12	60	48	12	60	48	12	60	48	12	60	-	-	-	48	12	60	-	-	-	-	-	-	-	-	240	60	300		
Ciências Sociais	-	-	-	48	15	63	48	15	63	-	-	-	48	15	63	48	15	63	-	-	-	48	-	48	240	60	300				
Ciências Naturais e Programas de Saúde	-	-	-	48	12	60	48	12	60	-	-	-	48	12	60	48	12	60	48	12	60	-	-	-	-	-	-	240	60	300	
Metodologia de Alfabetização	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	12	60	-	-	-	48	12	60						96	24	120		
Metodologia e Prática de Ensino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	12	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-						48	12	60		
Fundamentos Histórico e Filosófico da Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	12	60						48	12	60		
Psicologia Educacional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	10	40	-	-	-	20	-	20	50	10	60				
Metodologia de Pesquisa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	-	40	40	-	40				
Noções de Antropologia	48	12	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	12	60		
Política Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	12	60	40	-	40	88	12	100				
Pedagogia Indígena	-	-	-	10	-	10	10	-	10	10	-	10	10	-	10	10	-	10	10	-	10	-	-	-	-	-	60	-	60		
Sub-total	222	36	258	232	54	286	252	64	316	252	61	313	232	64	296	232	61	293	280	70	350	168	-	168	1870	410	2280				
Estágio Supervisionado																														420	
Monografia																														100	
TOTAL GERAL																														2800	

Legenda: D= ensino direto I= ensino semi-indireto T= total carga horária na etapa

Observações:

a) A carga horária das disciplinas é computada pelo trabalho nas etapas intensivas letivas (ensino direto) e nas etapas intermediárias (ensino semi-indireto). Por exemplo, Língua Portuguesa terá 6 etapas intensivas letivas de 50 h cada uma e 20% dessa carga horária (60h) em trabalhos a serem desenvolvidos nas etapas intermediárias (total = 360h).

b) Monografia: cada professor cursista, individualmente ou em parceria com outro professor cursista deve apresentar, ao final do curso uma monografia cujo tema deve estar ligado a um projeto objetivando a autonomia, relacionado à escola, à cultura, à língua, à agricultura, ao meio ambiente etc.

c) Todas as disciplinas, mas sobretudo as que formam os Blocos de Ciências Sociais, Ciências Naturais e Línguas são desenvolvidas de maneira a oferecer aos cursistas os conteúdos básicos e, ao mesmo tempo, a metodologia de ensino. A própria maneira de trabalhar dos docentes chama a atenção para as questões de método.

d) Os conteúdos de História, Geografia e Sociologia são trabalhados em Ciências Sociais; enquanto que os de Química, Física e Biologia fazem parte de Ciências Naturais.

e) Os conteúdos de Estrutura e Funcionamento do Ensino serão trabalhados em Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação.

f) As questões ambientais serão abordados em todas as disciplinas.

g) A Pedagogia Indígena perpassa todas as disciplinas.

7.3. EMENTAS

a) Língua Portuguesa

A aprendizagem do português deve possibilitar ao aluno do Projeto Tucum o domínio da variedade padrão da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita, fundamentada na leitura e produção de textos relevantes para ele e para sua comunidade.

O docente, contando sempre com a ajuda dos monitores que têm contato mais direto com a realidade dos professores/cursistas, terá a sensibilidade de perceber o momento em que se encontram os componentes de cada pólo, o que já trazem na própria bagagem com relação ao uso da língua portuguesa, e organizar as atividades de forma que os cursistas possam desenvolver a leitura e a escrita como atividades sociais significativas e contextualizadas.

Na medida em que se fizer necessário dar-se-ão noções do sistema lingüístico, mas sempre em contextos bem claros e, se possível, em comparação às estruturas da língua-mãe, contando o docente, para isso, com a ajuda dos próprios cursistas.

b) Língua Indígena

Ementa - Sistematização do conhecimento já produzido sobre a língua indígena em questão, apresentação e discussão dos conceitos mais importantes da Lingüística (língua, norma, dialeto, contato, lingüístico, bilingüismo, narração e mudança, estrutura e funcionamento, etc.) a partir da situação específica de cada língua. Discussão, a partir dos dados apontados pelos alunos, das perspectivas de futuro da língua indígena.

Objetivo - Levar os professores indígenas à sistematização do conhecimento que têm sobre sua língua e sobre a realidade lingüística do seu povo, de modo que as diferentes perspectivas de futuro das comunidades envolvidas sejam contempladas nas aulas ou nas atividades desses professores junto ao seus alunos.

Princípios norteadores - Nesse estágio, a disciplina “Língua Indígena” tem mais o objetivo de fomentar o processo de produção e sistematização do conhecimento necessário para a tomada de decisões sobre o lugar a ser ocupado pela Língua Indígena no Currículo Escolar Indígena, decisões de que os vários segmentos da sociedade indígena terão, necessariamente, que participar. A disciplina tem, nesse sentido, caráter estruturante: pretende por à disposição dos interessados o conhecimento necessário pra estruturar uma prática lingüístico-pedagógica visando a garantir, no futuro, o projeto político-linguístico do povo em questão.

c) Literatura e Literatura Infantil

Existe uma necessidade muito grande em mostrar a possibilidade da produção oral para a escrita do cursista indígena e também o gosto pela leitura. Queremos demonstrar que isso é possível através da abertura de novos caminhos para incentivar os indígenas a uma nova visão de desenvolvimento e aprendizagem escolar, com a utilização de materiais concretos envolvendo-o no registro da história de seu povo para um aprendizado através da literatura.

A construção do texto literário será o pretexto, a amarra, o elo da integração de conteúdos que serão trabalhados de 1ª a 4ª série e devem estar imbuídos dos valores culturais de cada povo.

Acreditamos que a expressão não está limitada somente às áreas artísticas, mas também em outras que devem ser exploradas (Literatura, Português, Matemática, Ciências, Religião, Educação Artística...) por isso, é importante a utilização de histórias direcionadas ao desenvolvimento dessas disciplinas. A criança índia é um ser imaginativo e criativo por si só, e a escola

não pode ignorar essas potencialidades. Ao Professor caberá estar mais disponível, aberto, imaginativo, criativo e observador a tudo quanto poderá surgir, aproveitando todas as oportunidades ou assuntos surgidos no desenvolvimento das atividades associando os elementos da história indígena a realidade atual.

No uso da imaginação e na exploração da criatividade, vê-se um dos caminhos para o real enriquecimento da nossa profissão.

Este novo caminho pode ser trilhado com uma visão mais flexível, criativa, real, vivenciada, na qual pode-se entrar em contacto mais direto com interesses do próprio aluno.

- Leitura orientada (silenciosa e oral)
- Vocabulário
- Interpretação oral e escrita
- Produção oral e escrita
- Passeios para coleta de material (se necessário) e com esse material trabalhar a interdisciplinariedade
- Dramatização

d) Educação Artística

A Educação Artística tem a finalidade de discutir o conceito de “Arte” e Linguagem Artística enquanto manifestação de uma necessidade estética e expressiva de caráter universal, possibilitando aos cursistas índios se verem nessa concepção. Ao mesmo tempo considera as funções da arte no âmbito das outras disciplinas enquanto meio estimulador da criatividade e o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da sensibilidade.

O indígena como qualquer outro ser humano, também se manifesta artisticamente através da pintura, desenho, fiação, cerâmica, dança, escultura, canto, expressão corporal e do lúdico (brincadeiras e rituais).

Neste sentido a Educação Artística tem o objetivo de despertar nos cursistas/professores a compreensão do sentido educativo da arte, identificando e valorizando estas manifestações dentro de sua própria cultura, e o que as singulariza frente a outras culturas, indígenas ou não; refletir de que maneira

estas manifestações poderão ser tratadas no âmbito da aldeia, da Escola e do processo de construção do conhecimento formal, valorizando a vivência destes processos.

e) Educação Física

O ensino de Educação Física na Escola Indígena deve privilegiar o caráter lúdico da dança, do jogo, da ginástica, do esporte e da luta. Estes temas da cultura corporal devem estar embuidos dos valores da comunidade indígena porém ao tratar dos mesmos na cultura não índia, deverão ser explicitados os pressupostos da sociedade urbana-industrial que os criou e pratica.

Segundo as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Indígena, a Educação Física deverá se atentar para os eixos conceituais da alteridade, diversidade e diálogo cultural.

f) Matemática

Esta disciplina tem como proposta o resgate e o aprofundamento de conceitos anteriormente apreendidos e a introdução de novos, oferecendo aos cursistas a oportunidade de compreendê-los sob novos enfoques: histórico, social, político, econômico e, sobretudo cultural, com abordagem também metodológica, visando ao magistério.

Incorporando os modelos ligados à tradição do cursista e reconhecendo como válidos todos os sistemas de explicação, de conhecimento construídos pelos indivíduos, pelos grupos sociais, pelos povos, deverão ser desenvolvidas de maneira conjunta e articulada as questões relativas ao número, às operações e à geometria, ligados ao papel que as medidas e a estatística desempenham ao permitir uma maior aproximação entre a Matemática e a realidade.

g) Ciências Sociais

Esta disciplina tem por objetivo contribuir para a recuperação da memória histórica e para a reafirmação da identidade étnica na comunidade onde se situam as escolas dos cursistas

Tomando como mediações próximas a História, a Geografia e a Antropologia, preferencialmente, e trabalhar as interações sociais geradoras de relações sociais e organizações sociais.

Valorizar os grandes eixos de elaboração histórico-social, abordando a Terra enquanto espaço existencial de produção e manutenção da vida; a cultura, enquanto celebração e vivência de valores na perspectiva de construção de significados da realidade, através da realização de pesquisas históricas baseadas na memória oral e de pesquisa sem dados de arquivos sobre os povos indígenas. Os conceitos de tempo, espaço e relações sociais serão trabalhados de forma contextualizada e integrados às demais áreas do conhecimento.

h) Ciências Naturais e Programas de Saúde

Engloba conteúdos de Química, Física, Biologia e Programas de Saúde, com o objetivo de estimular o senso de observação da natureza e aprimorar a capacidade de sua interpretação através de posturas críticas diante do conhecimento humano.

A principal estratégia de ensino-aprendizagem será a aplicação, análise, discussão e de pesquisas científicas simples e cuidadosamente planejadas, tendo como objetivo o meio em que vive o público-alvo do método de aprendizagem. Assim o principal material pedagógico será criado ao longo do processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos trabalhados à partir da realidade local.

Apresenta o desenvolvimento tecnológico num contexto histórico, à partir de uma visão integrada da ação humana sobre o ambiente e sua própria evolução científica e cultural.

i) Metodologia de Alfabetização

A disciplina na Metodologia da Alfabetização em consonância com os princípios básicos do Projeto Tucum, deverá possibilitar uma ampla reflexão sobre o fenômeno da alfabetização, seus objetivos, sua natureza, sua complexidade e determinantes sócio-político-culturais.

Nesta perspectiva torna-se importante a reflexão sobre o papel das interações sociais na construção do conhecimento da criança, ganhando relevância o ensino-aprendizagem a partir do conhecimento do outro.

O aluno real, inserido num contexto determinado sócio-historicamente, é visto como um sujeito interativo, cujo conhecimento construído e em construção (intra e extra-escolarmente) deve ser ponto de partida para as relações de ensino em sala de aula.

Nesse sentido os conteúdos de ensino deverão refletir a importância da compreensão dos usos e funções da leitura e da escrita numa sociedade letrada evidenciada numa articulação necessária: Leitura e escrita na escola e na vida.

Serão contempladas as seguintes unidades básicas:

- A prática de leitura;
- A prática de produção textual;

Essas práticas serão desenvolvidas basicamente por meio de oficinas que privilegiem:

- Elaboração de textos espontâneos individuais e coletivos;
- Reconstrução com possibilidades de confronto com a escrita convencional;

- Leitura e análise de textos (verdadeiros e pseudo-textos) para compreensão da questão da textualidade e intertextualidade, em cartilhas e em outros portadores.

j) Metodologia e Prática de Ensino

Nesta disciplina far-se-á a articulação entre as metodologias específicas de cada disciplina e os processos próprios de aprendizagem de cada povo indígena, a discussão sobre o conceito de interculturalidade e a sistematização teórico/prática da prática pedagógica dos professores / cursistas. Far-se-á também a orientação e discussão sobre planejamento de aula, registro da prática pedagógica, conceito e registro da avaliação, bem como, sobre currículo escolar específico para as escolas indígenas.

l) Fundamentos Histórico e Filosófico da Educação

O trabalho em Fundamentos Histórico e Filosófico da Educação terá como ponto de partida a compreensão da própria realidade histórico-cultural no sentido de perceber, apreender e ler a produção intelectual, com referencial próprios, outras elaborações e mediações, óticas diversificadas. Ao mesmo tempo, exercitar a capacidade pessoal e coletiva de elaborar e construir desvelamento e conceitos da realidade ampla, percebendo-se o aluno como sujeito de processos históricos, sociais, políticos e econômicos que ganham identidade e sistematização a partir do fenômeno educação. Neste contexto, a Filosofia emerge como ciência que busca compreender e conceber a vida ao longo da história da humanidade em contínua construção-reconstrução de mundos.

m) Psicologia Educacional

O curso tem como objetivo a psicologia como uma área do conhecimento que traz contribuições para a ação pedagógica e metodológica que podem ser utilizadas pelo educador para melhor compreensão de determinados fatos educativos. Pretende-se que o aluno adquira conhecimentos sobre a natureza do processo de desenvolvimento do ser humano nos vários períodos de formação, sobre a relevância da cultura neste processo e sobre a importância do meio na constituição do indivíduo. É igualmente objetivo que o aluno compreenda melhor o processo de construção de significados e os sistemas que o ser humano utiliza para tal, incluindo a expressão gráfica, o movimento, a oralidade, a leitura e a escrita, a matemática, etc.

