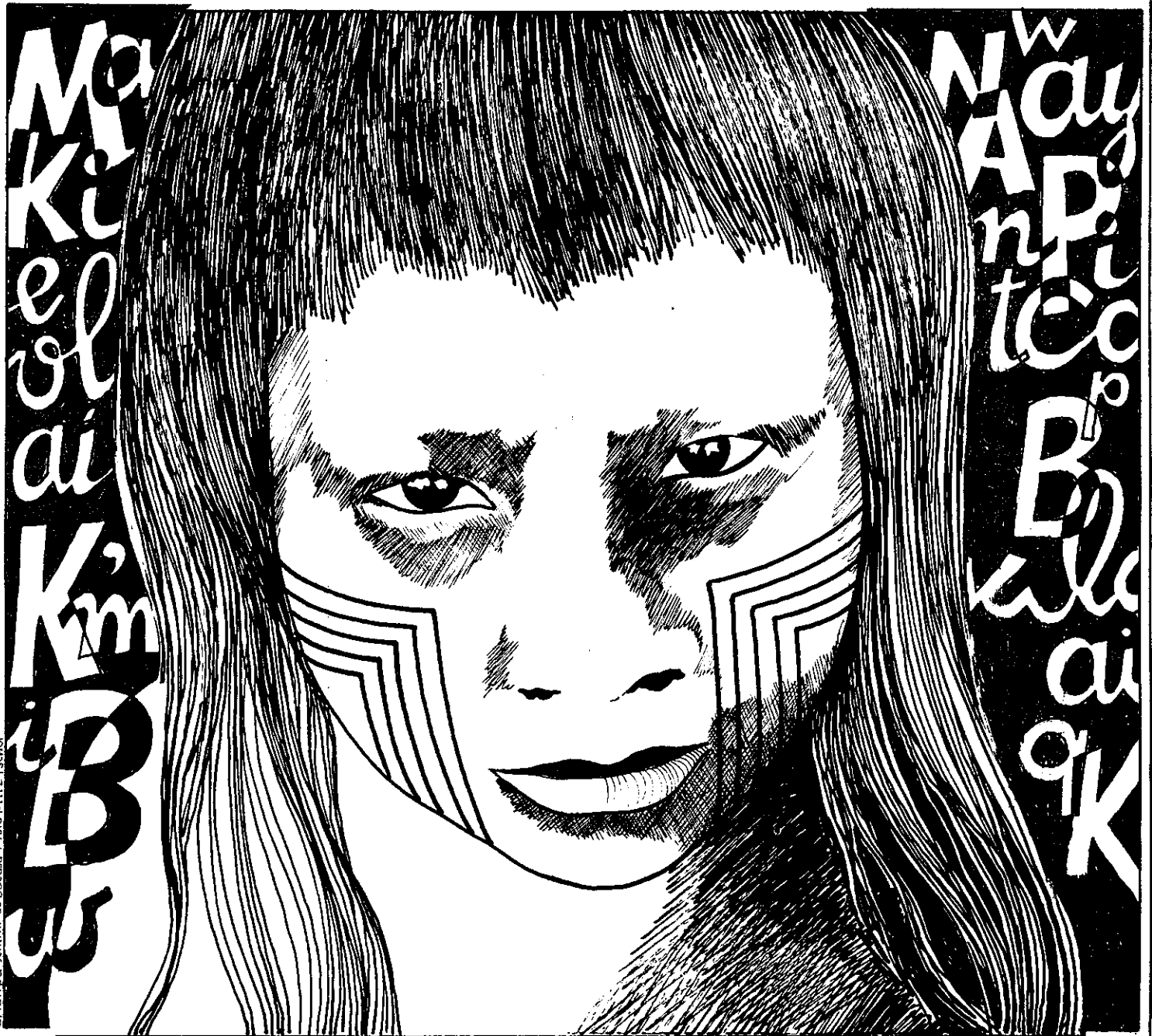


CEDI - P. I. B.  
DATA 31, 10, 86  
CD 1280004

# III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA



Gravado Xakriá de Bucari / São Fritz / 1986

FÁTIMA DE SÃO LOURENÇO / MATO GROSSO / 1986 ..... O P A N

III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

FÁTIMA DE SÃO LOURENÇO - MT

16 a 22 de Janeiro de 1986

CAPA, MAPAS E ILUSTRAÇÕES: Maurílio Barcellos

COLABORAÇÃO: OXFAM

EDIÇÃO: Operação Anchieta- OPAN

Í N D I C E

I- RELATÓRIO GERAL

INFORMAÇÕES GERAIS .....	04
PAUTA FINAL .....	05
RESUMO DAS DISCUSSÕES EM PLENÁRIO .....	06
RESUMO DAS EXPOSIÇÕES DAS ASSESSORIAS .....	11

II- RELATÓRIO DAS EXPERIÊNCIAS

PROJETO WAIMIRI-ATROARI .....	22
(Doroti e Egydio Schwade)	
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ENTRE OS ÍNDIOS M'YKY .....	27
(Elizabeth Aracy Rondon Amarante)	
ESFORÇOS POR UMA ESCOLA ALTERNATIVA ENTRE OS KARIPUNA E GALIBI .....	31
RELATÓRIO "A"- (Irmã Rebeca Spires) .....	31
RELATÓRIO "B"- (Francisca Picanço) .....	38
PROJETO EDUCACIONAL NAS ALDEIAS GUARANI DO MATO GROSSO DO SUL .....	41
(Equipe de Educação do Regional CIMI/MS)	
EDUCAÇÃO GLOBAL PARA O POVO YANOMAMI .....	49
(Loretta Emiri)	
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ACRE .....	54
(Nietta Lindenberg Monte)	
PROJETO EDUCACIONAL ENTRE OS KULINA DOS VALES DO PURUS E JURUÁ .....	67
RELATÓRIO "A" (Equipe de Educação do CIMI) .....	67
RELATÓRIO "B" (Abel Kanaú) .....	71
PROPOSTA DE TRABALHO ENTRE OS KULINA DO LAGO JURUAPUCA (Prelazia de Tefé) .....	77
(Isa Maria Castro dos Santos)	
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TAPIRAPÉ .....	80
(Luiz Gouvêa de Paula, Eunice Dias de Paula e Elaine C. Fidalgo)	

ACOMPANHAMENTO AOS PROFESSORES TICUNA DO ALTO SOLIMÕES .....	82
(Silvio Cavuscens, Dilson Rapkiewics, Nadir Francisca de Oliveira e Arlindo Gilberto de O. Leite)	
TRABALHO DE EDUCAÇÃO JUNTO AOS CANAMARI .....	88
(Adelina Vilma Marques Ribeiro, Araci Maria Labiak e Lino João de Oliveira Neves)	
EDUCAÇÃO ENTRE OS RIKBAK TSA .....	92
(Fausto Campoli)	
III-AVALIAÇÃO DO ENCONTRO .....	94
IV- RECOMENDAÇÕES GERAIS .....	95
V- DECISÕES FINAIS .....	96
VI- PLANEJAMENTO DO PRÓXIMO ENCONTRO .....	96
 <u>ANEXOS</u>	
MATERIAL DIDÁTICO E ESTUDOS LINGUÍSTICOS PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES DO ENCONTRO .....	97
BIBLIOGRAFIA DE APOIO COMENTADA .....	99

I- RELATÓRIO GERAL

INFORMAÇÕES GERAIS

Realizou-se nos dias 16 a 22 de janeiro de 1986, em Fátima de São Lourenço - MT, o 3º Encontro de Educação Indígena promovido pela OPAN- Operação Anchieta, e patrocinado pela OXFAM. Dele participaram: Gema Pivatto, Elaine Cristina Fidalgo, Nadir Francisca Clara de Oliveira, Isa Maria Castro dos Santos, Abel Kanaú, Elizabeth Aracy Rondon Amarante, Eunice Dias de Paula, Luiz Gouvêa de Paula, Veronice Rossato, Gema Pazzolo, Araci Maria Labiak, Loretta Emiri, Doroti A. M. Schwade, Francisca Picanço, Nietta Lindenberg Monte, Fátima de Almeida, Lori Altmann, Maria do Socorro Nunes da Silva, Rosa Cartagenes, Adelina Vilma Marques Ribeiro e Fausto Campoli. Participaram também, como assessores, Bruno Pucci, da Universidade Federal de Cuiabá, na área de Pedagogia; Rinaldo S. V. Arruda, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Marta Azevedo, na área de Antropologia; Eduardo Sebastiani Ferreira, da Universidade de Campinas, na área de Matemática; Vera Masagão Ribeiro, do Centro Ecumênico de Documentação e Informação, na área de Alfabetização; e Ruth M. F. Monserrat, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na área de Linguística.

Durante o último Encontro, em fevereiro de 84, ficara decidida a realização deste com o tema "A Educação Dentro da Problemática Mais Geral do Contato", visando a continuidade do trabalho iniciado em fevereiro de 1982.

Dedicamos os dois primeiros períodos para os relatos das experiências de cada projeto e, a partir deles, elaboramos uma pauta com temas gerais que foram discutidos nos dias seguintes, em subgrupos e plenários. Os assessores fizeram também exposições gerais a partir das quais foram elencadas algumas questões específicas discutidas posteriormente, em sessões especiais, sob a orientação dos assessores nas áreas de Alfabetização Linguística e Matemática.

PAUTA FINAL

## 1. ESPECIFICIDADE DA ESCOLA ALTERNATIVA

- A- Dimensão política interna e externa
- B- Dimensão metodológica
- C- Dimensão antropológica

## 2. ENTIDADES GOVERNAMENTAIS, NÃO-GOVERNAMENTAIS E A QUESTÃO DA AUTONOMIA INDÍGENA.

## 3. PROFESSORES INDÍGENAS

- A- Remuneração
- B- Formação
- C- Autonomia

## 4. CURRÍCULO E PLANEJAMENTO.

## 5. OFICIALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA ESCOLA INDÍGENA ALTERNATIVA.

## 6. AGENTES

- A- Recrutamento
- B- Profissionalização
- C- Formação e aperfeiçoamento

RESUMO DAS DISCUSSÕES EM PLENÁRIO

1. ESPECIFICIDADE DA ESCOLA INDÍGENA ALTERNATIVA

Entendemos que uma escola alternativa indígena não significa simplesmente uma escola nova, uma escola diferenciada. Fundamentalmente, significa uma escola que assume os interesses educacionais e científicos dos índios em seu processo de autodeterminação. Parte-se do ponto de vista de que a Educação não se dá apenas na escola, mas é um processo pedagógico que envolve o dia-a-dia das comunidades. A escola é apenas um de seus múltiplos meios de resistência e de organização. Não basta dominar técnicas para acabar com a dominação, é necessário consciência e organização.