Finalmente pretende-se desenvolver a noção de historicidade no desenvolvimento e os conceitos que podem ser aplicados pelo professor tanto no desenvolvimento do currículo como na avaliação.

Temas

1. Contribuições da Psicologia para a educação. Identificação das subáreas da Psicologia cujos conhecimentos são pertinentes à ação educativa. A Psicologia e as outras ciências sociais aplicadas à educação da importância do diálogo com outras áreas do conhecimento.
2. O processo de desenvolvimento humano. A natureza biológica e social do ser humano. A importância do meio.
3. Desenvolvimento dos sistemas expressivos e sistemas simbólicos, representação e construção do conhecimento.
4. O papel da cultura no desenvolvimento e na escolarização.
5. Formação humana. As funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, percepção, pensamento) e o processo da aprendizagem.

6. Formas de atividade humana necessárias para a construção de conhecimento formal. Mediações possíveis através da ação do educador.

7. Organização do tempo e espaço na escola e processo ensino-aprendizagem.

n) Metodologia de Pesquisa

A pesquisa como princípio educativo é a estratégia básica usada no projeto no processo de aprendizagem e produção do conhecimento. Sendo assim, a prática da pesquisa já vem sendo desenvolvida desde a 1ª Etapa Intensiva Letiva. Nesta disciplina far-se-á a sistematização da base teórica sobre pesquisa científica e orientar-se-á os professores/cursistas na elaboração do planejamento de seu projeto de pesquisa para a monografia do final de curso.

o) Noções de Antropologia

A Antropologia na fase inicial realizará um diagnóstico sobre as expectativas dos professores/cursistas com relação as Escolas indígenas, buscando levantar qual a imagem que eles e posteriormente seus alunos e comunidade têm e o que pensam da escola, promovendo uma reflexão sobre os processos educacionais nas sociedades indígenas.

Por outro lado e através da apresentação de alguns conceitos, bem como de um panorama da situação atual das populações indígenas no Brasil, apontar para a diversidade cultural existente, possibilitando análise do conceito de cultura e uma reflexão sobre a diversidade cultural.

Portanto um dos objetivos da Antropologia é o de estimular os cursistas indígenas a se tornarem pesquisadores da sua própria cultura e como desdobramento deste trabalho, possibilitar a organização de material produzido para uso das diversas disciplinas consubstanciando os pressupostos para o

concepção de uma escola indígena específica, diferenciada, bilingue e intercultural.

p) Política Indígena

A nova Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece os direitos dos índios em um capítulo específico e de oito artigos, distribuídos em diferentes títulos. A inovação mais importante desta Constituição foi o abandono da postura integracionista, que sempre buscou enquadrar os índios na “comunidade nacional”, entendendo-os como uma categoria étnica e social transitória, condenada ao desaparecimento. Com o novo texto constitucional em vigência, os índios deixaram de ser uma “espécie em vias de extinção”: suas organizações sociais, costumes, línguas e tradições foram asseguradas, a partir do direito à diferença cultural. Ao contrário do que determinavam as constituições anteriores, a União passou a legislar sobre as populações indígenas com o fim de protegê-las.

A disciplina Política Indígena tem como objetivo promover o estudo e a reflexão dos textos jurídicos que tratam dos direitos indígenas: Constituição Federal, Estatuto do Índio, Convenção 107 da OIT, Decretos e portarias administrativas. Visa proporcionar aos estudantes indígenas a possibilidade de conhecer e estudar as leis do país que regulam o relacionamento de suas sociedades com o Estado brasileiro.

q) Pedagogia Indígena

A Constituição Brasileira, em seu Artigo 210, inciso 2, garante às escolas indígenas a utilização de seus processos de aprendizagem. Esta disciplina tem como objetivo o levantamento e a reflexão sobre os processos específicos de ensino-aprendizagem de cada povo indígena.

7.4. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

O **PROJETO TUCUM** - Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério, optou por um Curso de habilitação de forma parcelada, na modalidade de Suplência, de maneira a atender à realidade da região que não permite ao professor índio ausentar-se de seu lugar de trabalho para freqüentar um curso regular sem, com isso, causar sérios prejuízos à sua comunidade.

a) Etapas Letivas Intensivas:

Realizar-se-ão nos períodos de férias e recessos escolares, com duração de quatro a cinco semanas cada, nas quais serão trabalhados os módulos de ensino sob a orientação de Docentes e acompanhamento de Supervisores. Em cada etapa intensiva os cursistas serão agrupados em um único polo geográfico, no município que ofereça condições de funcionamento, prevendo-se um rodízio entre eles.

b) Etapas Intermediárias:

São os períodos de atividades realizadas entre uma etapa e outra; obedecem a uma carga horária prevista na grade curricular e a um cronograma de atividades para atender às necessidades específicas dos cursistas de cada comunidade, dando continuidade aos módulos de ensino trabalhados nas etapas intensivas. Realizam-se nas próprias comunidades sob a coordenação dos supervisores. Compõem o quadro de atividades das etapas intermediárias:

c) Estágio Supervisionado:

É a atividade que conta com a presença de um supervisor que observa, discute e avalia com cursista a sua atuação na sala de aula, debate os problemas encontrados no dia-a-dia do trabalho e na relação escola/comunidade. É obrigatório e tem uma carga horária prevista na grade curricular.

d) Relatório de pesquisas realizadas:

O cursista deverá apresentar relatório de pesquisas que foram propostas nas etapas intensivas e realizadas nas etapas intermediárias. Esses relatos são importantes para se avaliar o processo de desenvolvimento do cursista: servem de parâmetro para se analisar o nível de percepção que ele tem de sua realidade. Ao final do curso essas pesquisas deverão compor a monografia final.

e) Estágio não-supervisionado:

Mesmo não fazendo parte essencial da grade curricular e não tendo carga horária obrigatória, considera-se o período de trabalho diário do professor como uma oportunidade única de crescimento e de clareza na compreensão de conteúdos e metodologia de trabalho e constará no histórico escolar do cursista.

f) Etapas de Formação e Planejamento:

A equipe de coordenação define e organiza as atividades de cada etapa reunindo, para isso docentes e supervisores, buscando, sempre que necessário, assessoria especializada.

g) Duração do curso:

Terá duração de 8 semestres letivos, começando cada semestre, sempre com uma etapa letiva intensiva.

7.5 - DA MATRÍCULA E PERMANÊNCIA NO CURSO

DA MATRÍCULA:

São requisitos para matrícula:

- idade mínimo de 16 anos;
- ser professor não titulado, de classe de Educação Infantil, da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, modalidade regular ou supletiva em escolas das comunidades indígenas;
- completar 18 anos até o término do curso;
- ser indicado pela comunidade indígena.

ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO PROJETO TUCUM	
FICHA DE MATRÍCULA	
TUCUM - FORMAÇÃO E HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO	
POLO:	
Escola Estadual de Suplência.....	
IDENTIFICAÇÃO:	
Nome:.....	Sexo:.....
Filiação Pai:	
Mãe:	
Data de Nascimento...../...../.....	Estado Civil:.....
Natural de:	Estado de:.....
Nacionalidade.....	Nação Indígena.....
R G	SSP..... C P F
Título Eleitor	Zona:..... Seção:.....
Professor Titular ()	Professor Suplente ()
Sexo.....	Tempo de Trabalho.....
Escolaridade.....	
Escola em que leciona.....	
Séries.....	Aldeia.....
Município.....	
Documentos para a ficha de matrícula:	
() Carta de apresentação da Comunidade Indígena	
() Fotocópia de um documento de identificação (certidão de nascimento ou casamento ou carteira de identidade)	
() Foto 3X4 (uma)	
Local.....	Data/...../.....
.....
Assinatura responsável projeto	Assinatura do Aluno

DA PERMANÊNCIA:

- Obrigatoriedade de freqüência nas etapas intensivas.
- Obrigatoriedade de atuação em sala de aula e freqüência em encontros (se houver) nas etapas intermediárias.
- Obrigatoriedade de elaboração dos trabalhos de pesquisa nas etapas intermediárias.

No caso de faltas por motivo de doença, deverá ser justificada e o cursista terá que fazer trabalho de recuperação conforme determinação da Coordenação.

DA DOCUMENTAÇÃO PARA A MATRÍCULA:

- ficha de matrícula
- documento de identidade
- uma foto 3x4
- assinatura de documento em que se compromete em cumprir as exigências do curso.

Observação: no ato da matrícula o professor cursista receberá uma lista com o material escolar e material de uso pessoal que deverá trazer para as etapas intensivas.

7.6. - REGISTRO DA AVALIAÇÃO

7.6.1. Conceito

"A avaliação não é um item à parte no Projeto; avaliar constantemente é uma atitude normal e necessária; não falamos aqui apenas da avaliação do Professor-Cursista, mas de todo o processo educativo que envolve os Professores-Cursistas, os Docentes, os Assessores Pedagógicos, os Coordenadores, os alunos dos Professores-Cursistas, a comunidade escolar... Entendemos por avaliação uma postura de se estar sempre planejando, refletindo (era isso mesmo que deveríamos estar fazendo?...), reencaminhando, integrando no processo educativo todas as variáveis que vão naturalmente surgindo no decorrer das ações.¹

Entendido dessa forma, o processo avaliativo inclui todas as ações do Projeto, tanto as realizadas nas Etapas Intensivas quanto as das Intermediárias e cria também seus instrumentos próprios para o registro da avaliação.

Há um registro que dá conta do Projeto como um todo, os caminhos percorridos, a produção de cada etapa; há um outro tipo de registro que dá conta do processo individual de cada professor cursista. A seguir, a descrição de como isso acontece em cada etapa do Projeto.

¹ "O processo avaliativo no Projeto Inajá". Texto produzido por uma Equipe de Supervisores do Inajá II, 1995. Mimeo.

7.6.2. Avaliação nas Etapas Letivas Intensivas

Participam das Etapas Letivas Intensivas os Docentes da área cujo módulo está sendo desenvolvido, os Assessores Pedagógicos e os Monitores. Os Docentes planejam a semana de trabalho à partir do planejamento coletivo efetuado durante as Etapas de Formação e Planejamento, e das informações fornecidas pelos Monitores e pelos Assessores Pedagógicos, com quem os discutem todos os encaminhamentos necessários.

7.6.2.1 - Registro da Avaliação nas Etapas Letivas Intensivas

a) Relatório do Docente

Os relatórios são elaborados por bloco de disciplinas pelo docente que coordenou o módulo. Deve contar com clareza os objetivos do módulo, carga horária, conteúdos trabalhados, estratégias de trabalho, articulação com outros módulos (Tema Gerador, se for o caso), os encaminhamentos que se fizeram necessários durante o processo, uma avaliação crítica a respeito dos resultados, de forma global, não por cursista.

b) Avaliação do Cursista

O Cursista será orientado no sentido de fornecer dados concretos e realistas a respeito de sua situação em cada bloco de disciplinas e no conjunto do Projeto. Lembrá-lo de que é importante colocar suas dificuldades, de descrever como foi se dando o seu processo de apropriação/construção do saber, que indique suas necessidades a respeito de continuidade ou não dos temas tratados. Outros dados mais pessoais sobre a Etapa Letiva Intensiva, o Cursista

pode ir anotando em seu caderno de campo. É necessário ajudar o cursista a diferenciar uma avaliação, com informações claras sobre sua aprendizagem, de um simples relato de atividades.

7.6.3. Avaliação nas Etapas Letivas Intermediárias

Cada município se encarrega de planejar e executar todas as ações destas etapas, através de seus Monitores e sob a coordenação do Assessor Pedagógico. Atenção especial deve ser dado ao:

- **Caderno de Campo:** dando conta da situação concreta do professor-cursista em sua sala de aula e na relação com a comunidade. Daí saem dados preciosos para a ficha semestral descritiva, de avaliação individual, conforme consta neste Projeto.

- **Relatório de Atividades:** ao final de cada Etapa Intermediária os Monitores produzem um relatório informando a respeito das atividades de cada etapa (Encontros Pedagógicos, Grupos de Estudo, Seminários, Feiras de Ciências, etc). Em tais relatórios, feitos em papel timbrado, devem constar carga horária das atividades, lista de participantes (controle de frequência), carimbo e assinatura dos Monitores responsáveis.

7.6.4. Ficha de Avaliação Descritiva

Considerando ser impossível fragmentar o processo do Professor-Cursista, a Ficha Descritiva deve focar de forma objetiva, a realidade de cada Cursista, tendo o cuidado de fornecer dados sucintos a respeito de sua história pessoal e de seu desempenho:

- nas Etapas Letivas Intensivas, focalizando o seu processo de apropriação /construção do saber em cada bloco de disciplinas previstas no currículo: seus conceitos iniciais, suas elaborações e reelaborações de conceitos, formas de participação, interesses demonstrados, dificuldades de aprendizagem, suas formas de relacionamento com o grupo.
- nas Etapas Letivas Intermediárias, focalizando o seu trabalho cotidiano em sala de aula, sua relação com a comunidade, na elaboração de pesquisas, leituras, enfim as atividades propostas pelos Docentes e acompanhadas pelos Monitores. Semestralmente será sistematizada a Ficha de Avaliação Descritiva pelos Monitores, com a ajuda dos Docentes e sob a coordenação dos Assessores Pedagógicos.

7.6.5. Conselho de Avaliação

Em cada Pólo será formado um Conselho de Avaliação, composto por um membro da Coordenação Geral (ou um dos Consultores do Projeto, ou ainda um profissional que tenha experiência em projetos similares: Inajá, Homem X Natureza, Escola Rural Produtiva, Tucum, Licenciaturas Parceladas da UNEMAT), o Assessor Pedagógico desse Pólo e Monitores.

O Conselho de Avaliação analisará semestralmente o desempenho de cada Cursista, através da Ficha de Avaliação Semestral, e proporá, para àqueles que não tenham atingido um desempenho satisfatório, atividades que propiciem superação de suas dificuldades.

7.6.6. Critérios de Terminalidade

Na avaliação final do Professor-Cursista serão considerados dois aspectos:

- Trabalho Final
- Estágio Supervisionado

7.6.6.1 - Trabalho Final

O Professor-Cursista poderá dar início ao trabalho de pesquisa à partir da 3ª Etapa Letiva Intensiva, definindo o tema, os objetivos, a metodologia a ser utilizada e o cronograma de execução. Durante o período de execução do mesmo(mínimo de seis meses) deverá ter a orientação do(s) Docente(s) de cuja(s) Área de Conhecimento ou Disciplina o tema for escolhido, e pelos Monitores de seu município.

O Trabalho Final deverá ser entregue até o início da 6ª Etapa Letiva Intensiva, para ser avaliado por uma Comissão, constituída por Docentes, Assessor Pedagógico do Pólo e Monitores. O Professor-Cursista terá um prazo de 75 (setenta e cinco) dias para reformular aspectos apontados pela Comissão, e entregá-lo novamente para o parecer final.

7.6.6.2 - Estágio Supervisionado

Ao final da 6ª Etapa Letiva Intensiva, o Conselho de Avaliação do Pólo, analisará o desempenho docente de cada Professor-Cursista, observando os seguintes aspectos:

- compreensão e utilização dos princípios do Projeto;
- a elaboração do planejamento do trabalho pedagógico;
- os objetivos externos e internos do trabalho;
- a globalização dos conceitos;
- a seleção dos conteúdos em função dos objetivos;
- a metodologia utilizada em função dos objetivos e conteúdos selecionados;
- a utilização de recursos pedagógicos;
- a produção de recursos pedagógicos;
- a aprendizagem de seus alunos:
- a concepção de avaliação e aplicação cotidiana:
- a relação professor x aluno;
- a relação escola x comunidade.

Havendo algum Professor-Cursista cujo desempenho tenha sido avaliado como não suficiente para que ele exerça o Magistério, de acordo com os critérios acima colocados, terá que realizar mais um período de estágio supervisionado, com orientações para superar suas dificuldades, findo o qual o Conselho de Avaliação decidirá se está apto ou não para ser habilitado ao exercício do Magistério de 1ª à 4ª Séries.

7.6.7. Documentação Final

Após a finalização de todos os trabalhos previstos no Projeto, deverão ser elaborados num prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias a contar do término da 6ª Etapa Letiva Intensiva:

- O Relatório Final do Polo, sistematizando os dados de todos os relatórios semestrais;
- A sistematização da avaliação descritiva de cada Professor-Cursista;
- A Ficha de Frequência e Aproveitamento de cada Professor-Cursista.

7.7. Arquivos

7.7.1. Na Sede do Projeto:

Pasta Individual do Cursista: As pastas individuais ficam na Secretaria da Escola de Suplência no município sede de cada Polo, sob a organização e guarda do (a) Secretário (a) dessa Escola. Cada pasta deve conter:

- documentos pessoais e de escolaridade anterior ao Projeto de cada cursista;
- fichas individuais de avaliação;
- fichas de sistematização da avaliação individual - semestral, contendo a carga horária cumprida e o desempenho em cada componente curricular;
- trabalhos mais significativos que o cursista realizou, tipo da sistematização final de um projeto de pesquisa, algum relatório de eventos que ele considere mais importante, etc. O original fica com o cursista, arquivam-se a cópia;
- uma cópia de todos os relatórios das Etapas Intensivas e Intermediárias;
- uma cópia do Projeto.

7.7.2. Na Secretaria de Educação de Cada Município Consorciado:

Pasta individual dos cursistas do município , contendo basicamente as mesmas coisas (cópias) que vão para a sede.

Fica a cargo dos supervisores e Coordenadores locais decidir sobre os detalhes desta pasta. Ela deve oferecer subsídios para um acompanhamento individualizado do Cursista. Assim, além dos documentos pessoais, da ficha individual de avaliação, de trabalhos significativos de cada Cursista, (como o arquivo de sede), a pasta individual do Cursista pode conter:

- correspondência do Cursista com a equipe municipal: bilhetes, solicitações, atestados, etc.

- algum trabalho de seus alunos que ele queira arquivar por algum motivo especial;

- cópia de todos os relatórios;

- cópia do Projeto;

- Caderno de Campo de cada escola.

O Assessor Pedagógico poderá ter acesso a todos os documentos, principalmente aos relatórios das etapas.

7.7.3. Relatório/observações das Equipes da Secretaria de Estado de Educação

Cada pólo terá um **livro de visitas** para o registro de **visitas** de membros da Coordenação Geral, da Assessoria Pedagógica e de todas as

pessoas que procuram o Projeto por alguma razão especial. Pedir-se-à que esses visitantes deixem registradas suas impressões, questionamentos, sugestões, etc.

7.8 -TIPO DE DIPLOMA E HISTÓRICO ESCOLAR

a) Tipo de Diploma

O cursista que cumprir as exigências do projeto receberá Diploma de Habilitação para o Magistério que será expedido pelas Escolas de Suplência de 2º Grau das sedes dos Polos ou, na ausência destas, pelas Escolas de Suplência de 2º Grau dos Polos mais próximos.

b) Histórico Escolar

O Histórico Escolar é composto pelas Fichas de Avaliação Descritiva e pela Ficha de Frequência e Aproveitamento (modelos nas páginas seguintes).

ESTADO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 PROJETO TUCUM - PROGRAMA DE FORMAÇÃO E HABILITAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS PARA O MAGISTÉRIO

Pólo de: _____ Município: _____

Escola _____

Nome do Cursista _____

FICHA DE FREQUÊNCIA E APROVEITAMENTO

DISCIPLINAS	I ETAPA			II ETAPA			III ETAPA			IV ETAPA			V ETAPA			VI ETAPA			VII ETAPA			VIII ETAPA			TOTAL		
	CH	FA	FR	CH	FA	FR	CH	FA	FR	CH	FA	FR	CH	FA	FR	CH	FA	FR	CH	FA	TF	CH	FA	FR	CH	FALT	FREQ
Língua Portuguesa																											
Língua Indígena																											
Literatura e Literatura Infantil																											
Educação Artística																											
Educação Física																											
Matemática																											
Ciências Sociais																											
Ciências Naturais e Programas de Saúde																											
Metodologia de Alfabetização																											
Metodologia e Prática de ensino																											
Fundamentos Histórico e Filosófico da Educação																											
Psicologia Educacional																											
Metodologia de Pesquisa																											
Noções de Antropologia																											
Política Indígena																											
Pedagogia Indígena																											
Sub-total																											
Estágio Supervisionado																											
T O T A L																											

LEGENDA: CH= carga horária FA= falta em % FR= frequência em %

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
TUCUM - PROJETO DE FORMAÇÃO E HABILITAÇÃO
DE PROFESSORES ÍNDIOS PARA O MAGISTÉRIO

PÓLO: _____

ESCOLA: _____

Nome: _____

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

Dados relevantes da vida do cursista, sobretudo os relacionados à formação escolar, à origem, a outras profissões...

Sua formação nas etapas intensivas: dados concretos a respeito de cada bloco de disciplinas, níveis de participação, áreas de interesses, perspectivas...

Sua atuação como docente: dados de sua trajetória do início até o final do Projeto; de como a clareza de conceitos foi se refletindo nas ações pedagógicas; relação da escola com a comunidade envolvente...

CONCLUSÃO

O cursista _____ após concluir todas as etapas do Projeto TUCUM, com _____% de frequência, de acordo com o Parecer nº _____/ CEE e Resolução nº _____/ CEE, está habilitado para o exercício do magistério Ensino Fundamental, I a IV séries, e em condições de cursar o 3º grau em qualquer estabelecimento de ensino do país.

8 - CRONOGRAMA

POLO	INÍCIO DO CURSO	TÉRMINO DO CURSO
I. Água Boa	Janeiro/96	julho/99
II. Tangará da Serra	Janeiro/96	Julho/99
III. Meruri	Setembro/96	janeiro/2000
IV. Paranatinga	Setembro/96	Janeiro/2000

9- BIBLIOGRAFIA

- AZANHA, Gilberto e VALADÃO, Virgínia M. **Senhores destas terras: os povos indígenas no Brasil - da colônia aos nossos dias**. Atual Editora, S. Paulo, 1991.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org). **História dos índios no Brasil**. Cia. das Letras, Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, São Paulo, 1992.
- _____ **Os direitos do índio**. Brasiliense, S. Paulo, 1987.
- CEDI, Aconteceu Especial. **Povos indígenas no Brasil**. - 1987-1990. São Paulo, 1987 a 1990.
- FERNANDES, Joana. **Índio - esse nosso desconhecido**. Editora da UFMT, Cuiabá, 1993.
- FERREIRA, Mariana K.L. **Com quantos paus se faz uma canoa: Matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena**. Brasília, MEC, 1994.
- GOMES, Márcio P. **Os índios e o Brasil**. Global, S. Paulo, 1979.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. et LOPES DA SILVA, Aracy (Org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- _____ **Legislação sobre educação escolar indígena: é hora de retomarmos a discussão**. SBPC, São Luiz, julho de 1995.
- JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia indígena: uma introdução**. Edusp, São Paulo, 1991.
- LARAIA, Roque B. **Cultura, um conceito antropológico**. Zahar, Rio de Janeiro, 1986.

- LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão da educação indígena**. CPI Brasiliense, S.Paulo,, 1981.
- LOPES DA SILVA, Aracy. **Índios**. Coleção Ponto-por-ponto, Ática, São Paulo, 1988.
- MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena** 2a.ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994
- MEC. Escola Rural: **Proposta Político-pedagógica**.MEC/SEF, Brasília, 1994.
- MEC/INEP : **Educação escolar indígena**. Série Em Aberto, nº 63, Brasília, 1994.
- MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. Hucitec, São Paulo, 48.ed., 1993.
- MELIÀ. Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Loyola, São Paulo, 1979.
- MESGRAVIS, Laima. **O Brasil nos primeiros séculos**, Coleção Repensando a História, Editora Contexto, São Paulo, 1989.
- OPAN . **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. Iluminuras, São Paulo, 1989.
- OPAN - CIMI. Dossiê índios em Mato Grosso. Operação Anchieta, Cuiabá, 1987.7
- PEREGALLI, Enrique. **A América que os europeus encontraram**. Coleção Discutindo a História, São Paulo, UNICAMP/Atual Editora, 1987.
- PREZIA, Benedito et HOORNAERT, Eduardo: **Esta terra tinha dono**. 3.ed. São Paulo, CEHILA POPULAR/CIMI/FTD, 1992.
- SMECs. **Projeto Inajá II**, Prefeituras Municipais de Confresa, Luciara, Ribeirão Cascalheira, Santa Terezinha, Vila Rica: Mato Grosso, 1993
- SEC/AC. **Proposta Curricular Bilingüe Intercultural para as escolas Indígenas do Acre/** Convênio CPI/AC, Rio Branco.
- RAMOS, Alcida. **Sociedades indígenas**. Editora Ática, Série Princípios, São Paulo, 1986.
- RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. Global, S.Paulo, 1979.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Editora Vozes, Petrópolis, 1982.
- RIBEIRO, Berta. **O índio na cultura brasileira**. Editora Revan, 2.ed.Rio de Janeiro, 1991.