Nesse sentido, para os participantes do Encontro, uma escola alternativa deveria ser autogerida, contar com a participação real dos educandos, da comunidade e dos agentes educacionais na direção da mesma. Ela deve ser eficiente no seu comprometimento com as causas da comunidade. Nesse sentido, deve ter como ponto de partida a cultura tradicional do grupo e suas questões atuais, principalmente as mais urgentes como a luta pela garantia de seu território. Os agentes devem buscar um equilíbrio entre lucidez e paciência histórica numa busca comum de ensinar e aprender. Essa escola tem como objetivo dar condições aos índios de adquirirem uma visão crítica de sua situação frente a sociedade nacional e para isso deve se articular com outras organizações dos trabalhadores da cidade e do campo que lutam também por sua libertação. Além de servir como instrumento no contato com a sociedade envolvente, essa escola deve ser um espaço de valorização e desenvolvimento da cultura indígena.

Sem dúvida, a escola interfere no modo de vida tribal, por isso, um projeto educativo não deve se restringir a ela, deve interferir deliberadamente num processo de reordenação sócio-cultural das sociedades indígenas, no qual os agentes educacionais têm um papel de assessoria e orientação.

É preciso, porém, distinguir entre dois tipos de interferência: a aquela que impõe e manipula e aquela que, dentro de uma pedagogia crítica, respeita os índios como sujeitos de seu destino, ajudando-os na reflexão sobre seus objetivos e na procura de formas de organização para alcançá-los. Para isso é necessário o conhecimento antropológico sobre o grupo e a análise, passo a passo, das

consequências de nossa interferência sobre suas formas próprias de organização sócio-cultural. É impossível estabelecer regras. A cada momento, os passos devem ser analisados criticamente no sentido de se evitar a dominação em todas as suas formas.

## 2. ENTIDADES GOVERNAMENTAIS, NÃO-GOVERNAMENTAIS E A QUESTÃO DA AUTONOMIA INDÍGENA

Discutiu-se a situação de algumas áreas onde várias entidades civis, religiosas e governamentais atuam com um mesmo grupo, adotando uma política clientelista que compromete a autodeterminação do Povo. Muitas vezes, os índios percebem esse jogo de poder e acabam barganhando com várias entidades.

Foram também levantados exemplos de outras áreas onde apesar de divergências, as entidades conseguem fazer trabalhos específicos em conjunto, como no Acre e Alto Solimões.

A respeito das relações com a FUNAI, foram comentados alguns casos de articulação a nível local e analisados seus resultados. Comentou-se o projeto escolar da Comissão Pró-Índio (CPI) do Acre, que funciona através de convênios com a FUNAI e outros órgãos do Governo, onde a formação dos professores indígenas, a assessoria e o currículo ficaram a cargo da CPI. Foram lembradas, porém, outras situações nas quais a FUNAI tem interferido negativamente nos projetos, procurando desestruturá-los através de uma política paternalista e clientelista.

Concluiu-se, entretanto, que a FUNAI não é um bloco monolítico e apresenta contradições internas, criando por vezes espaços possíveis de articulação a nível local.

Geralmente só se recorre à FUNAI para se conseguir "coisas" para os projetos, mas o movimento indígena e as entidades devem pressionar para também intervir nas decisões do órgão. Não se pode esquecer, no entanto, que há grandes diferenças ideológicas e práticas, entre as respectivas linhas de trabalho e que esses espaços são transitórios e por vezes enganadores.

As possíveis articulações dos projetos com a FUNAI e outros órgãos do Governo devem sempre ser decididas junto com o movimento indígena organizado, o qual deve definir e apontar os caminhos. Em qual



quer caso, deve-se sempre lutar para evitar interferências negativas desses órgãos na linha de trabalho dos projetos.

Finalizando, foram apontados dois critérios para orientar a atuação das entidades no que se refere às possíveis articulações entre si e com o Estado. As alianças só podem ser estabelecidas em lutas concretas e devem sempre atender ao objetivo de fazer avançar o movimento indígena.

### 3. PROFESSORES INDÍGENAS

Das experiências de educação representadas no Encontro, várias delas já contam com professores indígenas assumindo a alfabetização na língua materna ou no português e o ensino de matemática. As demais têm também essa perspectiva a médio ou a longo prazo. Considerou-se a importância de que os próprios índios, à medida que se capacitem para tal, assumam a direção de suas escolas. Isso contribui para que a escola esteja também orientada na perspectiva mais ampla de autonomia e autodeterminação desses Povos.

A situação de contato exige que os grupos indígenas absorvam determinada parcela dos conhecimentos da sociedade envolvente. À medida que os próprios índios assumem a tarefa de socializar esses conhecimentos, podem elaborá-los e melhor articulá-los com os conhecimentos do próprio grupo. O professor indígena poderia ser um mediador entre as duas culturas, reinventando, inclusive, uma metodologia própria de ensino.

Os possíveis inconvenientes de se introduzir no grupo uma função social especializada estranha à sua cultura são relativizados pelo fato de que se trata de uma função essencialmente socializadora: o professor aprende para ensinar, sua formação é quase que concomitante à realização de seu compromisso junto ao grupo. Sem dúvida esses professores, que normalmente são os que melhor dominam a leitura, a escrita e a matemática, podem emergir como novas lideranças, principalmente para questões relativas ao contato. Esse poder que os professores acumulam pode ser exercido tanto em benefício como em prejuízo do grupo. Essa constatação nos obriga a encarar com a máxima seriedade a tarefa de proporcionar aos professores uma formação adequada e abrangente, tanto a nível técnico como político. É necessário que a comunidade se reconheça capaz de realizar a tarefa educativa com eficiência, orientando-a em vista de seus próprios interesses. É necessário que a capaci-

tação leve em consideração as especificidades de cada grupo, ainda que os conteúdos transmitidos sejam o português e a matemática.

A partir desses pressupostos, foram levantadas algumas dificuldades que se colocam na prática para que os próprios índios assumam integralmente suas escolas. Em muitos casos, é praticamente impossível conciliar a regência de aulas regulares com as tarefas relativas à subsistência: roça, pesca, borracha, etc. Essa situação se agrava, quando essas tarefas exigem que o professor passe longos períodos a fastado da aldeia. Isso nos levou à questão mais polêmica, que girou em torno das diversas formas possíveis de retribuição pelo trabalho do professor.

Em alguns grupos, a própria comunidade retribui o professor por seu trabalho, oferecendo-lhes prestação de serviços ou produtos. Em outros casos, os monitores recebem salários do Estado ou de Instituições conveniadas. Consideramos que o fato do próprio grupo assumir a remuneração de seus educadores contribui para sua independência com relação à sociedade envolvente. Entretanto, reconhecemos como legítima a reivindicação de alguns grupos de que o Estado cumpra suas obrigações no que diz respeito à gratuidade do ensino, principalmente nos grupos que não têm condições materiais de sustentar suas escolas. Não se pode eleger um caminho ou outro como o mais adequado para todas as escolas indígenas em qualquer situação. Nossa tarefa é contribuir para que cada Povo possa refletir e decidir-se pelo melhor caminho a partir de sua situação concreta.

#### 4. AGENTES EDUCACIONAIS NÃO-ÍNDIGENAS

Foi constatada a necessidade de que os agentes que trabalham nas áreas indígenas com educação estejam capacitados para realizar seus trabalhos, dominando aspectos que vão desde a didática de cada disciplina até implicações políticas da prática educativa. Além disso é necessário que eles estejam constantemente aprofundando seus conhecimentos sobre a língua e a etnologia de cada Povo em particular.

Muitas vezes, os agentes não têm formação prévia no campo da educação. As variadas atividades que assumem, impedem que tenham tempo de aperfeiçoar sua prática, dedicando-se à formação. Seria positivo que mais pessoas se engajassem na problemática da educação indígena, principalmente aqueles que podem prestar assessorias em áreas especializadas como linguística, matemática, alfabetização, pedagogia e antropologia. Nesse sentido, o espaço das universidades seria privilegiado, desde que sua produção acadêmica revertisse dire-

tamente em benefício das comunidades indígenas.

## 5. CURRÍCULO E PLANEJAMENTO

Ainda que as escolas indígenas estejam funcionando informalmente, é necessário que sejam estabelecidos seus objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação. Essa necessidade é mais imperiosa à medida que as práticas se formalizam e reivindicam o reconhecimento oficial.

Foi consenso geral que os currículos das escolas indígenas não podem ser uma cópia do currículo das escolas oficiais nem uma colagem desse último com alguns fragmentos de cultura indígena. O currículo, em todos os seus aspectos, deve corresponder à realidade sócio-cultural e aos interesses de cada grupo.

Levantou-se alguns aspectos que caracterizariam a especificidade do planejamento das escolas indígenas: adequação do calendário aos ciclos produtivos da comunidade, eliminação de sistemas de avaliação e reprovação tradicionais, utilização de métodos que respeitem a individualidade de cada educando no que diz respeito ao ritmo e ao nível do aprendizado.

Foi sugerida a possibilidade de basear o currículo em módulos temáticos, que cada educando iria cumprindo no seu ritmo, desde que se resguardassem momentos de discussão ou outros tipos de atividades conjuntas.

## 6. RECONHECIMENTO DA ESCOLA INDÍGENA ALTERNATIVA

A partir da experiência Tapirapé, começou-se a pensar na questão do reconhecimento das escolas indígenas alternativas. Alguns avanços nessa discussão foram feitos desde o último Encontro e a partir de impasses vividos por outros projetos como o dos Galibi-Karipuna, onde é bastante problemático o ingresso dos alunos da escola alternativa nas escolas oficiais, já que ambas trabalham com linhas absolutamente diversas.

Numa primeira instância, o reconhecimento dessas escolas se deu via Prefeituras Municipais. Analisou-se, porém, o cerceamento que decorre disso, visto que, geralmente, os conflitos entre índios e sociedade envolvente são mais acirrados a nível regional.

A necessidade de uma solução mais ampla que englobe todos os projetos de educação indígena coloca-se de maneira urgente. Um requisito básico seria transferir a responsabilidade oficial das escolas indígenas para a área federal, garantindo a autogerência de cada uma dessas escolas em termos de currículo, programação, calendário, material didático, pessoal, etc. Nesse Encontro ficou decidido a formação de uma Comissão que continue aprofundando essa discussão com o intuito de firmar uma posição mais definida sobre o assunto.