- RODRIGUES, Aryon D. **Línguas indígenas - para conhecimento das línguas indígenas.** Loyola, S. Paulo, 1986.
- SECCHI, Darci. **Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso.** Consultoria para Educação Escolar Indígena. Cuiabá: PNUD/BRA/94/006/ Prodeagro, 1995
- TELLES, Norma. **A Imagem do índio na literatura infantil e juvenil; bibliografia.** Secretaria Municipal de Cultura de S.Paulo, S.Paulo, 1992.
- VIDAL, Lux (Coord). **O índio e a cidadania.** Brasiliense, S.Paulo, 1983.

ANEXOS

HISTÓRICO DA CLIENTELA

RIKBAK TSA

Os Rikbaktsa, após meio século de convívio com a presença missionária no internato de Utiariti e em suas próprias aldeias, nos últimos dez anos reiniciaram sua caminhada de autonomia econômica e educacional. Para tanto, instituíram um conselho tribal denominado Conselho do Povo (órgão de deliberação coletiva que decide sobre os principais assuntos afetos à comunidade), fizeram reintegrar aos seus domínios importantes parcelas de território tradicional e assumiram o seu processo de escolarização. Atualmente, enfrentam dificuldades de financiamento, de orientação pedagógica e se propõem a negociar com as Prefeituras uma eventual vinculação de suas escolas ao atual sistema municipal de ensino.

PARESI

O povo Paresi vive em mais de vinte aldeias em diferentes áreas, ocupando mais de um milhão e oitenta mil hectares de terras compostas por campos (em sua maioria), cerrados e matas de galeria. Próximo às suas áreas localizam-se os maiores empreendimentos agrícolas do Estado e as maiores plantações de soja do mundo. Suas terras são alvo de cobiça e objeto de tentadoras propostas de arrendamento.

APIAKÁ

As primeiras referências ao povo Apiaká datam do século XIX, em registros de viajantes que percorreram os rios Arinos e Juruena. As boas relações com estes exploradores e tantos outros resultaram no despovoamento, miscigenação e dispersão. Foram assistidos pela MIA - Missão Anchieta e hoje pelo CIMI. Na década de 80 impediram a construção de uma usina hidrelétrica no salto do rio dos Peixes. Inicialmente, juntamente com os Kayabi, aceitaram a construção da usina, mas pouco depois tomaram a posição de não mais permitir a finalização da obra. Atualmente vivem na margem direita do Rio dos Peixes e sua área confina com a dos Kayabi. O processo de dispersão que sofreram facilitou a perda da língua.

KAYABI

Até meados deste século os Kayabi resistiram às frentes de extração em seu território. Uns poucos Kayabi, habitantes do rio Teles Pires, se juntaram aos seringueiros e uns outros consentiram em ser transferidos para o Parque Nacional do Xingu, em 1966. Os demais resistiram na bacia do Rio dos Peixes. Hoje vivem da agricultura, pecuária e da caça e pesca. A língua passa por um processo que necessita urgentemente de medidas para a sua revitalização.

MUNDURUKU

Os Munduruku são habitantes tradicionais do Pará. Duas famílias desse povo vieram para Mato Grosso e atualmente moram em terras dos Apiaká. Casam entre si, e hoje, tanto a língua tradicional quanto o português são igualmente usadas entre eles.

IRANTXE

Os Irantxe, que se autodenominam Myky, habitam hoje a margem esquerda do Rio Cravari, em área de cerrado e já demarcada. As primeiras referências de contato permanente deram-se no segundo ciclo da borracha no Estado, na década de 40. Esse contato resultou no despovoamento do grupo que buscou abrigo junto aos jesuítas em Utiariti. Atualmente a sua população é de cerca de 160 pessoas, a maioria constituída de casamentos intertribais, se divide por três aldeias. Praticam a agricultura de subsistência, complementando sua alimentação escassa com um pouco de peixe, aves e caça. O solo do seu território é muito pobre em nutrientes e a cada ano os Irantxe têm demonstrado dificuldades crescentes em se manterem sem a ajuda de empregos locais e compra de bens industrializados.

Atualmente estão praticamente cercados por fazendas oriundas do avanço da expansão de fronteiras no Estado, principalmente a partir da década de 80.

UMUTINA

Os Umutina dominavam vasto território da região dos rios Sepotuba, Paraguai e Bugres. Eram conhecidos também pelo nome de Barbados. Os primeiros contatos deram-se com as frentes de penetração de aprisionamento de índios no final do século XVIII, seguidas das frentes de migração. Mas as penetrações mais permanentes foram as extrativistas de poaia e seringa, abundantes nas matas ciliares do rio Paraguai e afluentes, exatamente no território dos Umutina. Desses contatos resultaram chacinas e doenças como o sarampo, gripe, tuberculose, pneumonia etc., que provocaram despovoamento tal que, em 1943, restavam apenas 23 Umutina. Nessa ocasião, o Marechal Rondon fundou o Posto Fraternidade para assistir aos órfãos Umutina e reintegrar índios

de outros grupos, ocorrendo assim muitos casamentos intertribais, o que veio acarretar a perda da língua, que atualmente se encontra em processo de extinção. Hoje, os Umutina ocupam uma faixa de transição entre a Amazônia e o Pantanal. Sua área atual é quase uma ilha fluvial, onde o grupo pratica agricultura, pecuária, pesca e extrativismo.

NAMBIKWARA

O Povo Nambikwara se subdivide em diversos grupos com autodenominação própria, variando de acordo com seu ambiente, mas recebe o nome genérico Nambikawara - palavra Tupi-Guarani que significa aquele com taquara. As formas de contato deste povo com a sociedade nacional se deram em função das diferentes frentes pioneiras em seu território, que data desde o século XVIII, no ciclo minerador e posteriormente no ciclo extrativista da poaia e borracha. A partir da década de 70 sofrem esmagadora invasão territorial com os incentivos de ocupação da Amazônia e cerrado.

Os Nambikwara, têm 03 línguas diferentes e inúmeros dialetos conforme a ocupação geográfica, mas mantém a mesma organização social e política.

Os Halotesu habitam a AIN Tirecatinga no município de Sapezal, numa área de transição e no seu entorno inúmeras fazendas de soja. Só recentemente a escola tem tido um ritmo mais formal, isto decorrente da vontade da comunidade.

Com exceção dos Paresi e Rikbaktsa, que vivem em territórios mais amplos, os demais povos ocupam áreas reduzidas e igualmente afetadas pelo avanço das frentes de colonização.

Todos esses povos convivem há mais de meio século em contato permanente com diversas agências da sociedade regional. Quase todos conheceram as "propostas pedagógicas" do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, Missões Jesuíticas, FUNAI, Missões Evangélicas, CIMI, OPAN, Secretaria de Estado de Educação, Prefeituras Municipais, enfim, quase todas as agências religiosas, científicas, governamentais e não governamentais que atuam no Estado.

Desse contacto e decorrente aprendizado restou a esses povos a certeza de que não é mais possível retroceder: a escola já faz parte da sua realidade. É bem verdade que todas as agências tentam atendê-los a seu modo e nos seus limites. No entanto a falta de ações coordenadas, a falta de parcerias oficializadas, enfim, a falta da implantação de uma política de educação escolar resulta na indefinição de responsabilidades, identificada pelos índios como um "jogo de empurra" em que muito se diz e pouco se faz. Somente com a definição de uma política de formação de professores índios, identificando os contornos de um curso adequado a essa realidade diferenciada e específica e o restabelecimento de parcerias entre as agências que atuam com a educação escolar indígena na região, identificando claramente as competências, atribuições e outras formas de cooperação, poderão atender às reivindicações colocadas em todos os encontros, seminários, cursos, etc., pelos professores e lideranças.

O presente projeto se refere a um programa de formação e habilitação de professores índios para as escolas de 1ª. a 4ª. séries das comunidades indígenas Paresi, Umutina, Kayabi, Apiaká, Irantxe, Munduruku, Rikbaktsa e Nambikwara localizadas nos Municípios de Campo Novo do Parecis, Barra do Bugres, Brasnorte, Juara, Sapezal e Tangará da Serra.

XAVANTE²

O povo Xavante (autodenominação A'úwe) é um povo do grupo Jê que atualmente vive em seis reservas, localizadas numa área entre os Rios Araguaia e Batovi, no leste mato-grossense. Juntamente com os Xerente (norte de Goiás), formam o ramo central da família lingüística Macro-Jê. Hoje, eles são aproximadamente 9.836 pessoas distribuídas por 54 aldeias, em nove Municípios: Água Boa, Barra do Garças, Canarana, Campinápolis, Novo São Joaquim, Paranatinga, Poxoréu, General Carneiro e Ribeirão Cascalheira. Essa população representa quase a metade da população indígena do Estado de Mato Grosso.

Os Xavante entram para a história de Mato Grosso no século XIX, depois de migrarem do vizinho Estado de Goiás onde ocupavam imensos territórios em conjunto com o povo irmão Xerente. Em alguma época nos meados do século XIX, pressões por parte dos colonizadores forçaram a separação entre os Xavante e os Xerente. Estes últimos permaneceram no leste (Rio Tocantins), enquanto que os Xavante migraram em direção ao sudoeste, entrando em Mato Grosso. Lá eles se estabeleceram na área do Rio das Mortes, invadindo assim, terras previamente ocupadas pelos Bororo.

Durante todo o século XIX e no início do século XX, os Xavante permaneceram hostis para com os forasteiros e com qualquer tentativa de contato pacífico a ser estabelecido com eles. Na década de 30 e no início da década de 40, tanto o SPI como os missionários Salesianos fizeram tentativas infrutíferas para estabelecer contatos amigáveis com os mesmos.

Como as pressões aumentaram na área do Rio das Mortes, os Xavantes se subdividiram em três grupos básicos, sendo que cada grupo experimentou tipos diferentes de contato com a sociedade brasileira. Além do mais, estes mesmos grupos tiveram relacionamentos históricos distintos com o território que atualmente ocupam. A população Xavante foi estimada entre 1500 e 2000, quando todos os grupos foram contatados, no início da década de 50. Naquela época, entretanto, eles sofreram um considerável decréscimo populacional devido a epidemias e choques com os habitantes locais.

Os primeiros Xavante que estabeleceram contato pacífico com agentes do SPI em 1946, após vários conflitos, foram aqueles que permaneceram na área do Rio das Mortes, contato esse longamente procurado por aquele órgão. Este grupo, subsequentemente, dividiu-se em duas facções que, na atualidade, habitam as Reservas Indígenas de Pimentel Barbosa e Areões. Nenhuma missão religiosa permanente se estabeleceu em nenhuma dessas áreas, embora os índios (particularmente os de Areões) sejam intermitentemente assistidos pelos missionários Salesianos da região.

² Informações extraídas do dossiê Índios em Mato Grosso. OPAN/CIMI, 1997, p. 163 a 168.

Um segundo grupo Xavante procurou refúgio contra epidemias e conflitos com os fazendeiros locais na missão Salesiana de Meruri (ocupada pelos Bororo desde o início do século), localizada próxima ao Rio das Garças. Um subgrupo abandonou o seu território na área do Rio Couto Magalhães e chegou, por livre iniciativa em Meruri, em 1956. Outro grupo que habitava a região do Suyá-Missu, foi forçado a abandonar o seu território tradicional. As terras deles foram transformadas numa grande empresa agropecuária, eles foram tirados de lá, muito doentes e transportados de avião pelos Salesianos para a área da Missão.

Devido as relações hostis com os Bororo da Missão de Meruri os Salesianos mudaram os Xavante para S. Marcos em 1957. Uma Missão foi estabelecida nesse e a área é, no presente, uma reserva. Outros Xavante foram transportados para Sangradouro onde outra reserva foi criada, numa área entre os rios Sangradouro e das Mortes.. A influência da missão prevalece e a maioria desses Xavante se diz católica.

No início dos anos 50, um segundo subgrupo Xavante de Couto Magalhães migrou para o sudoeste na direção do Rio Paranatinga. Este grupo se dividiu em dois: um fez contato com a frente de atração do Posto Indígena de Simões Lopes (Bakairi) e o outro mudou-se mais para o oeste e estabeleceu contato com agentes do SPI do Rio Batovi, constituindo o que hoje se chama Reserva Xavante de Marechal Rondon. Este grupo foi consideravelmente influenciado tanto pelos missionários protestantes da South American Indian Mission como pelos Bakairi. Em 1974, os Xavante de Simões Lopes e vários do Batovi começaram a retornar às suas terras tradicionais ao longo do Rio Kuluene. Em 1977, foi estabelecida a Reserva Kuluene. em 1980 foi criada a Reserva de Parabu-bure, unificando as de Kuluene e Couto Magalhães, acrescidas de uma área de ocupação antiga dos Xavante, que estava em posse de fazendeiros e outros. Este terceiro grupo se caracteriza como o que procurou contato com agentes do SPI e sofreu influências dos missionários protestantes e católicos e que recuperou os direitos territoriais sobre as terras que ocupavam antes do contato.

Embora os Xavante já tenham os direitos sobre a terra garantidos com a criação das seis reservas que habitam, há questionamentos por parte deles sobre os limites dessas áreas.

Os Xavante eram, tradicionalmente, seminômades, caçadores e coletores. A agricultura tinha um papel pouco importante na sua economia tradicional. As grandes aldeias Xavante, em forma de ferradura, subdividiam-se em pequenos grupos nômades que se afastavam por períodos prolongados, caçando e coletando frutos silvestres, castanhas e vegetais, Este grupo reuniam-se em aldeias provisórias, onde a atividade cerimonial se realizava. Hoje o seminomadismo está reduzido, mas ainda aparece, principalmente nas aldeias mais tradicionais.

Em meados da década de 70, a FUNAI iniciou a implantação, em larga escala, do projeto de cultura de arroz mecanizada, com intuito de integrar os Xavante à economia produtiva da região. Este projeto foi adotado, em parte para atender às reivindicações dos Xavante, quando da demarcação de suas terras, sobre as formas de produção econômica. O Projeto tinha por finalidade

prover os Xavante de meios econômicos que os tornassem independentes da FUNAI, complementando suas necessidades básicas de subsistência, visto que seu território agora reduzido, não poderia sustentar sua economia tradicional de caçadores-coletores. Ultimamente, a FUNAI tem incentivado a diversificação das plantações. Os Xavante têm agora uma maior variedade de culturas além da do arroz, como, por exemplo, a da soja. Em algumas áreas eles estão, também, começando a dar mais atenção à tradicional roça de toco. Estas medidas podem ajudá-los a superar alguns dos aspectos problemáticos do projeto de monocultura do arroz. Por exemplo, diversificando as culturas, poderão minimizar a dependência criada pelo projeto do arroz que tem se tornado, de fato, a fonte básica de alimentação. Alguns problemas de saúde e desnutrição têm surgido devido à carência de vitaminas e sais minerais que eram encontrados na dieta tradicional, rica em raízes nutritivas, frutas silvestres e vegetais. A roça de toco pode, também, promover uma grande participação comunitária na produção de alimentos, em contraste com a mecanização, que exige o trabalho de poucos indivíduos experientes e da assistência técnica da FUNAI.

O tradicional modelo de cisão de aldeias tem sido incentivado, no momento em que novos líderes estabelecem aldeamentos independentes, a fim de ganhar acesso e viabilizar projetos e recursos da FUNAI. Por exemplo, o número de aldeias oficialmente reconhecidas pela FUNAI, em dezembro de 1980 era de 16, em 1985, era de 35 e, atualmente, de 54 aldeias. O rápido processo de cisão das aldeias pode ser atribuído, em parte, ao tradicional sistema político de faccionalismo dos Xavante, como, também, às motivações econômicas promovidas pela FUNAI.

Nos últimos anos, os Xavante têm experimentado um notável crescimento populacional. De acordo com o censo da FUNAI, a população, em 1980, era de 3.405 pessoas, em 1984, de 4.834 e atualmente, de 9.836 pessoas. Este aumento populacional pode ser atribuído à acomodação após o contato e, também, à assistência médica das missões (apesar de deficientes algumas vezes). Ademais, os Xavante estão cientes de que, com o aumento populacional, o seu território pode ser melhor ocupado e defendido, assegurando a sua sobrevivência.

Muito da tradicional organização social e da cultura Xavante permanece intacta, ainda que algumas inovações tenham sido incorporadas. Os Xavante continuam correndo com suas toras de buriti mas, por outro lado, são ávidos jogadores de futebol e fãs dos times nacionais. Usam gravadores para registrar cantos e danças. Essas gravações, assim como os programas de rádio, constituem um enorme lazer até que o estoque de pilhas se esgote.

O ciclo de iniciação dos homens e as atividades rituais que promovem, constituem e ainda prevalecem como o centro da vida cerimonial Xavante. Os meninos, na maioria das aldeias, continuam a viver por período de 4 a 5 anos na casa dos homens solteiros, onde são educados na forma tradicional. No fim deste período de relativo isolamento, eles realizam uma elaborada cerimônia de iniciação, na qual suas orelhas são perfuradas. As meninas recebem sua educação tradicional na esfera doméstica.

Os Xavante são muito firmes na preservação de sua identidade cultural, tentando se firmar como um povo livre, mantendo seus rituais, seu modo de vida, mas ao mesmo tempo, preenchendo suas necessidades básicas como membros consumidores e produtores da economia regional.

No âmbito educacional, os Xavante apresentam a mesma disposição e procura de auto-defesa. Tal entendimento se expressa na insistência com que reivindicam seus direitos e suprem suas necessidades. Aliás, não foram poucas as ocasiões em que impuseram seus propósitos às autoridades constituídas, em todas as esferas de poder. Essa maneira de "povo autêntico", como gostam de denominar-se, resultou num misto de prestígio e temor que se cultua, inclusive dentre os demais povos indígenas do país. Não será difícil perceber as dificuldades do órgão tutor, missões e das administrações municipais em atender a todas as demandas de saúde, educação, transporte, equipamentos, enfim, um interminável rosário de exigências advindas do contato com a sociedade nacional e regional.

É, pois, nesse contexto que a instituição escolar ocupa hoje um espaço privilegiado no interior da comunidade Xavante. De instrumento de dominação e imposição cultural, passou a instrumento de defesa de seus interesses e de competição política e econômica, especialmente com a sociedade regional. Atualmente os Xavante ocupam quase todos os cargos públicos de atuação direta nas aldeias, além de assessorias externas a parlamentares e ao órgão tutor, e parecem estar dispostos a disputar ainda outros espaços. (*) A escola será, portanto, o caminho necessário para essas conquistas.

Segundo os dados da SEDUC-MT existem atualmente 40 escolas indígenas Xavante, em sua maioria vinculadas às Prefeituras Municipais. Desse total, em apenas duas mantém-se cursos regulares de 5a. a 8a séries (São Marcos e Sangradouro) e numa (Sangradouro) está funcionando o curso de magistério a nível de segundo grau. (**).

(*) - Os Xavante já tiveram um representante na Câmara dos Deputados e vereadores nas Câmaras Municipais. As freqüentes divergências internas, aliadas à dispersão das aldeias em oito diferentes municípios e a outros fatores externos, têm dificultado a obtenção de melhores resultados eleitorais.

(**) - As escolas citadas são escolas estaduais atendidas pela Missão Salesiana em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande - MS.

OS BORORO

História de Um Povo Guerreiro

Introdução

Os Bororo autodenominam-se Boe, que quer dizer gente, enquanto os não Bororo são chamados de Barae ou Brae. Pelo que se sabe da história, esses Brae foram muito ferozes contra os Bororo, se se pensa que antes da chegada do branco eles eram cerca de 10.000 pessoas e hoje estão reduzidos a cerca de 950. Não tivessem lutado ferrenhamente contra os invasores, já estariam entre as tantas etnias indígenas já extintas. Pelo contrário, notamos hoje um gradual aumento populacional e, na maioria deles, um forte apego à própria cultura, que conserva até hoje, apesar das várias interferências externas.

Antigamente os Bororo eram um povo semi-nômade, de forte constituição física e considerados por Roquette Pinto os *maiores índios até agora conhecidos*. Viviam principalmente da pesca, caça, coleta de frutas e dos produtos de pequenas roças, onde plantavam milho, mandioca e fumo. Hábeis seguidores de rastros, valentes guerreiros, lutavam contra outros povos indígenas que invadiam o seu território, os Kaiámo ou inimigos. Entre eles, os Kayapó, os Bakairi, os Paiaguá, os Guaikuru, os Guaná e os Xavanté.

Os Senhores do Planalto Central

Dominavam um território de aproximadamente 400.000 quilômetros quadrados, numa faixa que ia da Bolívia à oeste até além do rio Araguaia, ao leste, desde o rio das Mortes ao norte até a bacia do rio Taquari, ao sul.

Muitas cidades da região conservam, até hoje, o nome Bororo, entre elas : Cuiabá - Ikúia Pá (pesca com arpão), Corumbá - Bakóro Bá (lugar de Bakóro), Coxim - Kótcho Í (cajueiro), Jatá - Jatúgo Í (cajazeiro), Coxipó - Kujibo Pó (Córrego do Mutum), Poxoréu - Pó Tcheréu (água preta).

A Chegada dos Invasores Brancos

Mas as maiores lutas eles as fizeram contra os invasores brancos. Inicialmente foram muito respeitosos e acolhedores com os recém-chegados, os bandeirantes, mas estes aproveitaram-se para levar muitos deles cativos para São Paulo,. Assim fizeram as bandeiras de Raposo Tavares, Manuel Campos Bicudo e Antonio Pires de Campos (o Velho).

Percebendo, porém, as reais intenções dos brancos, os Bororo começaram a organizar-se com muita audácia e esperteza numa contínua guerrilha. O primeiro a ser derrotado foi Pascoal Moreira Cabral, o fundador de Cuiabá.

Navegando o rio Cuiabá, ele subiu pelo rio Coxipó e na altura do Mutuca foi atacado pelos Bororo, que fizeram 05 mortos e 15 feridos. Só que o resto da bandeira, descendo o rio em retirada, descobriu o famigerado ouro, que mais bandeiras e mais perseguições trouxe para os Bororo. Nascia assim o Arraial de Cuiabá e na lavra de fundação, do dia 08 de abril de 1719, fala-se de *oito mortos brancos, fora os negros*. O mesmo Cabral em 1722 queixava-se com o Imperador de Portugal de *ter perdido um filho, 15 homens brancos e alguns negros nas lutas com o gentil*. Vieram então ordens para *desinfestar as minas do gentio bravo*. Disso encarregaram-se as bandeiras de Fernão Dias Galvão, dos irmãos Antunes Maciel, dos irmãos Leme e do Miguel Sutil, que mais ouro descobriu na região. Em 1730, Cuiabá é uma das cidades mais populosas do Brasil e a poderosa nação Bororo fica dividida pelo meio: à direita do rio Cuiabá ficaram os Bororo Ocidentais e à esquerda, os Orientais. Mesmo assim, os documentos da época nos relatam ataques dos *terríveis e indômitos Bororos*.

Bandeiras e mais bandeiras foram organizadas contra eles, também para aprisionar mulheres que grande falta faziam na nova cidade. Os homens são mortos ou feitos prisioneiros para depois lutarem contra outros índios e contra os *castelhanos* no vale do Guaporé. Foi com esses guerreiros que Antonio Pires de Campos matou inúmeros Paiaguá e Kayapó. Tudo porque os Paiaguá atacavam os barcos que desciam os rios Cuiabá e Paraguai, levando ouro para São Paulo e o mesmo faziam os Kayapó com o ouro que de Goiás Velho também ia para São Paulo. A guerra de Antonio Pires de Campos foi paga em *arroubas de ouro*. Mas pouco ele gozou desta riqueza pois a ferida de uma flechada Kayapó levou-o à morte em 1756. Com a criação da Capitania de Mato Grosso, foi aberta uma nova estrada que ia de Cuiabá até Vila Bela, a nova capital.

Os Bororo Ocidentais, também chamados de *Cabaças* e da *Campanha*, vendo o seu território cortado pelo meio, reagiram com frequentes ataques aos viajantes e às novas cidades. Várias bandeiras foram organizadas contra eles mas só em 1816 a bandeira de João Pereira Leite conseguiu matar muitos e dominar os outros, com abundantes oferecimentos de cachaça. Várias tentativas foram feitas para aldeá-los todas sem efeito. Os remanescentes deste grupo acabaram-se misturando-se com a população envolvente e estão hoje extintos como povo indígena.

Bem diferente foi a situação dos Bororo Orientais. Quase esgotadas as minas de ouro, surgiram então as grandes fazendas e para trazer o gado foi aberta uma estrada de Uberaba até Cuiabá. Ela cortava pelo meio a área dos Bororo do São Lourenço, chamados também de Coroados.

Muitos transportes, escoltados por soldados, foram atacados. Inúmeras bandeiras foram organizadas contra os Bororo, sem grandes êxitos. Vendo que os índios quanto *mais castigados são, mais hostilizam* e esgotados também os recursos econômicos para financiar novas bandeiras, resolveu o governo *pacificá-los* de outra maneira. Pegaram umas mulheres Bororo que viviam como escravas em Cuiabá, entre elas a famosa Rosa Bororo e obrigaram-nas a convencer seus irmãos a entregarem as armas enquanto os filhos delas ficavam retidos na cidade como reféns.

Assim se deu a *pacificação* dos Bororo. Era o ano de 1886.