## RESUMO DAS EXPOSIÇÕES DAS ASSESSORIAS

### 1. ÁREA DE ANTROPOLOGIA

Para analisarmos do ponto de vista antropológico os projetos educacionais, não basta sabermos se incluem mitos ou relatos etnográficos nos seus materiais didáticos. Tentaremos aprofundar a análise do que significa trabalhar com uma sociedade dita "primitiva", uma sociedade pré-classista, onde o modo de produção é comunitário. Os projetos devem, a cada passo do trabalho, ter em mente o papel que desempenham dentro da dinâmica social da comunidade. Para isso é preciso entender como se dão os processos de socialização da criança, qual a especificidade do papel do homem e da mulher e qual a visão que se introduz no momento do contato. É necessário perceber exatamente quais segmentos sociais o projeto atinge e como se organiza a comunidade em torno da escola. O prestígio social e o poder se relacionam com o aprendizado dos conhecimentos do branco, isso traz consequências que precisam ser analisadas com a comunidade, tendo em vista sua própria organização social.

Nas sociedades indígenas, o mundo real é percebido como uma parte do mundo religioso, mas temos que ter cuidado para não reduzir a sociedade indígena aos mitos, ritos e à produção cultural, é necessário entender a dinâmica do sistema social global.

MARTA AZEVEDO

### 2. ÁREA DE PEDAGOGIA

#### A- ESPECIFICIDADE DA ESCOLA ALTERNATIVA

Devemos entender a escola alternativa, em oposição à escola oficial

11a

(burguesa) que está aí como uma escola que se vincula com a sociedade, uma escola dos índios e a serviço deles (de seus interesses culturais), instrumento competente e crítico no contato com o mundo envolvente.

#### B- DIMENSÃO POLÍTICA

A escola alternativa é uma escola que se articula com outros momentos da vida da aldeia. É instrumento de saber e de resistência, busca sua autonomia enquanto organização (estabelece objetivos, prioridades, conteúdos e metodologia) e se articula com o movimento maior dos oprimidos da cidade e do campo que lutam pela sua libertação.

#### C- DIMENSÃO METODOLÓGICA

A escola deve ser diretiva sem ser coercitiva, autoritária; ela se desenvolve no inter-relacionamento educativo entre professor e alunos. Ela deve articular a criatividade e o momento cultural da comunidade indígena com a visão crítica sobre a invasão cultural da sociedade envolvente (tradição X direção política). É necessário buscar uma metodologia de pesquisa e ação que tenha como ponto de partida e ponto de chegada a prática social da aldeia, que busque uma adequada sistematização do saber em função das novas necessidades.

BRUNO PUCCI

### 3. ÁREA DE MATEMÁTICA

Uma preocupação primeira é não tratar a escola numa concepção imediatista, onde para a área indígena o problema primeiro é o contacto com o branco, pois com essa missão restrita a escola se torna tecnicista, desenvolvendo somente conteúdo necessário para o contato, esquecendo o papel mais importante e global da escola, no sentido de desenvolver tanto na criança como no adulto suas capacidades de abstração e compreensão do universo como um todo.

A abordagem da matemática institucional via a etno-matemática, é a metodologia que tentamos transmitir aos participantes. Usando esta última como motivação para aprendizagem matemática, chega-se rapidamente aos seus conhecimentos e ainda mais a uma valorização da cultura do meio, devolvendo-se a este um crescimento tanto econômico como social.

A utilização da etno-matemática na escola segue toda uma linha metodológica: partindo da realidade, segue-se a etnografia, que é a pesquisa de campo, depois a etnologia, ou seja, uma análise dos dados levantados. Modela-se os dados matematicamente para a procura de uma solução, nesse momento o professor se responsabiliza em dar técnicas para a solução. Até então seu papel é de orientador de pesquisa no sentido que esta seja a mais abrangente possível. A solução, ou soluções, ou ainda a não-solução da modelagem devem ser sempre testadas, ou seja, é necessário averiguar se de fato correspondem ao modelo sugerido, se estão de acordo com a etnologia feita, se estão relacionadas com a etnografia e se são viáveis para a realidade existente.

Esse é um método de ensino da matemática. Existem vários outros, mas acreditamos nele por ser o mais próximo do educando e por permitir que de fato a escola torne-se parte integrante da sociedade.

EDUARDO SEBASTIANI FERREIRA

#### 4. ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO

##### 1- TEORIAS DA LEITURA E DA APRENDIZAGEM

A leitura não é um ato mecânico e linear de decodificação de letras em sons. Kenneth Goodman afirma que a leitura compreensiva depende do equilíbrio de dois processos:

- Processo ascendente (do texto ao leitor): decodificação de letras em sons, identificação de palavras, análise sintática.
- Processo descendente (do leitor ao texto): inferências e predições que o leitor faz a partir de seu objetivo ao ler, de seu conhecimento do mundo e do meio através do qual lhe chega a mensagem.

Se há um predomínio do primeiro processo, temos uma leitura lenta, monotônica, destituída de significado. Se há predomínio do segundo, temos um leitor com dificuldade de apreender o pensamento do outro, de abandonar ou ampliar suas próprias convicções.

Partindo desse pressuposto, de que a leitura não é simplesmente decodificação de letras em sons, Emília Ferreiro fez uma série de experimentos com crianças de zonas urbanas, tentando compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ela estabeleceu alguns estágios através dos quais se dá esse processo:

- \* Pré-silábico: a criança já sabe que a escrita representa alguma coisa, mas acredita que essa representação se refere ao significado das palavras, por exemplo, que a um objeto grande deve corresponder uma palavra grande, com muitas letras.
- \* Silábico: a criança descobre que a escrita representa o som das palavras mas acredita que para cada sílaba deva corresponder uma letra, por exemplo, pato seria escrito com pt ou ao.
- \* Alfabético: a criança completa a descoberta de que a escrita representa os sons constatando que não basta uma letra para representar as sílabas, descobre o mecanismo de combinação entre vogais e consoantes.
- \* Alfabético-ortográfico: nesse último estágio, a criança percebe que a relação entre letra e som não é unívoca, há mais de uma letra para um mesmo som e uma mesma letra pode representar sons diferentes, percebe também que há aspectos da escrita como a segmentação das palavras ou a pontuação, que não correspondem à fala, que há variações sonoras da língua oral que não são representadas pela escrita.

As pesquisas de Emília Ferreiro têm como marco teórico as proposições de Piaget que descrevem o processo de aquisição de conhecimentos como um processo ativo por parte de um sujeito que constrói seu conhecimento sobre um objeto, a escrita, por exemplo, a partir de sua interação com ele. Caberia então ao educador criar condições favoráveis para essa interação, de forma que ela seja a mais rica possível. Uma criança de classe média urbana tem um convívio permanente com a cultura letrada, já entra na escola sabendo bastante sobre as funções sociais da escrita e com várias hipóteses sobre seu funcionamento, cabe ao professor estimular esse conhecimento com novas informações.

## 2. A ALFABETIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

A função do professor alfabetizador nas sociedades indígenas é mais complexa. Não se trata apenas de alfabetizar um indivíduo no sentido de amadurecê-lo para a participação na cultura de seu grupo social, tradicionalmente letrado. Introduzir a leitura e a escrita numa sociedade tradicionalmente ágrafa significa, mais do que alfabetizar indivíduos, alfabetizar uma cultura. A escola tem, diante dessa tarefa, um papel mais decisivo e deve, mais do que em outras situações, articular-se com uma proposta de ação cultural mais ampla.

Evidentemente, a necessidade da alfabetização não surge como dado a partir da sociedade e da cultura indígena em si. A necessidade da alfabetização é uma realidade do contato, ou seja, produto de uma situação em que os índios passam a participar, ainda que como oprimidos, de um grupo social mais amplo, onde o domínio da leitura e da escrita é um fator de poder. Nesse sentido, o papel que a alfabetização joga nas sociedades indígenas é semelhante ao que ela joga nos grupos desfavorecidos da sociedade nacional e pode ser refletida a partir dos parâmetros gerais do que se costuma entender como uma "educação do oprimido". É necessário, entretanto, não perder de vista a especificidade das sociedades indígenas enquanto etnias diferenciadas, portadoras de uma visão de mundo e de uma organização social próprias e originais. Quando se fala em alfabetização da cultura, não se pode entender que esse processo signifique fazer com que a cultura indígena se pareça algo mais com a nossa. Trata-se da utilização de uma possibilidade, colocada a partir do contato, de que essa cultura, na sua especificidade, se recrie diante de uma nova realidade.

### 3. ALGUMAS PISTAS PARA A QUESTÃO METODOLÓGICA

A partir dessas considerações sobre o significado da alfabetização nas sociedades indígenas, podemos nos utilizar dos postulados das teorias da leitura e da aprendizagem expostas acima para traçar algumas pistas metodológicas:

- A- O aprendizado da leitura das palavras deve estar sempre vinculado a uma leitura do mundo. Não basta intercalar momentos de discussão com momentos de aprendizagem puramente técnico. As colocações de Goodman demonstram que a obtenção do significado de um texto não depende apenas da decodificação "técnica" das letras, mas do nível de familiaridade que o leitor tem com esse significado.
- B- O alfabetizador deve ter como parâmetro um determinado método de alfabetização mas utilizá-lo de modo flexível, abrindo espaço para atividades diversificadas. Assim ele proporciona um terreno mais rico sobre o qual o alfabetizando possa refletir, testar suas hipóteses, construir, enquanto sujeito, seu conhecimento da escrita através de sua interação com ela em todas as suas formas.



- C- A alfabetização implica tanto na descoberta dos mecanismos de funcionamento da linguagem escrita como das funções que ela exerce socialmente em suas várias modalidades.
- D- O educando deve entrar em contato com um universo escrito o mais amplo possível. Para a alfabetização, pode-se lançar mão de todo material escrito que chega à aldeia das mais diversas formas; revistas, jornais, livros, documentos oficiais, até embalagens de produtos industrializados. Se for conveniente, esses materiais podem ser usados para leitura ou até para exercícios iniciais de identificação de letras e sílabas. O importante é que num caso ou outro sejam desveladas a origem do material, o objetivo de quem o produziu, enfim, a função que cumpre socialmente. Cabe à escola tornar disponíveis materiais escritos que o educador e os educandos considerem úteis para a comunidade, destacando entre esses materiais aqueles produzidos por outros grupos indígenas (cartilhas e livros de textos) como aqueles produzidos pelas organizações indígenas e indigenistas.

Outro tipo de material bastante rico e talvez mais acessível nos estágios iniciais de alfabetização é aquele criado pelo próprio grupo, dentro da escola ou fora dela. A produção e estudo desses textos devem ser largamente incentivados. Como a escrita não tem nas sociedades indígenas uma longa tradição, as funções que ela pode ter socialmente estão em grande medida por ser criadas. O alfabetizador deve acompanhar e analisar os usos e possibilidades que os textos de autoria indígena estão tendo enquanto palavra escrita do índio para o índio ou do índio para o branco.