Foram então reunidos em duas colônias militares: Tereza Cristina e Princesa Isabel, ambos no curso do Rio São Lourenço, de 100.000 hectares cada uma. Mas o regime militar não teve o efeito esperado. Pelo contrário, a promiscuidade das mulheres Bororo com os soldados e a abundante distribuição de cachaça, facilitaram a decadência física, moral e numérica dos Bororo. Muitos deixaram a Colônia. Foram então chamados os religiosos Salesianos para colaborar com os militares. Mas, desta vez, a *cruz e a espada* não combinaram e os salesianos, três anos depois deixaram a Colônia.

Dirigiram-se para a região dos rios Garças, Araguaia e das Mortes, onde violentos eram os conflitos entre os Bororo e os novos invasores: fazendeiros, garimpeiros e soldados que construía a linha telegráfica. Conseguiram, sem violência, no começo do Século XX, a pacificação desses Bororo, já em enorme desvantagem numérica e com eles estão até hoje na reserva de Meruri.

Ficou assim o território Bororo invadido primeiro pelos bandeirantes em busca do ouro e dos índios, depois pelas fazendas de gado, depois por garimpeiros e , enfim, pelas grandes plantações de soja e arroz. O Marechal Rondon, mestiço Bororo, muito estimado pelos mesmos, demarcou para eles várias reservas, na região da bacia dos rios São Lourenço e Vermelho. Entre elas, a Reserva de São João do Jarudori, de 100.000 hectares. Mas, antes mesmo da morte dele todas essas áreas foram redemarcadas, reduzidas e algumas invadidas e loteadas pelo governo do Estado de Mato Grosso. O mesmo estava acontecendo em Meruri. Mas salesianos e Bororo se opuseram e conseguiram uma nova demarcação da área pagando, porém, um alto preço, com as vidas do Padre Rodolfo e do Bororo Simão, mortos pelos fazendeiros.

Situação Atual

Os Bororo estão hoje confinados em apenas quatro reservas demarcadas: Tereza Cristina, Perigara, Tadarimana e Meruri, perfazendo um total de 128.520 ha., ou seja, um território 373 vezes menor que o antigo. Jarudori, que pertencia à única grande reserva de São João do Jarudori, no município de Poxoréu, é dos Bororo só no papel, pois na prática está invadida e loteada. A reserva Tereza Cristina, chamada também de Gomes Carneiro, berço histórico e cultural dos Bororo do São Lourenço, está com várias invasões, inclusive uma fazenda se instalou no coração da área com certidão negativa da FUNAI.

Na reserva de Meruri, sob a responsabilidade dos salesianos, vivem hoje cerca de 400 Bororo, enquanto as outras três áreas com um total de 580 estão sob a responsabilidade da FUNAI.

A maior ameaça à nação Bororo hoje é o alcoolismo. Enquanto os bandeirantes matavam com armas os Bororo, os brancos hoje os matam lentamente vendendo ou "oferecendo-lhes " pinga, álcool e drogas, na esperança de que se acabem quanto antes para ficarem com suas terras. Pouco ou nada fazem as autoridades e a FUNAI para que isso não aconteça e as leis sejam respeitadas.

Os Bororo na Conjuntura Econômica Atual

Dois fatos históricos do povo Bororo têm uma forte repercussão até os dias atuais: a entrega das armas dos *Coroados* no rio São Lourenço em 1886 e a aceitação do convívio com os missionários salesianos em 1902, nos *Tachos*, perto de Meruri. Na lógica Bororo, o cessar das hostilidades exigia em troca todo tipo de ajuda econômica por parte do governo e dos missionários, nascendo assim um sentido de crônica dependência.

Nos dias de hoje, terminados os tempos de vacas gordas, os Bororo encontram uma certa dificuldade na sua subsistência. Nunca foram grandes agricultores, embora não faltem pequenas roças familiares, algum tipo de criação de animais domésticos e tenham recuperado, em parte, o costume da coleta. Exímios pescadores, praticam a pesca em quase todas as aldeias, embora o peixe escasseie cada vez mais. Refinados artistas, fazem do artesanato uma das principais fontes de renda familiar, mesmo quando não é tão fácil vender seus produtos no mercado regional. Aposentadorias e salários de funcionários públicos são as entradas mais recentes da economia Bororo.

Um pequeno grupo, junto com os missionários, está em busca de alternativas econômicas, enquanto outros fazem freqüentes visitas às repartições públicas em busca de financiamentos de grandes projetos econômicos que nunca saem do papel.

Quando a Vida Passa pela Morte

Podemos afirmar que a vida autêntica Bororo é um contínuo ritual.

O dia-a-dia, o trabalho, a pesca, a caça, a coleta, as longas conversas, a chegada e as despedidas, tudo é celebrado. Dentro desse contínuo ritual, de repente, a animação é mais intensa. Cada qual assume o seu papel e tem o seu lugar para ficar e as cores das penas dos belíssimos adornos aparecem para completar a harmonia e a alegria da festa. É a festa do milho, a festa da onça, a festa do gavião real, a festa da imposição de nomes, a festa da cura e tantas outras.

O Funeral Bororo

Mas, por incrível que pareça, onde mais se manifesta a explosão de vida Bororo é no ritual fúnebre. Nele até os choros e cantos de tristeza obedecem aos cânones da beleza e harmonia Bororo.

É no funeral que a nação Bororo encontra a força para continuar a lutar e viver. O povo da aldeia se une, outras aldeias vêm participar nos longos rituais, novas alianças surgem. Passado, presente e futuro convivem. O passado nas cabaçinhas que representam os antepassados, o presente no grupo que canta, dança, chora, caça, pesca e se alimenta comunitariamente e o futuro na iniciação dos jovens que são introduzidos nos mistérios e tradições do povo Bororo para dar-lhe continuidade. É a vida que reage pela morte. É a "vida quando passa pela morte", segundo a feliz expressão da Sylvia Caiuby Novaes, antropóloga da USP.

Cada parte do complexo e longo ritual é uma celebração da natureza, ou uma manifestação de força e resistência física, ou um mergulho no mundo dos grandes heróis e fatos míticos-históricos da nação Bororo, ou todas essas coisas ao mesmo tempo. Os Bororo procuraram conservar e recuperar o equilíbrio dentro do grupo e com a natureza, equilíbrio quebrado com a morte de um componente do povo que vem reestabelecido com a escolha de um substituto, que deverá vingá-lo matando uma onça ou outro animal de valor.

O Bororo não tem medo da morte, sabe quando está chegando a hora e há um ritual de preparação para a morte. Depois da morte, ele é levado na casa grande, onde é entoado o canto solene, o Róia Kuriréu, enquanto as mulheres se ferem a pele deixando cair o sangue sobre o corpo dele com grandes choros. É uma honra para uma mulher Bororo ter na pele dos braços as marcas de muitos funerais. Em outra cerimônia os homens farão o mesmo. Depois vem o enterro provisório, numa cova rasa, no meio do pátio da aldeia, chamado Bororo. Ali ficará um mês ou até mais. Durante esse tempo se sucede uma série de rituais, cada qual com cantos próprios de preparação e de celebração. Cada cerimônia começa na tarde, continua noite adentro e termina na tarde do dia seguinte, só interrompida por breves intervalos.

Os pertences do finado são queimados, não deixando assim para os parentes nenhum patrimônio como herança, evitando deste jeito o surgimento de classes sociais. A única herança que é apreciada é o valor moral e cultural da pessoa. Após a verificação da situação do cadáver é marcada a data para o encerramento solene dos funerais que duram três dias ininterruptos.

Os ossos são exumados, limpos, enfeitados com urucu, penugem branca e penas de arara e colocados em uma bandeja apropriada. Há então a evocação da alma do finado, passando pois a bandeja de um para o outro para o choro individual. Os ossos são depois colocados dentro de uma cesta funerária enfeitada. Todos os cantos solenes são executados. Só depois disso se procederá o sepultamento final numa lagoa sagrada ou num cemitério chamado "Aróe Eiáo", lugar das almas.

Com os parentes só ficará uma cabaçinha enfeitada, que representará o finado no próximo funeral, dentro do perene ciclo de morte e vida Bororo. O funeral, o culto aos mortos, a organização social da aldeia e a figura do Bari (pajé) são os eixos da cultura Bororo.

Os Bororo e a Educação Formal

Com a "pacificação" dos Bororo veio também a escola formal, com palmatória e tudo o mais, sem alcançar, porém, algum resultado, segundo relata Karl von den Steinen que visitou a Colônia Tereza Cristina. Na mesma Colônia lecionavam também os missionários salesianos de 1895 a 1898, quando foram afastados e puderam assim começar uma missão própria com escola e cursos profissionalizantes, em 1902.

Em 1908 já era impressa a primeira *Gramática Bororo, com pequeno Dicionário*. Podemos afirmar que, com a criação do S.P.I.L.T.N. e a consolidação da Missão Salesiana, as primeiras décadas do Século XX proporcionaram às aldeias Bororo uma escola de bom nível dentro da mentalidade positivista da

época. O desgaste proposital do S.P.I.L.T.N. a partir do governo de Getúlio Vargas e a abertura da escola da Missão Salesiana para os filhos dos sertanejos foram muito prejudiciais para a escola Bororo.

Nos postos do S.P.I.L.T.N. praticamente acabaram as escolas, que renasceram timidamente, em 1967, com a criação da FUNAI. As escolas salesianas de Meruri e Sangradouro, embora de bom nível, eram iguais às escolas dos brancos. A situação começou a melhorar com a criação do CIMI, Conselho Indigenista Missionário, em 1972, onde, com a mudança da ação pastoral indigenista, veio também a proposta de uma escola indígena mais adequada à cultura e à problemática dos índios.

Com a demarcação da Área de Meruri, em 1976, os brancos foram afastados. Em 1978 já era aprovada pela SEE-MT a "Escola Indígena Estadual de I Grau Sagrado Coração de Jesus, Meruri", com regimento próprio que vigora até hoje, embora precise ser atualizado. Missionários, professores indígenas e anciãos iniciaram a produção de subsídios didáticos bilingües, a partir da cultura Bororo. Entre eles destaca-se o livro de ciências Bororo, primeiro do gênero no Brasil.

Enquanto isso, missionários e professores índios participaram constantemente de cursos e encontros sobre Educação Indígena promovidos pelo CIMI, OPAN e SEE/MT. As escolas da FUNAI continuavam sobrevivendo com o crônico problema da instabilidade dos professores/funcionários até a chegada das irmãs catequistas franciscanas Maria Ossemer na aldeia Córrego Grande, em 1981 e Irmã Valdina Tambosi, em Piebaga, em 1992.

As irmãs, com a estabilidade da escola, começaram também a formação de professores indígenas e registraram, junto com a FUNAI, as escolas na rede municipal.

Na aldeia de Tadarimana só ultimamente há uma certa estabilidade com o professor que é do Estado, emprestado para a Prefeitura.

A situação parece-nos mais precária no pantanal, na aldeia de Perigara. Por vários anos faltou professor e de pouco ou nada adiantou a longa presença do SIL na área.

Esta é, resumidamente, a situação das escolas Bororo.

Mário Bordignon Enawuréu
Meruri 02/03/1996

OS KURÂ-BAKAIRI

Os Kurâ-Bakairi - povo de língua Karib - vivem na região de cerrado norte-matogrossense, em duas Áreas Indígenas denominadas Santana e Bakairi. A primeira situa-se no município de Nobres e a segunda nos municípios de Paranatinga e Planalto da Serra. (vide mapa de situação).

Eles se autodenominam Kurâ, que quer dizer “nós, gente verdadeira”, “povo” “nação”. O etnônimo Bakairi é para eles de origem desconhecida, não fazendo parte do léxico de sua língua. Ele foi registrado pela primeira vez por Antonio Pires de Campos, preador de índios para a escravização, nas primeiras décadas do Século XVIII (CAMPOS, 1842:448).

Sua história é marcada pela dispersão - decorrente de sua organização social tipicamente Karib - e por contínuos deslocamentos no sentido nor/sul, a partir do Salto **Sawâpa**, berço mítico de origem, situado pouco abaixo da confluência do Rio Verde com o Paranatinga ou Telles Pires, por eles denominado **Pakuera**. Segundo a história oral, seus ancestrais viviam nessa região, em diversos estabelecimentos, ligados por uma extensa rede de prestações econômicas, matrimoniais e cerimoniais. Devido à tendência estrutural de sua sociedade à fissão e pressões de povos indígenas inimigos, fundamentalmente os Kayabí, migraram em diferentes direções. Subindo o Paranatinga, uma parcela deles alcançou as cabeceiras do Arinos (Rios Novo e Santana) e outra fixou-se na região onde ainda hoje se situa a Área Indígena Bakairi. A maior parte, porém, foi para o Tamitatoala-Batoví e Kulisehu, afluentes do Xingu. Estes, por um longo período de tempo, perderam o contato com os demais que, por volta da década de 50 do Século XVIII já se encontravam naquela região onde hoje se situam as duas Áreas Indígenas referidas.