- E- Se a alfabetização é entendida como um processo de criação a partir da linguagem e se através dela os educandos desvelam e recriam as funções que a leitura e a escrita têm socialmente, é inevitável e fundamental que a alfabetização na língua materna, como ponto de partida ou de chegada, ou pelo menos uma reflexão sobre ela, façam parte desse processo. Sem dúvida que a descoberta dos mecanismos da leitura e da escrita é facilitada se a alfabetização é feita na língua materna ou numa língua que o alfabetizando domine com fluência. Entretanto, a escolha da língua com a qual se iniciará o processo depende de outros fatores tais como a expectativa do grupo ou o preparo dos educadores. Se a alfabetização é feita em Português, é necessário que durante o processo, se resgate também o significado da língua materna como depositária de todo patrimônio cultural do grupo. À medida que descobrem a natureza e a função da escrita, os próprios educandos podem decidir se lhes interessa grafar essa lín

gua e mantê-la viva também através da palavra escrita.

VERA MASAGÃO RIBEIRO

## 5. ÁREA DE LINGUÍSTICA

### LÍNGUA ESCRITA X LÍNGUA FALADA

As chamadas invenções nunca são, em realidade, mais que uma melhora de algo já conhecido anteriormente. A escrita, como a moeda, o telefone sem fio ou a máquina a vapor, não foi inventada por um homem em um lugar preciso numa época determinada. Sua história e sua pré-história são tão longas como a própria história da civilização.

A escrita é um sistema de intercomunicação humana por meio de sinais convencionais visíveis. Na época atual, a escrita se converteu em instrumento para expressar elementos linguísticos por meio de sinais visíveis.

A escrita não é um equivalente exato da língua falada. Mesmo o alfabeto, que é a forma de escrita mais perfeita, está cheio de contradições nas correspondências entre símbolos e sons.

Os vestígios mais antigos do grafismo (qua ainda nada têm a ver com a escrita), remontam ao fim do Musteriense. Eles já são abundantes por volta do ano 35000 AC. Sabe-se já que o grafismo não começa por uma representação do real e sim pelo abstrato a partir de preocupações mágico-religiosas, onde os caracteres parecem exprimir antes os ritmos do que as formas. É pouco a pouco que se chega no grafismo, ao figurativo (descritivo), às primeiras formas que, no início, limitam-se a figuras estereotipadas ou alguns pormenores convencionais para a identificação de animais. É já um estágio que se pode chamar de picto-ideográfico, não-desligado da linguagem: dá-se a figuração pictográfica de conceitos, idéias em formas estilizadas e convencionais. O conteúdo desses sinais exprime, nas três dimensões do espaço, o que a linguagem oral exprime na dimensão única do tempo. A emergência da escrita está ligada, assim, à subordinação da expressão gráfica à expressão fonética, pelo uso do dispositivo linear, que, se não permite ainda a formação de verdadeiros textos, pelo menos permite uma enumeração de objetos e de seres vivos. Isso só acontece depois da consolidação de civilizações agrícolas urbanizadas que exigem uma contabilidade mais rigorosa, com o registro

da propriedade e dos objetos comercializados.

Os sistemas completos de escrita têm origem no Oriente. O Sumério (falado na Mesopotâmia Meridional por um Povo de filiação étnica e linguagem desconhecidas) é a escrita mais antiga conhecida - 3.100 AC, e a única que apresenta condições para reconstruir as primeiras fases. Ficou provado que a escrita cuneiforme mesopotâmica dos sumérios evoluiu de uma etapa pictográfica até chegar à cuneiforme.

As formas mais comuns de registro sumério são feitas em tabuletas de barro, com a impressão de um selo cilíndrico que indicava o proprietário dos objetos remetidos e, às vezes, o número desses objetos. Depois o sistema ampliou-se, passaram-se a desenhar sinais correspondentes aos objetos e a ser substituídos os selos por símbolos escritos com a finalidade de transmitir mensagens e não mais de marcar a propriedade. É a etapa da escrita que pode ser chamada de logográfica ou escrita lexical, que não deve ser confundida com a ideográfica: uma representa palavras da língua, a outra, idéias, que podem não ter nenhuma relação, ou tê-la só limitada, com elementos da fala.

Nas fases mais primitivas da logografia era fácil representar uma palavra como "ovelha" pelo desenho da ovelha, ou "sol" por um desenho que o imitasse. Mas esse sistema é muito limitado, há palavras que dificilmente podem ser representadas por desenhos, como certas ações e objetos abstratos. Assim um símbolo escrito passou a representar também palavras a ele associadas secundariamente (p.ex., o símbolo para SOL também era empregado para CALOR, QUENTE, BRILHANTE, etc.). Apesar disso, o sistema continua limitado, no caso de palavras ou sons que não podem ser adequadamente expressos por desenhos ou combinações de desenhos. Dessa dificuldade é que surge a fonetização, cujo princípio consiste em associar palavras difíceis de expressar por escrito com símbolos que se assemelham a estas palavras, ou parte dessas palavras, nos sons e que sejam fáceis de desenhar. Por exemplo, a partir de uma representação ideográfica de duas mulheres brigando para significar, por associação de idéias, as palavras BRIGA, DISCÓRDIA, DESENTENDIMENTO, etc, pode-se representar a palavra discórdia desenhando as duas mulheres e mais uma corda, por que as sílabas finais da palavra discórdia se parecem aos sons de CORDA. Também se poderia escrever DISCÓRDIA por meio de dois símbolos um disco e uma corda. (Esse princípio é muito usado, ainda hoje, nas chamadas cartas-enigmáticas; pode-se representar a palavra SOLDADO pela sequência de dois sinais: o desenho de um sol, seguido pelo de um dado; se se desenhasse um soldado, a escrita seria ideográfica).

Depois de introduzida, a fonetização se expande com rapidez. Mas esse sistema, para ser funcional, exige uma normalização, para que todos desenhassem os sinais mais ou menos da mesma forma. Exige, além disso, um sistema de ensino-aprendizagem afetivo dos princípios e formas da escrita. Há provas dessa atividade educativa e científica dos sumérios nas tábuas de argila encontradas em escavações.

O silabário sumério e os sistemas dele derivados se compõem de sinais que representam muitas das sílabas existentes mas não todas. Isso se dá em virtude do princípio da economia, segundo o qual, se o fim primordial da escrita é a criação de símbolos que representem palavras da língua, isso só se consegue eficazmente omitindo-se os detalhes desnecessários para a compreensão do símbolo.

A par disso, um certo número de sinais surgiu não da imitação dos objetos da realidade, mas de convenções arbitrárias em evolução gradual.

Assim, nos sistemas completamente desenvolvidos das escritas mais antigas coexistem, em proporções diversas, três tipos de sinais:

- A)- Logogramas, ou seja, signos para palavras da língua;
- B)- Signos silábicos, derivados dos logogramas;
- C)- Signos auxiliares, como os da pontuação e em alguns casos, os classificadores, determinativos ou indicadores semânticos.

O próximo passo na evolução da escrita cabe aos gregos. A característica mais importante de sua escrita é o desenvolvimento completo do sistema vocálico, ou seja, eles aplicaram metodicamente o recurso empregado de maneira irregular e esporádica pelas escritas mais antigas, principalmente a semítica - de marcar as vogais na escrita. Em seguida, passaram a interpretar como consoantes, por um processo de redução, todos os símbolos até então silábicos. O desenvolvimento do alfabeto grego completo, que expressa os sons individuais da língua por meio de sinais consonânticos e vocálicos, é o último fato importante na história da escrita. Desde a época grega até a atualidade, nada de novo aconteceu no desenvolvimento estrutural interno da escrita. Em termos gerais, escrevemos as consoantes e as vogais da mesma forma que fizeram os gregos antigos.

Hoje em dia, a língua escrita e a língua falada se apresentam como sistemas semiológicos distintos no quadro da atividade comunicativa. Com o surgimento e normalização da língua escrita, a "língua" antes existente como que se bifurca em duas. Assim, na atividade verbal humana estão representadas duas espécies de comunicação - a oral e a escrita. A consciência coletiva atual da humanidade dispõe:

- a- de um princípio linguístico geral unificador que, apoiando-se na unidade do pensamento, realiza-se igualmente na substância material da língua oral e da língua escrita e como que se eleva acima das particularidades da linguagem dialetal, seja oral, seja escrita, e
- b- de um princípio particular, específico, que delimita e contrapõe uma à outra a língua oral e a língua escrita. Tal separação se funda nos mecanismos psicofísicos do pensamento linguístico e nos automatismos linguísticos socialmente elaborados.

E no caso das línguas ainda sem tradição escrita?

Apesar da grande diferença no tempo, na tradição cultural, no nível de desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos científicos, sempre se manifestaram - ao se criarem novos alfabetos, ou se adaptarem os já existentes - algumas regularidades ou tendências recorrentes surgidas por força das ligações objetivas que existem entre a língua escrita e a falada. Como observaram diversos pesquisadores, os distintos tipos de escrita diferenciam-se entre si principalmente pelo fato de que modelam unidades de distintos níveis linguísticos. Daí o postulado das regularidades do desenvolvimento da escrita como sistema de sinais, cujo caminho obrigatório segue dos mais altos níveis da língua e das unidades desses níveis para os níveis mais baixos e suas unidades (ou seja, da palavra para a sílaba e desta para os sons-tipo).

Na literatura científica é comum considerar que a construção de um modelo se realiza com distintos graus de capacidade modelativa e também que um sistema detentor de alta capacidade modelativa em um determinado período pode resultar posteriormente num conjunto de sinais, muitos dos quais sem significados (exemplo disso: a ortografia atual do inglês). O exame do sistema escrito, desse ponto de vista, pressupõe a impossibilidade de estabelecer com plena adequação o sistema fonológico da língua estudada.

Pode-se considerar os criadores dos primeiros alfabetos como "fonólogos espontâneos", no sentido de que eles buscavam chegar a abstrações, transmitir na escrita certas generalizações e não todos os sons produzidos, cada criador de um alfabeto concreto, por outro lado, encontra-se sob a influência de determinadas tradições e, além disso, depara-se com a necessidade de resolver a tarefa de refletir também a estrutura morfológica da língua, bem como as regularidades da escrita propriamente dita.