Os descendentes daqueles que passaram a viver nas cabeceiras do Arinos, reivindicam para si a condição de “verdadeiros Bakairi” por terem sido

os primeiros a receber esse etnônimo. Daí poder-se inferir que foram eles os primeiros a serem alcançados pelos preadores de índios para a escravização. Sua presença é registrada em 1738 nas Minas de Minas de Mato Grosso, no vale do Guaporé na condição de escrevos e, posteriormente, na região diamantífera de Diamantino (1805-1850). A expansão da pecuária e da agricultura, atividades subsidiárias à exploração mineral, alcançou aqueles que passaram a viver na região do alto Paranatinga. A partir de 1847 eles passam a ir, juntamente com os de Santana, à Cuiabá, na Diretoria Geral de Índios da Província em busca de ferramentas, tecidos, armas de fogo, etc. Eram considerados “mansos” e “independentes” pelo Diretor Geral, em 1848, ainda que mantendo relações com os colonizadores. Posteriormente engajaram-se nas atividades extrativistas da borracha, sobretudo os de Santana que, em 1887, iam comercializá-la em Cuiabá. Os do Paranatinga foram explorados também na lavoura e criação de gado nos estabelecimentos que, de forma lenta, porém definitiva, foram sendo implantados na região que ocupavam.

A presença de seringalistas, que instalaram entrepostos inclusive na Área Indígena Santana - criada em 1905 pelo Governo Estadual para ordenar a ocupação e exploração dos seringais nativos - e em área contígua a ela, por um lado e a passagem do cientista e

explorador alemão Karl von den Steinen, por outro, alteraram profundamente os rumos de suas vidas.

Os Kurâ-Bakairi de Santana, que em 1884 somavam 55 pessoas, passaram a trabalhar compulsoriamente na extração da borracha, inclusive dentro de suas próprias terras, sofrendo todosos tipos de violência e aviltamento típicos dessa atividade econômica. Foram, até mesmo, proibidos de falar a sua própria língua. Tal situação permaneceu até a década de 70 deste Século, quando eles conseguiram expulsar os invasadores de suas terras e quando os seringalistas que se instalaram em área contígua venderam a propriedade para paulistas, que nela passaram a desenvolver a pecuária intensiva. A criação do Posto Indígena em 1965 em nada alterou esse quadro, pois seus funcionários se aliaram aos seringalistas e seus capatazes. O Summer Institute of Linguistics, a partir de 1968, se fez presente, de forma intermitente. Da mesma forma missionários da Missão Anchieta, a partir da década de 70. Somente em 1975 foi implantada, nessa Área, uma escola. Até então eles conheciam apenas a escola da Rio Novo, entreposto de seringal.

Quanto aos que se estabeleceram no Parantinga, reduzidos por fortes epidemias, somam em 1884, 22 pessoas. Eles foram os guias, os remeiros, os construtores de canoas de casca de jatobá nas expedições de Steinen (1884/ 1887) - assim como das outras que a sucederam - reestabelecendo-se, através delas, as relações entre os Kurâ-Bakairi alto-xinguanos, denominados por Steinen Orientais, por oposição aos “mansos” ou Ocidentais. Como os demais povos alto-xinguanos até então igualmente desconhecidos , usavam machados de pedra e não mantinham contato com os neo-brasileiros. Viviam em vários grupos locais e somavam cerca de 326 pessoas, aproximadamente 80% da população por esse expedicionário levantada. Uns e outros passaram a se visitar.

A partir de então é colocado em prática um plano de ação para atrair para o Paranatinga todos os Bakairi e demais povos alto-xinguanos. Foi com esse objetivo que se demarcou a Área Indígena Bakairi (antiga Simões Lopes), em 1920, deixando fora dos seus limites as terras ocupadas por Kuikare, o Antoninho que se tornou famoso por participar das expedições dirigidas por Steinen e tantas outras que as seguiram. Nesse mesmo ano foi criado o Posto Indígena e somente os Bakairi se deslocaram definitivamente para essa Área, sendo que em junho de 1923 chega ao Posto o derradeiro grupo local que até então permanecera no Alto Xingu.

Reduzidos por epidemias, os sobreviventes se reorganizaram em vários grupos locais, como é recorrente em todos os povos de língua Karib. Eles foram submetidos ao trabalho compulsório pelos próprios agentes do S.P.I.L.T.N.. Além de seus roçados, passaram a trabalhar nas chamadas “roças do Posto”, na transformação dos produtos para o sustento dele e dos outros povos indígenas do Alto Xingu que aí se faziam presentes em busca de “brindes” e mercadorias. Eram eles os tropeiros que perfaziam o roteiro Posto-Cuiabá-Posto levando artefatos e produtos dos roçados e trazendo correspondências e mercadorias.

Além dos funcionários, fizeram-se presentes os missionários da South American Indian Mission, a partir da década de 20, buscando convertê-los ao protestantismo. Eles se retiraram somente na década de 60, por pressão dos próprios Kurâ-Bakairi.

Nesse contexto de perdas territoriais e populacional, de violência etnocida é que se implanta, em 1922, a escola nessa Área Indígena, enquanto um território estrangeiro cravado no cerne da vida cotidiana desse povo.

A mobilidade e a dispersão dos Kurâ-Bakairi, essenciais ao seu universo de sociabilidade , foram traduzidas pelos agentes do órgão tutor como um estorvo à educação

escolar e ao tratamento de saúde. Assim, por ordem deles, em 1942, os diversos grupos locais foram aglutinados em um só “aldeamento”, ao lado da escola e da sede do Posto, localizadas próxima à confluência do ribeirão Azul (**Painkun**) com o Paranatinga. (**Pakuera**).

Após a decadência do SPI e décadas de brutalização e aviltamento, em 1980 ambas as Áreas foram incluídas na região de influência do Polonoeste e passaram a ser alvos de Projetos de Desenvolvimento Comunitário financiados pelo Banco Mundial, porém elaborados e aplicados pela FUNAI.

Na Área Indígena Bakairi, a implantação desses projetos sem levar em conta a organização social desse povo, até então submersa no único “aldeamento” imposto pelo S.P.I.L.T.N. terminou por favorecer a sua tendência latente e estrutural para a fissão. Entre os anos de 1982 e 1985 seis grupos locais foram fundados a partir do “aldeamento” que terminou por ser transformado, ele mesmo, em um grupo local Tem-se, portanto, nessa Área sete grupos locais e cada qual tem uma relativa autonomia política e econômica. Cada qual, por princípio lógico de sua cultura deve ter seu próprio líder, território e a sua própria escola. Essa situação exige uma resposta diferenciada e específica com relação à questão da educação escolar. Caso contrário incorreremos no mesmo discurso e no mesmo erro do antigo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (S.P.I.L.T.N.). A educação escolar deve se adequar a realidade sociológica dos Kurâ-Bakairi e vir de encontro aos seus enseios de continuar existindo enquanto um povo, entre outros povos, com a sua singular diferença.

Este projeto se apresenta enquanto uma possibilidade nessa direção. O lugar da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi fica patente quando se considera que em 1927 Max Schmidt já teria encontrado “ *muchachos Bakairi que entraban en Cuyabá en la escuela*” (Apud BARROS, 1992: 265). Fica claro também pelo número de estudantes que buscam a complementação de estudos fora da Área Indígena, registrando-se, inclusive, dois universitários, um cursando graduação em Pedagogia e outra, mestranda em Educação Pública/ Educação Indígena, na UFMT em fase de elaboração de dissertação final.

Edir Pina de Barros
Departamento de Antropologia da UFMT
Programa de Pós-Graduação em Educação Pública

Os Bakairi, no decorrer de sua história de contato, conviveram, como se pode observar, com diversas agências da sociedade regional e conheceram as “propostas pedagógicas” do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, da FUNAI, de missões religiosas protestantes (estrangeiras, como a South American Indian Mission e o SIL) e, mais recentemente, das Secretarias de Educação Municipais.

Desse contacto e decorrente aprendizado restou a esse povo, à semelhança de tantos outros, a certeza de que não é mais possível retroceder: a escola já faz parte da sua realidade. Hoje eles tem um projeto próprio de educação escolar. É bem verdade que todas as agências tentam atendê-los a seu modo e nos seus limites. No entanto a falta de ações coordenadas, a falta de parcerias oficializadas, enfim, a falta da implantação de uma política de educação escolar resulta na indefinição de responsabilidades, identificada pelos índios como um “jogo de empurra” em que muito se diz e pouco se faz. Somente com a definição

de uma política de formação de professores índios, identificando os contornos de um curso adequado a essa realidade diferenciada e específica e o restabelecimento de parcerias entre as agências que atuam com a educação escolar indígena na região, identificando claramente as competências, atribuições e outras formas de cooperação, poderão atender às reivindicações colocadas em todos os encontros, seminários, cursos, etc., pelos professores e lideranças.

O presente projeto se refere a um programa de formação e habilitação de professores índios para as escolas de 1^a. a 4^a. séries dos grupos locais Kurâ-Bakairi existentes nas Áreas Indígenas Santana e Bakairi.

ESTADO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 PROJETO TUCUM - PROGRAMA DE FORMAÇÃO E HABILITAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS PARA O MAGISTÉRIO

ANEXO - 5

QUADRO 01 - CONSULTORES

92

N O M E	FORMAÇÃO	AREA DE ATUAÇÃO
Adão José Cardoso	Bacharel Ciências Biológicas Mestrado e Doutorado em Ciências e Ecologia	Metodologia de Pesquisa Ciências Naturais
Maynara Maria Cotinha Oliveira	Lic. Plena Geografia/Especialização Geografia Econômica/Mestrado em Educação	Ciências Sociais
Renate Brigitte Viertler	Bacharel/Meste/Doutora em Ciências Sociais	Ciências Sociais
Luiz Donizeti Benzi Grupioni	Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais / Mestre em Antropologia	Política Indígena
Gilvan Muller Oliveira	Bacharel em Linguística/Mestre em Linguística Teórica, Filosofia e História/ Doutor em Linguística	Língua Portuguesa / Linguística
Edmundo Antonio Peggion	Bacharel em Ciências Sociais / Mestre em Antropologia Social.	Antropologia
Judite Albuquerque	Licenciatura Plena em Letras / Mestrado em Educação Pública	Avaliação e Registro
Beleni Grando	Lic. Plena em Educação Física/Especialização em Filosofia	Educação Física
Edir Pina de Barros	Bacharel em Ciências Sociais Mestrado e Doutorado em Antropologia Social	Antropologia
Marisson Pedro Camargo	Licenciatura em Pedagogia e Educação Artística Especialização em Artes e Ciências	Educação Artística
Onélia Carme Rossetto	Bacharel em Geografia / Especialização em Met. Ensino Tecnológico / Mestrado em Educação Pública	Ciências Sociais
Maria Antônia Carniello	Licenciatura em Biologia e Física	Ciências Naturais
Marineuza Gazetta	Licenciatura em Matemática / Mestrado em Matemática	Matemática / Metodologia
Elvira Cristina de Azevedo Souza Lima	Bacharel em Psicologia/Doutora em Ciências da Educação Pós- Doutorado em Psicologia, Sócio Linguística e Antropologia	Psicologia

OBS: Os Assessores atuam nas etapas de formação e planejamento que se realizam nos meses de maio e novembro, sempre antes das etapas intensivas letivas.

QUADRO 02 - DOCENTES

N O M E	FORMAÇÃO	DISCIPLINAS
Geraldo Grossi Junior	Licenciatura em Matemática	Matemática
Jussara R. Dallepiane	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa Literatura e Literatura Infantil
Edmundo Antônio Peggion	Bacharel em Ciências Sociais e Mestrado em Antropologia Social	Noções de Antropologia
Angel Corbeiro Hori	Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa	Língua Indígena
Adolar Jorge Rhoden	Licenciatura em História	Ciências Sociais
Marfa Magali Nicolau	Licenciatura em Biologia	Ciências Naturais
Willian Xavier	Licenciatura em Educação Física	Educação Física
Maria Helena Favaretto Ciocari	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino Superior	Matemática
Lúcia Schuster	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa / Literatura e Literatura Infantil
Vera Lúcia Debarba Côgo	Licenciatura em História	Ciências Sociais
Carlos Alberto Turra	Licenciatura em Educação Física	Educação Física
Jane Sueli G. Vieira	Licenciatura em Matemática	Matemática
Dalva Sabino Nunes	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa
Laurenice Lopes de Souza	Licenciatura em história e Especialização em Gestão Ambiental	Ciências Sociais

QUADRO 02 - DOCENTES

94

N O M E	FORMAÇÃO	DISCIPLINAS
Darlene Yaminalo Taukane	Licenciatura em Letras / Mestrado Educação Pública	Língua Portuguesa/Literatura e Lit. Infantil
Edir Pina de Barros	Bacharel em Ciências Sociais / Mestrado e Doutorado em Antropologia Social	Ciências Sociais e Noções de Antropologia
Ivanilda F. dos Santos	Licenciatura em Biologia	Ciências Naturais
Roney Gomes da Silva	Licenciatura em Educação Física	Educação Física
Ana Maria Beurmann Ferreira	Licenciatura em História / Especialização em História e Metodologia do Ensino Superior	Ciências Sociais
Luiz Donizeti Benzi Grupioni	Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais / Mestre em Antropologia Social	Política Indígena e Meio Ambiente
Adão José Cardoso	Bacharel e Licenciatura em Ciências Biológicas / Mestre e Doutor em Ciências e Ecologia	Metodologia de Pesquisa
Antônio Vieira Ruicci	Licenciatura em Pedagogia / Especialização em Metodologia do Ensino Superior	Metodologia de Alfabetização
Reginaldo Nélio Silva Barata	Licenciatura Bacharel em Filosofia e Especialização em História	Fundamentos Histórico e Filosóficos da Educação
Margareth Alforde	Licenciatura em Letras	Pedagogia Indígena
Eleanor Annis Feerst	Bacharel em Enfermagem e Mestre em Educação	Língua Indígena
Gonçalo Ochôa	Licenciatura	Pedagogia Indígena
Marisson Pedro Camargo	Licenciatura em Pedagogia e Educação Artística e Especialização em Artes Cênicas	Educação Artística
Sérgio Mióki	Licenciatura em Educação Física e Especialização em Português	Educação Física

ESTADO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 PROJETO TUCUM - PROGRAMA DE FORMAÇÃO E HABILITAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS PARA O MAGISTÉRIO

ANEXO - 7

QUADRO 03 - MONITORES

POLO	NOME	FORMAÇÃO	VÍNCULO
I	Maria Iramy de Azevedo Montel	Pedagogia	CIMI/Cuiabá
	Filadelfo de Oliveira Neto	Magistério	SME/Barra do Bugres
	Eni Salete	Pedagogia	SME/Bransnorete
	Ana Rodrigues Paes	Psicologia	SME/Tangará
	Elizabeth C. A. Manhani	Pedagogia/Esp. Currículo e Programas I grau	SME/Tangará
	Adriana W. Regina	Ciências Sociais	OPAN/Cuiabá
	Lourdes Maciel	Pedagogia/Esp. em Ensino Fundamental	SME/Campo Novo
	Zenilda O. Andrade	Magistério	SME/Juara
	Márcio Carlos Vieira	Pedagogia	FUNAI/Tangará
	Helen Cristina Souza	Pedagogia/Mestrado em Educação	
	Maria Helena Rdrigues Paes	Pedagogia/Esp. Currículo e Programas I grau	
II	Lucas Pure'ô Xavante	Magistério	FUNAI/Barra do Garças
	Isete Basso Santini	Contabilidade	SME/Agua Boa
	Paulo Tsererãwe Dumhiwe	Contabilidade	FUNAI/Nova Xavantina
	Genoveva Jara Andino	Magistério	Missão Carmelita
	Joan Hall	Linguista	SIC/Cuiabá
	Alcione M. Nascente	Magistério	SME/Campinápolis
	Hilda Maria Strumer Gonçalves	Pedagogia	FUNAI/Barra do Garças
	Neide Martins Siqueira	Pedagogia	FUNAI/Goiânia

ESTADO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 PROJETO TUCUM - PROGRAMA DE FORMAÇÃO E HABILITAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS PARA O MAGISTÉRIO

ANEXO - 7

QUADRO 03 - MONITORES

96

POLO	N O M E	FORMAÇÃO	VÍNCULO
III	Aparecida Marques de Souza	Magistério	SME/
	Genialda S. Nogueira	Pedagogia	SME/
	Gersonita da S. Canavarros	Magistério	SME/
	Isalmir Chagas Fontoura	Magistério	FUNAI/
	Iraci Oliveira Ferreira	Magistério	FUNAI/
	Maria aparecida Fernandes	Magistério	CICAF/
	Sebastião Geraldo de Carvalho	Magistério	SME/
	Mário Bordignon	História	Missão Salesiana/Meruri
	Eliziário Bororo	Magistério	Missão Salesiana/ Sangradouro
IV	Cleuza Denise H. Martins	Magistério	SME/
	Eva Tavares da Silva	Pedagogia	SME/
	Jacira R. S. Cueni Bakairi	Magistério	FUNAI/
	Lucila Alves da Silva		SME/
	Sueli Leopoldina Souza	Magistério	Missão JMN/Paranatinga
	Ana Karina Paulo Santos	Magistério	Missão JMN/Paranatinga
	Leandro Bakairi	Contabilidade	Aldeia Pakuera/ Paranatinga

QUADRO 04 - COORDENAÇÃO

92

N O M E	FORMAÇÃO	VÍNCULO
Laurenice Lopes de Souza	História	SEDUC/Cuiabá
Terezinha Furtado de Mendonça	Geografia	SEDUC/Cuiabá
Maria Paula de Freitas Vanucci	Magistério	CAIEMT/Casa Civil
Antônio Vieira Ruicci Filho	Pedagogia	SEDUC/Cuiabá
Maria Helena Favareto	Pedagogia	SME/Água Boa
Francisca Novantino Pareci	História	SEDUC/Cuiabá
Wilson Soares Ferro	História	SME/Tangará da Serra

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO HABILITADOS
PARA O MAGISTÉRIO - PROJETO TUCUM

RELAÇÃO NOMINIAL DOS CURSISTAS

PÓLO I

01. Alvanir Monzilar
02. Jovanil Amajunepá
03. Luizinho Ariabo Quezo
04. Maria Alice Souza Cupudunepá
05. Paulo Henrique Martinho Skirip
06. João Isaputai
07. Arnildo Jokmaba
08. Ivo Zonaikaikta
09. Arlindo pudata
10. Donato Bibitaca
11. Atanásio Jolasi
12. Geraldina Paresi
13. Mário Zihamo
14. Cristina Leite
15. José Maria Crixi
16. Junes de Admilto Manhuare Crisxi
17. Maria Devanildes do Carmo
18. Maria Suzana do Carmo
19. Maria Tereza C. de Jesus Kojoãjuwi
20. Marino Borum Munduruku
21. Osmarina Morimã
22. Robertinho Morimã
23. Salomão Nesokemazokae
24. Alinor Alves Zezionai
25. Ivanio Zekezokemae
26. Nilce Zonizo Kemairô
27. Pedro Nazokemai
28. Silo Onozokemai
29. Joãozinho Akonoizocae
30. Daniel Matenho Cabixi
31. Ariovaldo Alves Reginaldo
32. Pedro Kezowe
33. Angela Kezonazokero
34. Odivaldo Aluizomae
35. Angelo Kezomae
36. Aristides Onezokemae
37. João Quirino Fazokemae
38. Armindo Zokezomeyece
39. Maria Ilda Tupuaai Irantxe

40. João Euclides Parecis
41. Ester Lúcia Irantxe
42. Raimundo Irantxe
43. Alexandre Azomaré
44. Mario Moreno Onizokãe
45. Terezinha Amazokairo
46. Sandra Aparecida Azemaizokero
47. Miriam Kazaizokairo
48. Cecília Jalapwetalu
49. Laurinda Nambikwara

PÓLO II

01. Abrão Tsibupa
02. Adalberto Omnhorowe
03. Alberto Pariwaw Tserebuwa
04. Adalberto Tserebutuwê
05. Adelino Ernestino
06. Alexandre Tsitomowa'a
07. Alfredo Parapsé Xavante
08. Amadeu Horota'awe Tsimo
09. Ambrósio de Tsereu'ra
10. Angelo Wa'ané
11. Antônio Tsereptawê Xavante
12. Aquiles Abdzuwe
13. Arim Tamussu
14. Boaventura T. Tserewa'wa
15. Bonifácio Tseretsira
16. Carlos Wa'râiró
17. Divina Wa'utomoro Tsitedzé
18. Donato Tsimrihu Tsahobo
19. Eliseu Rua'wê
20. Eliseu Wadupi Tsipré
21. Espério Warowedewe
22. Ely Serewaibe
23. Fabiano Abutuwê Madu
24. Floriano Matsa Tserenho'e
25. Frederico Ruwabzu Tseretomodzatsé
26. Gaspar Waradzéré Tsiwari
27. Gedeão Diomar Râiro Ó Diwaue
28. Gilma Ro'otsi'utóri'o Paratse
29. Heitor Wawéru
30. Hilário Pariperê Parirânxê
31. Inácio Al'ero Ruprewe
32. Isaias Prowé Tseredzawe
33. João Batista Tsi'omowê Tsoropré
34. João Bosco Xavante
35. Jonas Tsiredi Tseredzawe
36. Jonatas Tehipa

37. José Gonçalves Bewê
38. Josué Duptuwe Tewapé
39. Leandro Aptsi'ré
40. Leonardo Urébété
41. Manuel Divino Tseré'onorate
42. Marcelo Rupowê Xavante
43. Marcos Antônio Tseredzadzur'a Tseredza'é
44. Marcos Tsi'robo Paridzane
45. Maria Carla Penhōwe Tseretonodzatsé
46. Mateus Tserewadzi
47. Mateus Tserenhowatsihu Tseredze
48. Mateus Tseretopo'Re'ré'édi
49. Máximo Uratsé Tsi Omowé
50. Mazzarelo W. Xavante
51. Mauricio Tsawerepte
52. Modesto Tserewawã'rã
53. Nicolau Wadza'a Tiwé Tsipe
54. Paulo Ubuhu
55. Paulo Teserãwe Dumhiwe
56. Paulo Tsererãwe Dumhiwe
57. Pedro Uiwedewê Wa'õmoho
58. Profirio Trutep Rarati
59. Rogério Wahoné
60. Rute Rewãtsu
61. Tito Abdzu
62. Tito Seretatê
63. Tobias Ômohi Apho'odi
64. Valdibnez Tserehoro Xavante
65. Valdemir Howaewa
66. Valmir Adzowé Xavante
67. Vicente Tsimrihu Rãi'rãté
68. Vítório Buruwewawe Wa'ahe
69. Xisto Tserenhi'ru Tserenhimi'Rãmi
70. Walter Tsipe Xavante

PÓLO III

01. Hilário Rondon Adugonoreu
02. Elizabeth das Dores Rodrigues Arogiareudo
03. Maria Trindade Tuboreguiri
04. Aurea Maria Cunha
05. Sandra Florice Aroe Poiwo
06. Felix Rondon Adugo Enaw
07. Maurício kurugugue Emaguda
08. Rosangela Burue Ekurendo
09. Arnaldo Vicuna Ocuguebu
10. Osvaldo Hélio Iwodo Akiri
11. Laura Maria Vicuna Imexebado
12. Teodoro Clementino Merege Kadojeba

13. Gerson Mário Enogureu
14. Helinho Kurugugoe Eiga
15. José Aniceto Xavier de Melo Toro Baru
16. Valdeci Poxoréo
17. Virgílio Kidemugureu
18. Orlando Kuira
19. Sebastião Marques Aquiricudureu
20. Iolanda Silva Bokorokurireudo
21. Edinho Vaigarureu
22. Bruno Tavie
23. Evaristo Kiga
24. Benedito Pereira J. Bakorokaro
25. Daniel Koriga
26. Gilberto Kia
27. Dário Brame
28. Sílvio Mário Oikare
29. Maria Divina de Arruda
30. Neide Jereguinha
31. Maria Divina Ituraredo
32. Maria Palmira Butere Ewago
33. Cláudio dos Santos Bakaroe Kia
34. Waldemar Borobó
35. Iraci Borobó
36. Luiz Carlos Okoeréo

PÓLO IV

01. Ana Maria Melka Xerente
02. André dos Santos Kawaka
03. Antônio Leocádio Kawaco
04. Apolônio Apiaga
05. Arlindo Rondon Kogapi
06. Cleuzinete Magaro
07. Dairce Cutazega Kaipanago
08. Durcilene de Oliveira Apygô
09. Durval Alacuiawa
10. Edinho Kamâni
11. Edivaldo Aparecido dos Santos
12. Edmundo Piniru
13. Edna Sales Apyegã
14. Edson Itamabe Taukane
15. Edson Kulewâra
16. Eduardo Maiawai Koni Tawanre
17. Evalnice Caiamalo Bakairi
18. Everaldo Wedetsire
19. Genivaldo Gerônimo Poiure
20. Gilberto Sapenague Paroca
21. Gilmar Paique Paroca

22. Gilberto Tserehoniora
23. Ivelise Pedroso Iamynalo
24. Jackson Iacamyldo Kukure
25. Jeremias Poiure
26. Luiz Apacano Kapeguara
27. Máisa Cuteme Taukane
28. Marcio Alua Madivai
29. Marilene Sanaca Maruawa
30. Maurício Xerente
31. Moacir Madicai
32. Moisés Ipetsadi Tsirobo
33. Otaviano Tserenowadawe
34. Paulo Kavopi
35. Queridinha Egueco Apacano
36. Reginaldo Ikaura Xerente
37. Selma Ekuido Kutiaca
38. Suzeli Aiguta
39. Waldomir Ianu
40. Valdenor Aigure
41. Vanda Kurico Seigalo
42. Vânia Ataiwalo Kuiwire
43. Zenilde Makialo