No caso das línguas ágrafas, o processo torna-se ainda mais complexo, na medida em que não existe uma norma geral. Mesmo que o sistema fonográfico da escrita seja feito por fonólogos- cientistas ou fonólogos-espontâneos, a leitura de um texto escrito por meio de um tal sistema já representa o afastamento do princípio fonológico; uma vez que ninguém fala tal língua. A impossibilidade prática de atingir o ideal de um alfabeto genuinamente fonêmico conduz à busca de uma solução de compromisso. Propõe-se que o "alfabeto fonêmico" - uma ficção - deve representar a aproximação maximamente possível ao princípio "um sinal gráfico - um fonema." Nesse sentido, a maioria dos "alfabetos fonêmicos" atuais não são puramente fonêmicos e sim uma mescla de símbolos fonêmicos e não-fonêmicos (que foram disseminados rapidamente em consequência da invenção da imprensa).

Historicamente, a escolha dos sinais para representar um som-tipo é em grande parte fruto do acaso, na medida em que os escribas faziam adaptações aproximadas dos sinais já existentes quando surgiam novas realidades, e a tradição escrita paulatinamente elaborada ia reforçando o caráter apenas aproximativo da escrita, pois cada um dos sistemas que iam surgindo serviam de base para o seguinte. Por isso cada nova geração de escribas recebia como herança um sistema de convenções gráficas já estabelecido, não prestando quase nenhuma atenção à realidade fonética que lhe era contemporânea. Ocorre assim uma permanente arcaização da escrita. A questão se complica consideravelmente porque a escrita se distancia ainda mais da fala em consequência das mútuas influências entre tradições gráficas locais e a tradição do centro. Em função disso, considera-se um preconceito, de que é preciso libertar-se, a idéia de que os fonemas de uma língua ou dialeto devam obrigatoriamente encontrar representação na escrita.

Resumindo, temos atualmente o seguinte quadro:

A)- nas línguas com tradição escrita

- \* defasagem cada vez maior entre a língua oral e a língua escrita, do ponto de vista fonológico;
- \* paulatina aproximação, em alguns sistemas escritos, de uma nova fase logográfica (inglês, francês).

B)- em qualquer língua escrita

- \* necessidade de normalização, para servir a uma comunicação eficaz geral.

Assim, a essência atual da escrita é em grande medida convencional, embora ela tenha origem na representação parcial da fala. As reper

cussões desse fato no ensino da escrita podem ser sintetizadas na seguinte afirmação; a aprendizagem é tanto mais rápida e eficaz quanto maior a consciência do caráter altamente convencional da língua escrita frente à falada.

Para encerrar, é preciso salientar que os trabalhos realizados na esfera do estudo das unidades estruturais e funcionais do nível mais baixo da língua escrita não esgotam, em absoluto, as tarefas da análise estrutural e funcional da escrita. Isto é apenas o começo das investigações sobre os problemas internos da língua escrita, entre os quais estão a composição do texto gráfico, a estilística gráfica, a semântica da língua escrita própria, somente 'dela (e decorrente de fenômenos tais como o seu contexto vertical) a possibilidade de retornar várias vezes ao mesmo enunciado ou palavra no texto, a tipologia das operações sobre o texto escrito, a sintaxe própria da língua escrita, a morfologia da língua escrita e, finalmente, a semiótica da escrita, vista como correlação 'entre, por um lado, a língua escrita e a língua oral e, por outro, entre ela e outros sistemas semióticos.

RUTH MONSERRAT

6. QUESTÕES LEVANTADAS A PARTIR DAS EXPOSIÇÕES DOS ASSESSORES E DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS EXPERIÊNCIAS

A- PARA A ASSESSORIA DE MATEMÁTICA:

- \* Introdução à matemática;
- \* Etno-matemática;
- \* As quatro operações;
- \* Material didático.

B- PARA A ASSESSORIA DE ALFABETIZAÇÃO:

- \* Iniciação à alfabetização;
- \* Exercícios para a fase pré-silábica;
- \* Interpretação dos erros mais comuns;
- \* Tipos de letra mais adequados para o início da alfabetização;
- \* Análise de exercícios para cartilha e materiais de pós-alfabetização;
- \* Métodos de introdução do Português escrito depois da alfabetização na língua indígena.

C- PARA A ASSESSORIA DE LINGUÍSTICA:

- \* Caracterização da essência do código escrito de uma língua como convenção;

- \* Normalização da ortografia de línguas indígenas com variações dialetais;
- \* Método para ensino do código escrito da língua indígena após a alfabetização em Português.

## II- RELATÓRIOS DAS EXPERIÊNCIAS

### PROJETO WAIMIRI-ATROARI

#### 1. HISTÓRICO

Para se entender o trabalho da escola da aldeia Yawara é necessário conhecer um pouco a história do envolvimento da equipe de alfabetização com este povo.

Em meados de 1980, Egydio e Doroti integraram a Prelazia de Itacoatiara como Agentes de Pastoral, com a perspectiva de um trabalho junto aos Waimiri-Atroari. O trabalho inicial tinha como proposta concreta um levantamento de dados históricos e da situação atual desses povos e também a tentativa de um contato direto com eles. Entretanto, a política indigenista oficial impedia qualquer contato.

A FUNAI mantinha um batalhão de funcionários dentro e na periferia da área com seus postos de vigilância e suas armas que, no caso, serviriam ao processo de "pacificação" do grupo. Houve época em que até 120 servidores ocuparam a área. Esta presença maciça era respaldada pelo Exército através do 6º BEC- Batalhão de Engenharia e Construção - o responsável pela construção da BR 174, que corta ao meio a reserva Waimiri-Atroari.

Apresentamos a seguir, o quadro da população Waimiri-Atroari, que revela as consequências destas forças de ocupação na área:

<u>ANO</u>	<u>POPULAÇÃO</u>	<u>FONTE</u>
1968	3.000	Calleri, João (Pe)-FUNAI
1972	3.000	FUNAI
1975	600/1.000	Pinto, Gilberto- FUNAI
1982	571	Cravero, Giuseppe- FUNAI

Com essas limitações, fomos caminhando dentro da perspectiva da pro



posta inicial. Paralelamente, fazíamos um trabalho junto à população envolvente e à opinião pública nacional e internacional, divulgando o que estava ocorrendo, para assim poder respaldar os índios na sua luta pela sobrevivência física e cultural.

O trabalho com a população envolvente se constituiu numa tentativa de conscientizar as comunidades do baixo Amazonas que pertencem à Prelazia de Itacoatiara. A partir do nosso envolvimento nas lutas reivindicatórias desse Povo, de programações especiais do tipo "Caminhada para os Povos Indígenas" e de nossa participação em grupos de base, tentávamos ajudar o Povo a fazer uma revisão crítica de sua própria história. Era nesse processo que eles conseguiam se identificar e se aliar às lutas dos Povos Indígenas. Com isso também se desmistificavam os grandes projetos como a BR 174, a Hidroelétrica de Balbina e Empresas Mineradoras, que eram apresentados ao Povo como "PROGRESSO". Esta mudança de mentalidade se manifestava nas criações artísticas, na denúncia e nos abaixo-assinados que o povo fazia a favor dos índios.

Todo esse trabalho mais a abertura política Nacional contribuíram para o rompimento do bloqueio imposto aos Waimiri-Atroari.

Durante todo esse tempo, investíamos na tentativa de romper o bloqueio da área, sem lograr uma aproximação com os índios. No entanto, a empresa de mineração Paranapanema, respaldada pelo próprio Governo, consolidava seu projeto minerológico dentro da área. Como "presente" aos índios, esta empresa construiu uma escola no P.I. Terra Planagem, que fica a 500 metros da aldeia. A escola estava lá mas não tinha professor; a comunidade começou a exigir que ela funcionasse. Houve algumas iniciativas por parte da FUNAI que não surtiram efeitos.

Em janeiro de 85, ainda não tínhamos autorização para entrar na área mas, aproveitando uma brecha, tivemos a oportunidade de passar ali dois dias e ficar algumas horas na Aldeia Yawara. Os funcionários do Posto nos falaram que os índios reclamavam muito porque não tinham aulas.

Em meados do mesmo ano, com a abertura da FUNAI, Egydio foi convidado a participar de um grupo de estudos e trabalho sobre a questão dos Waimiri-Atroari, que tinha como objetivo rever a política da FUNAI naquela área e a situação das terras. Fomos incluídos no grupo de trabalho com toda a família, o que nos abriu a oportunidade de um contato mais demorado com os índios. A questão da escola foi

colocada pelos índios, e nós nos prontificamos a assumi-la.

Nossa ação, no entanto, não se restringe ao âmbito escolar. Para que esta ação seja de fato acertada e eficaz, organizamos com base na disponibilidade de pessoas e no esforço feito na primeira e tapa de atividades, uma rede de assessoramento, especialmente nas áreas jurídica, antropológica, de educação, saúde e comunicação entre os Povos Indígenas da região. Além disso, está se organizando o trabalho junto à população envolvente, com propostas de alianças possíveis.

A Campanha de Apoio à Resistência Waimiri-Atroari continua agora, com uma Secretaria em Brasília para que não se perca sua dimensão mais ampla frente à Sociedade Nacional.

## 2. ESCOLA DA ALDEIA YAWAMA - INÍCIO DOS TRABALHOS

A partir da criação do Grupo de Trabalho Waimiri-Atroari, em julho de 1985, Doroti e eu nos alternamos em visitas esporádicas à aldeia, sempre fazendo-nos acompanhar de pelo menos uma de nossas crianças. Foi no final de agosto a última dessas visitas, que vi savam um conhecimento mútuo e o estabelecimento de um diálogo sobre as formas de conduzir a escola. Eu percebia a ansiedade de todo pessoal para iniciar as aulas e saber como nós iríamos condu zir o trabalho. Nesse dia, conversando com eles na aldeia, lhes propus discretamente que se quisessem, poderia dar-lhes uma aula antes de minha partida. Eles gostaram da proposta. E, menos de uma hora depois, antes de minha chegada à escola, todos, homens e mulheres, estavam ali me aguardando.

Não havia preparado nada para aquela aula. Só entrei com a convic ção segura de que as propostas deveriam desenvolver-se junto com eles, sobretudo porque Doroti, desde o início, insistia comigo em não iniciarmos as aulas sem antes termos uma convivência íntima com eles. Isso não foi possível dada a exigência por parte deles e da FUNAI do funcionamento da escola.

Os homens estavam sentados na frente e as mulheres atrás. Pergun tei então se alguém queria vir ao quadro para desenhar algum animal ou ave, ou qualquer coisa que os Kinã (auto-denominação do Po vo) faziam. Dez minutos depois, o quadro estava cheio dos dese nhos mais variados. Quando alguém terminava o desenho, eu pergun tava como se chamava em Kinã aquilo que havia desenhado, colocava o nome então ao lado do desenho.

Em aproximadamente meia hora de aula encheram três vezes o quadro de desenhos. Nenhuma mulher, porém, se arriscou a adiantar-se pa ra fazer um. Combinei o início das aulas para o dia 04 de setem- bro; como percebi um nítido retraimento das mulheres, lhes propus que assistissem às aulas separadamente. Doroti lecionaria para as mulheres e eu para os homens. Eles acolheram a sugestão como se já a tivessem esperando.

Assim, iniciamos as aulas de fato dia 04 de setembro. O pessoal da FUNAI, preocupado com a escola, insistia em que déssemos um tratamento especial ao Tuchaua da aldeia, pois ele já escrevia al guma coisa e conhecia o alfabeto da língua portuguesa. Entretanto, como desde o início reparamos que tudo na aula era feito em comum e qualquer problema discutido e resolvido por todos, preferimos não fazer diferenciações e constatamos que Waume-Viana, o tuchaua, reagiu excelentemente e caminhou com o grupo, colaborando muito na arrancada inicial. O irmão materno de Waume, Paruwe- -Mário, tuchaua da aldeia Xeri, há 35 km de Yawara, também estava alfabetizado. Ele visitou, na 2ª ou 3ª semana, a aula de Yawara. Vi que os rapazes, um por um, apresentavam a ele o caderno mostrando as letras e desenhos que haviam feito. Dele escutei a certa al tura, entre outros conselhos dados em Kinã, o seguinte incentivo: "continue a desenhar (escrever) muito, assim amolece a mão".

A partir de então, usei muito esse conselho para quem tinha dificuldade nas letras e para demonstrar a importância do desenho, que eles gostavam muito de fazer. Diante do rápido progresso na escrita, eles perceberam que o desenho não era só um divertimento, mas os capacitava para a escrita das letras. Em verdade, penso, o princi pal significado do desenho é a motivação para discussão e o estabe lecimento das relações entre o código escrito e a realidade. No início, tudo era feito em aula; na segunda semana dei o primeiro tema para desenharem em casa. Desde então, uma parte da aula era dedicado à discussão da tarefa feita. Todas as tarefas eram vistas e identificadas em aula e discutidas com a tranquilidade indíge na. Algumas vezes essas discussões das tarefas tomaram todo tempo da aula.

Uma escola fica fora da aldeia e a outra na casa do tuchaua. Começamos usando cadernos com pauta. Compramos alguns cadernos de desenho. Como eram poucos, destacamos as folhas para que cada qual pudesse ter uma para trabalhar. Esse fato nos despertou para a vantagem de se usar folha solta na alfabetização; provoca muito mais criatividade e agilidade, além de ser muito econômico. O ca

dero com pauta ficou praticamente para o treinamento de letras. Usamos ainda um lápis de cor, além de lápis preto comum. Dispúnhamos de giz branco e de cores e de um quadro-negro em cada escola.

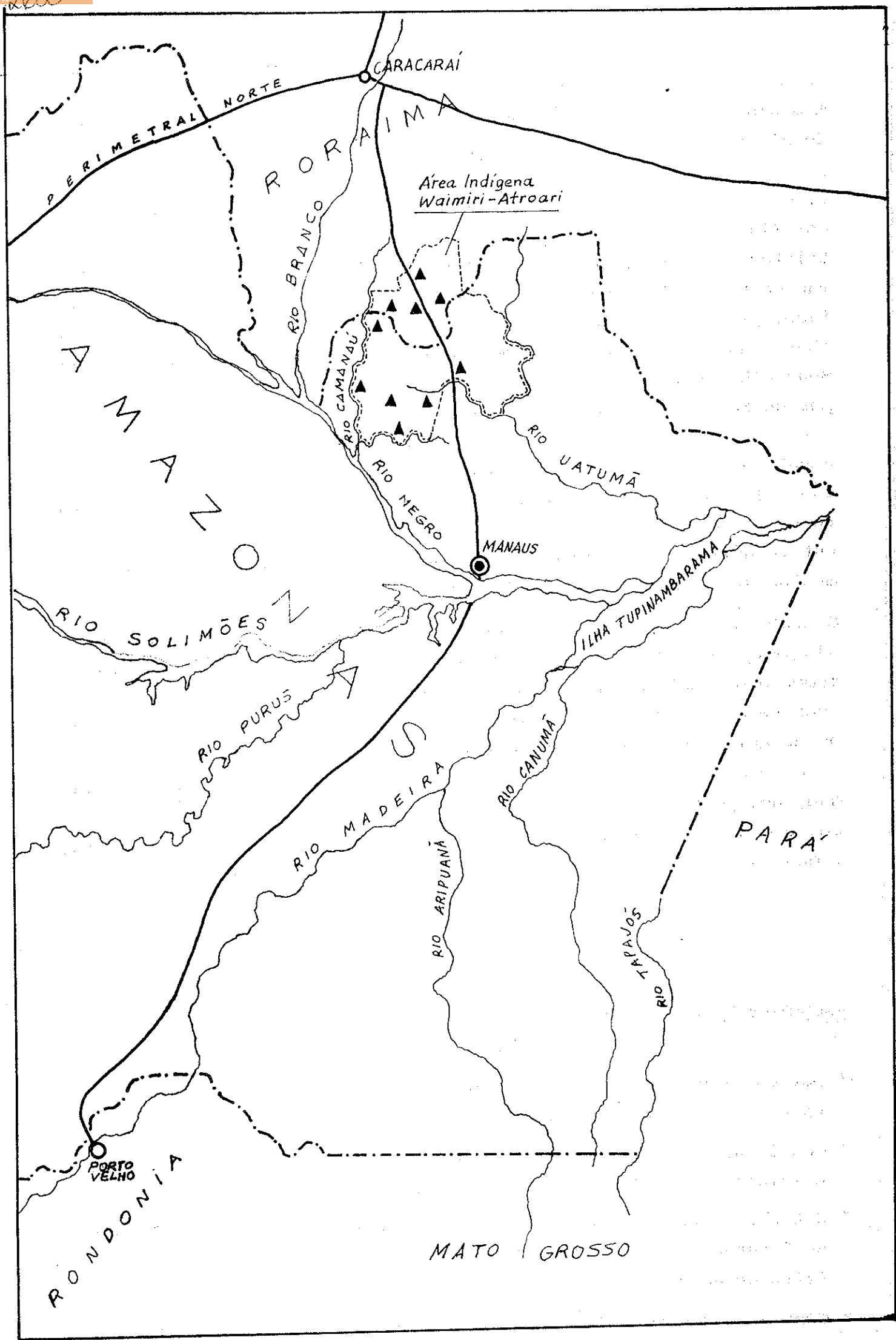
No decorrer dos trabalhos, procuramos nos envolver com o dia-a-dia dos Kinã, seus momentos de alegria (caça abundante, festas...), de tristeza (morte, doença...) e as modificações impostas pelos programas da FUNAI (formação de pastagem para o gado). Mas em meio a tudo isso, procuramos alguns temas geradores para os homens e para as mulheres que incentivassem o amor à terra e à vida da aldeia e abrissem seus olhos para o avanço dos grandes projetos na região ou outros tipos de invasão. Tudo isso sem que precisássemos explicar a nossa intenção (convém observar que a direção da FUNAI, tanto daquele posto quanto da Nawa está inteiramente comprometida com o avanço da Parapanema). Em meio à discussão desses temas, já fizemos um levantamento bastante importante de plantas, árvores, peixes, insetos, aves e outros animais, de atividades dos homens e das mulheres e de instrumentos utilizados na luta pela sobrevivência.

O trabalho de alfabetização retrata os momentos de maior tristeza e alegria acontecidos durante esses três meses de atividades na área. Temos dado também alguns conceitos básicos de matemática, valendo-nos para isso de uma cartilha da FUNAI. Muito interessante tem sido as aulas de Geografia e as raras aulas de História. Tivemos o máximo de cuidado para não aprofundar muito as aulas de História, porque, nos poucos momentos em que adentramos nesse campo, nos defrontamos com o drama terrível sofrido pelos Kinã nos últimos quinze anos, o que os deixou seriamente traumatizados.

EGYDIO E DOROTI SCHWADE

#### RECOMENDAÇÕES E PERSPECTIVAS COLOCADAS A PARTIR DO ENCONTRO

- \* Dar continuidade ao processo educacional caracterizado por uma nova postura que se contrapõe à da FUNAI.
- \* Continuar a alfabetização na aldeia Yawara, no P.I. Terra Planagem, e iniciá-la na aldeia do Xeri.
- \* Estender o trabalho educativo aos Waimiri para manter um equilíbrio de "status" entre os dois grupos; um obstáculo para essa meta é a falta de agentes.
- \* Continuar o estudo da língua e da cultura do povo incluindo dados etnológicos sobre conceitos matemáticos.
- \* Buscar uma pedagogia adaptada às crianças.



- \* Solicitar assessoria quando necessário.
- \* Incentivar o relacionamento dos povos com os movimentos indígenas e indigenistas alternativos.

## EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ENTRE OS ÍNDIOS MÛKY

### 1- A CAMINHADA DESDE O ENCONTRO DE 84

Relendo o Relatório do Encontro de 84, revendo a "programação escolar" feita naquela época e analisando os passos dados até agora, a impressão que tenho é a de não termos concretizado quase nada do que foi proposto. E no entanto, analisando o processo, é certo que caminhamos muito. Uma caminhada que nem sempre coincidiu com o planejamento, mas que certamente coincidiu com a vida, com as necessidades e aspirações dos MÛky e também evidentemente, com as limitações e impasses nossos e deles.

O positivo nesses dois anos é que:

- \* A leitura já é fato corrente para a maioria dos que estão na escola; para alguns é de grande interesse, para outros no entanto a aprendizagem demonstra regressão;
- \* Um dos rapazes está escrevendo corretamente tudo o que deseja e tem produzido textos interessantes para um livrinho de leitura;
- \* Foram feitas algumas gravações com temas como:
  - colheita de castanha;
  - caçada de porcos;
  - a vida antigamente e agora;
  - Cuiabá;
  - Fiação de algodão;
  - pescaria;
  - participação na luta dos Kayabi.

Essas gravações foram transcritas, algumas por eles mesmos, e servem de textos de leitura, tendo sido ilustrados também por eles.

- \* Na matemática deu-se a compreensão do sistema decimal, o reconhecimento de unidade, dezena e centena, e ditado de números. O material Montessori adaptado está sendo de muita utilidade. Contas de somar e pequenos problemas são feitos com animação;
- \* O reconhecimento e uso do dinheiro é assunto de muito interesse e alguns conseguem manipular as notas até G\$=50.000,00 para pagamento de pequenas compras reais feitas na Brasnorte. O troco ainda é calculado usando o material Montessori;

- \* Os jogos estão sendo usados de acordo com o adiantamento de cada um. Os mais adiantados usam o jogo grande intitulado "Andando no mato" e que serve para leitura e matemática simultaneamente. Os outros usam mais frequentemente os jogos de encaixe de palavras, fichas de matemática, fichas de leitura e o baralho de quarteto;
- \* Diante da necessidade de muitos exercícios escritos foi elaborado um caderno de linguagem;
- \* Quanto ao Português oral, embora não tenha havido de nossa parte nenhuma sistematização, o contato com uma família de Iranxes agora residente na aldeia Mÿky desencadeou o processo de conversa em Português. Os progressos foram enormes e até mesmo crianças estão agora falando também o Português;
- \* Finalmente o grande ponto positivo do trabalho linguístico foi que Ruth Monserrat esteve por vinte dias na área no início de 85 e com Atanásio Jolasi, Iranxe, testou um primeiro esboço da gramática Mÿky. Foi um grande e importante passo, embora o estudo desses dias tenha revelado a necessidade de muitas reformulações e complementações ainda.
- \* Em termos de luta política, foi importante a participação de 02 deles na luta dos Kayabi, juntamente com os outros 14 representantes que estiveram na aldeia do Tatuí.

2- CONFRONTO COM RECOMENDAÇÕES, PISTAS E PRIORIDADES FIXADAS NO ENCONTRO DE 84.

Chegamos à conclusão que não foram concretizados pontos importantes como:

- \* a formalização do ensino de Português;
- \* a sistematização do "currículo escolar" incluindo noções de geografia, história, etc...
- \* a pesquisa de ervas e raízes medicinais;
- \* a análise comparativa dos desenhos;
- \* a pesquisa de transmissão do saber na cultura Mÿky.

Quanto ao problema da equipe:

- Na verdade, a equipe foi ampliada com a vinda da Ângela Bianchetti. A presença dela está sendo muito positiva para os Mÿky, mas infelizmente, já sabemos que não será definitiva e quanto ao trabalho proposto - pesquisa das plantas medicinais e início de for

mação de alguém Mÿky no setor de saúde - não houve nenhuma concretização. Em relação ao Pe. Thomaz, ele se ausentou por um ano.

### 3- PROBLEMAS, IMPASSES E DESAFIOS

- 1- Permanece a dificuldade da equipe em torno da problemática do contato e como acompanhar os Mÿky' nesse processo. Há divergências entre os membros da equipe por motivos que não está sendo possível superar no momento.
- 2- Torna-se cada dia maior o passo entre a caminhada de contato feita pelo Povo e o ritmo da aprendizagem escolar. Ou a escola se formaliza e, como tal, interfere no ritmo de vida deles, ou permanece informal, sem horário e participações obrigatórias, sem programação pré-estabelecida, e então a aprendizagem é lenta, esporádica. Temos optado por essa modalidade, desejando que nenhum "Sistema escolar" interfira nos costumes e na organização da vida da aldeia. Poderemos manter essa atitude ainda por muito tempo? As exigências do contato vão determinar outro tipo de trabalho e de escola?...
- 3- Ficou constatado em 83 que os Mÿky sentem mais necessidade de se aproximar do branco como semelhante do que se afirmar como diferente. Sua imensa facilidade de adaptação ao mundo do branco é dado muito positivo mas que implica em forte desafio.
- 4- Continua sendo desafio para nós tornar nossa atuação educativa um meio de informação e de crítica da sociedade dos brancos e um instrumento de auto-afirmação dos Mÿky como Povo nesse processo de contato.

### 4- EXPECTATIVAS PARA O IIIº ENCONTRO EM 1986, COM O TEMA "EDUCAÇÃO INDÍGENA DENTRO DA PROBLEMÁTICA DO CONTATO"

Que a reflexão conjunta desse IIIº Encontro nos ajude a nos posicionar melhor (ou seja: com mais lucidez e com melhores instrumentais) diante dos seguintes pontos:

- \* O que significa, no concreto da conjuntura indígena, uma ESCOLA ALTERNATIVA? O que será uma "Escola oficial alternativa"?
- \* Como fazer da escola indígena uma escola realmente alternativa em termos de: objetivo, conteúdo, método e material.



- \* Como passar ao índio uma informação mais clara e crítica sobre os mecanismos da nossa sociedade?
- \* Como preparar professores indígenas que assumam esse tipo de projeto e levem adiante a causa da escola indígena?

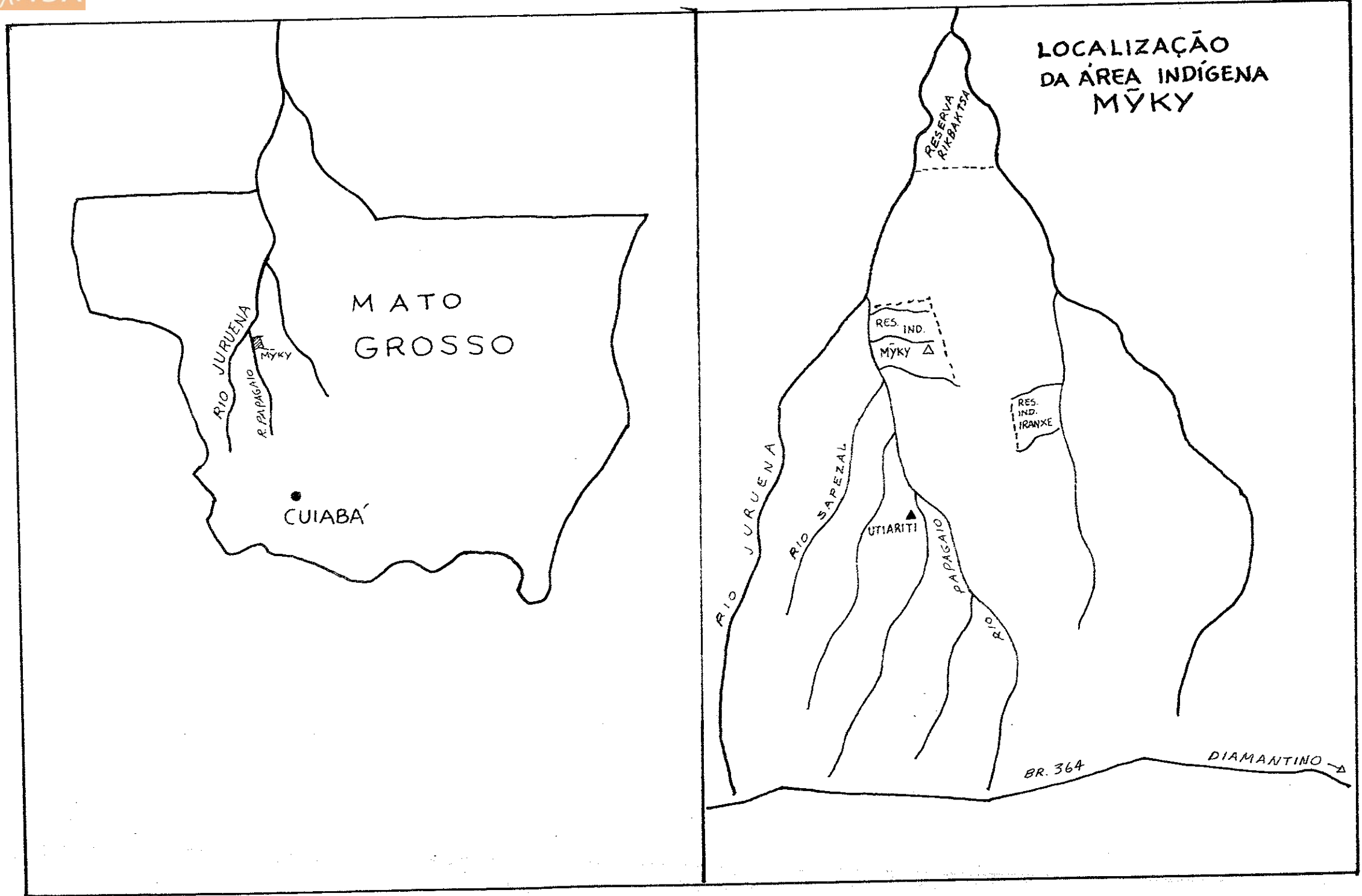
ALDEIA MÛKY DO ESCONDIDO.

19 de setembro de 1985

Elizabeth Aracy Rondon Amarante

RECOMENDAÇÕES E PERSPECTIVA COLOCADAS A PARTIR DO ENCONTRO

- \* Alongar o tempo das aulas sem uma formalização de horário como proposta para enfrentar o desequilíbrio entre o ritmo do processo de aprendizagem e do processo de contato.
- \* Intensificar o estudo da língua.
- \* Preparar mais material didático na língua, incluindo textos escritos pelos alunos.
- \* Atender com metodologia específica os que ainda não dominaram a alfabetização.
- \* Sistematizar o Português oral, principalmente fora das aulas.
- \* Estudar uma metodologia para introduzir o Português escrito.
- \* Trabalhar com a assessora em linguística Ruth Monserrat na elaboração do dicionário MÛky - Português (substantivos, adjetivos e verbos).
- \* Abordar o contato mais sistematicamente em todos os aspectos e ocasiões.
- \* Ampliar a programação do currículo com conteúdos de matemática, geografia e história.



ESFORÇOS POR UMA ESCOLA ALTERNATIVA ENTRE OS KARIPUNA E GALIBI

RELATÓRIO "A"

1- HISTÓRICO

LOCALIZAÇÃO: - No extremo Norte do T. F. Amapá, Município de Oiapoque.

LÍNGUA MATERNA: Patoá ou kheuól.

LÍNGUA ANTIGA: (Agora não falada)- Karipuna= Nheengatu  
- Galibi= Aruak.

POPULAÇÃO TOTAL: Karipuna= 818  
Galibi= 1.050

ALDEIAS: Karipuna= 04  
Galibi= 01

RIO: KARIPUNA= Curipi  
GALIBI= Uaçá

A- CONTATO

O contato destes Povos com outras sociedades; brasileira, francesa, Samaraçá, Palikur e Galibi do Oiapoque, é secular e contínua. Consequência disso é a assimilação mútua de muitos elementos culturais entre os Povos da região: a língua, o mundo simbólico, a classificação dos espíritos com os quais o Pajé se relaciona, adornos, instrumentos de trabalho, ritos, festas e diversas técnicas.

B- EDUCAÇÃO ESCOLAR

As primeiras atividades escolares da área foram empreendidas pelo Estado, de 1934 a 1937, nas aldeias de Espírito Santo (Karipuna) e Kumarumã (Galibi). Em 1945, essas atividades foram retomadas, desta vez pelo SPI. O programa seguia o currículo do Território, incluindo costura, hortas e outros serviços manuais. O uso de Português foi exigido com rigor dentro e fora do período das aulas, fazendo com que os adultos não ensinassem mais o kheuól às crianças. Jovens de outras aldeias e rios foram estudar nestas escolas, que exerceram forte influência na geração atualmente com a liderança na área.

Desde 1951, com a saída da professora Doquinha, a escola em Kumarumã funcionou precariamente, ficando fechada por longos períodos. A do Curipi, tendo-se transferido para Santa Isabel em 1948, continuou funcionando até a saída de dona Verônica, em 1967.

O Governo do Território assumiu o ensino na área, mas persistiu sempre o problema da falta de professores. Nunca houve o esforço de adequar o currículo e o calendário escolar à realidade indígena. Os professores não tiveram a mínima preparação para trabalhar em área indígena, mesmo sua formação geral era limitada. Cada ano as aulas começavam mais atrasadas, em abril ou maio. Já em setembro, o Povo de Kumarumã subia o rio para trabalhos de roça. Não acostumados com a vida de aldeia, os professores saíam com frequência, faltando muito nas aulas que eram só de duas horas por dia. O rendimento escolar era pequeno, a evasão grande e descontentamento geral.

Quando as escolas eram eficientes, serviam de instrumento de assimilação de cultura branca e de destruição da identidade étnica. Quando não funcionavam bem, deixavam o Povo indefeso na luta pela terra e na comercialização dos seus produtos. Os mais novos já não conseguiam compreender nem se expressar no Português, não sabiam tirar uma conta.

## 2- OBJETIVOS

Diante deste quadro e solicitados pela comunidade do Espírito Santo, resolvemos integrar a educação escolar às outras atividades educativas que vinham sendo desenvolvidas na área. Nosso objetivo era uma escola que partisse da realidade do Povo, estimulasse sua cultura e reforçasse sua identidade étnica, ao mesmo tempo que preparasse o Povo com todo instrumental necessário para sua defesa no contato com a sociedade nacional. Isso significava:

### A- VALORIZAR A LÍNGUA:

- \* padronizar a ortografia,
- \* estimular expressão oral e escrita kheuól,
- \* elaborar material didático em kheuól,
- \* estabelecer escolas de alfabetização em kheuól,
- \* formar professores indígenas para levar este trabalho em frente;

B- ALTERAR O ENSINO EM PORTUGUÊS:

- \* adaptar o currículo,
- \* modificar o calendário escolar,
- \* aumentar a carga horária para quatro horas por dia,
- \* preparar melhor os professores para a área enquanto a comunidade prepara seus jovens para assumir este serviço,
- \* elaborar um novo material didático;

C- CRIAR UMA METODOLOGIA ADEQUADA A ESSES OBJETIVOS:

- \* promover a participação da comunidade em todas as fases do trabalho,
  - : preparação e preservação da casa-escola,
  - : escolha dos símbolos para os fonemas da língua,
  - : escolha e preparação dos professores indígenas,
  - : elaboração e ensino de literatura na língua, história do Povo, artes, etc,
  - : avaliação, supervisão e controle das atividades escolares,
- \* promover a participação dos agentes educadores nas atividades da comunidade numa atitude de escuta e respeito,
- \* incentivar o espírito de "mutirão" entre alunos,
  - : ajuda mútua nos trabalhos de classe,
  - : participação nas atividades comunitárias,
  - : valorização do saber dos pais e avós dos alunos sobre as coisas de seu Povo,
  - : partilha de sua sabedoria sobre o campo, o rio e a mata durante a aula.

3- MÉTODO DIDÁTICO

Basicamente, usamos o método Paulo Freire com as adaptações necessárias. Partindo de palavras ou textos geradores (conforme o nível), desenvolvemos um tema central que engloba Ciências, Integração Social e Comunicação e Expressão. Procura-se distribuir estes conteúdos ao longo do ano letivo de tal forma que coincidam com acontecimentos importantes na comunidade.

4- ALGUNS RESULTADOS

A prática escolar teve influências no conjunto dos trabalhos comunitários na luta pela demarcação da terra, na organização de cooperativas, na área de saúde, na prática do culto, na organização inter-tribal e na participação em assembléias. Seria impossível, entretanto, dizer que tal ou qual atitude é fruto exclusivo das atividades escolares. Os trabalhos são integrados e o fruto de um é fruto de outro. Certamente a escola complementa os outros traba

lhos e tem ajudado as comunidades a terem uma melhor compreensão e consciência de seus direitos, a terem orgulho de serem índios Kari-puna ou Galibi e a serem mais exigentes com a Secretaria de Educação, que agora trata as comunidades com muito mais respeito, a terem visão mais global da realidade indígena nacional e a terem uma análise mais crítica da realidade política e das notícias que chegam.

Devido a interação constante dos Povos da área, percebe-se que estas atitudes estão presentes também nas aldeias onde o projeto não atua. O exemplo repercute e serve a todos.

No ensino da língua materna praticamente todos os objetivos estão sendo alcançados. Continuamos melhorando o material didático e formando novos professores em conjunto com a comunidade. Por enquanto ainda precisam do nosso apoio e acompanhamento.

As comunidades tomaram mais consciência de sua capacidade de opinião e intervenção na escola oficial, isto é, não aceitam tudo passivamente e fazem cobranças. Em consequência, a Secretaria de Educação não se considera mais a dona absoluta do processo e leva em consideração as exigências das comunidades indígenas. Aumentou o número de professores na área possibilitando que cada aldeia tivesse uma escola. Em 1981, havia dois professores do Governo e um da FUNAI. Em 1985, são quatro do Governo e oito da FUNAI. A carga horária aumentou para quatro horas. Foi aprovado o uso de um currículo experimental na área indígena.

Os alunos mostram bom rendimento escolar, maior participação na comunidade, maior criatividade frente às interferências externas.

Estes resultados são frutos em grande parte de dedicação, capacidade e seriedade dos professores do CIMI que deram exemplo de um outro tipo de escola.

## 5- DIFICULDADES, IMPASSES, QUESTIONAMENTOS, PERSPECTIVAS

### A- COMUNIDADE

A participação da comunidade na "escola" e no processo alternativo é até hoje muito limitada. Questionamos até quando a escolarização estará nas mãos dos "brancos" e quando e como a comunidade será o ator principal neste processo. Até agora a cobrança da comu-

nidade é ao redor da "eficiência" da escola. É mínima a cobrança na adaptação do currículo escolar e da escola alternativa. Refletindo, achamos que a comunidade não se sente e não é competente para dar contribuições quanto ao currículo e método no ensino escolar, desde o começo da escola, nunca participou deste processo.

#### B- PERSPECTIVAS

- 1- É preciso acelerar a preparação de professores índios e aprofundar a metodologia nesta preparação. O fato da comunidade ter os seus próprios professores não garante necessariamente a escola alternativa e a sua participação neste processo.
- 2- É importante promover e incluir na escola um tipo de atividade em que outros membros da aldeia possam participar diretamente. Por exemplo, na aldeia do Espírito Santo os alunos desenvolveram uma pesquisa sobre as plantas medicinais usadas pelos Karipuna. A pesquisa resultou numa espécie de mutirão em que membros da comunidade se engajaram. Faltou a devolução do trabalho para a comunidade porque o mesmo não foi completado. A partir desta experiência positiva, outras iniciativas podem ser tomadas no mesmo sentido, por exemplo, recuperação da História, das técnicas de confecção de enfeites e instrumentos, etc.

#### C- PROFESSORES INDÍGENAS

Apesar dos resultados positivos da escola indígena na língua, todos os anos sentimos a necessidade do acompanhamento e aprofundamento do método. Por exemplo, neste ano, notamos que é enraizado nos professores o critério de avaliação por notas usado na escola oficial. Este critério aplicado na escola indígena esvazia a mesma de sua proposta alternativa.

Os impasses que constatamos no acompanhamento são: a perspectiva de que alguns professores deixem o ensino devido principalmente, ao casamento e à necessidade do conhecimento da língua da parte de quem acompanha. Durante estes anos, só um agente ficou o tempo necessário para aprender a língua e no próximo ano vai sair.

Também temos o problema da gratificação para os professores indígenas. Mais do que um impasse é um questionamento sobre os efeitos da gratificação. A partir da realidade da região, onde outras agências externas estão atuando e o comércio está desenvolvido, optamos por uma ajuda mínima, insistindo na importância do

serviço à comunidade. Porém, o questionamento está em pé.

#### D- AGENTES DO CIMI

O compromisso na escola absorve muito tempo, limita outras atividades, caracterizando um tipo de atuação. Por outro lado, o pedido das comunidades é específico: "Queremos professores". Depois de três anos de presença em Kumarumã, foi possível iniciar outro tipo de atividade, sem que isso fosse imposição de nossa parte. A experiência resultou positiva e já existem condições de estendê-la ao Manga (Karipuna).

No Espírito Santo pensamos que é importante continuar com a escola oficial alternativa por causa das mudanças que este tipo de atuação conquistou em todas as aldeias. É importante também aprofundar o currículo e a metodologia.

A rotatividade dos agentes do CIMI atuando na rede oficial de ensino tem sido um dado de fato. Nos primeiros dois anos, a proposta feita aos agentes era mesmo por tempo limitado, o ano letivo ou uma parte do mesmo. Dificuldades de relacionamento com a equipe local e com a equipe regional e frustração das expectativas quanto à realidade encontrada dificultaram a permanência dos agentes. A rotatividade representa um impasse na preparação de subsídios a serem usados na escola. Outro problema é a diferença de percepção da realidade e a não aceitação da metodologia do agente anterior, o que dificulta a definição do currículo, criação de textos, enfim, o aproveitamento da experiência anterior.

A presença de outras entidades, FUNAI, Secretaria da Educação, MOBIL e Casulo, atuando na área educacional é uma dificuldade e gera impasses quando essa atuação se dá na mesma escola do CIMI.

Esperamos encontrar novas perspectivas em nossa assembléia regional.

#### 6- ESCOLA ALTERNATIVA NA REDE OFICIAL DE ENSINO

Entendemos como escola alternativa aquela que, a partir da realidade dos índios (história, vida, contingência), estimula a afirmação de sua identidade e os habilita a enfrentar criticamente a sociedade envolvente, cria meio e instrumento em vista de sua auto-determinação.



Na conjuntura indígena do Oiapoque, não é possível trabalhar na escola primária fora da rede oficial. Frente ao pedido dos índios, desde o começo nos perguntamos: "É possível e viável uma escola alternativa dentro da rede oficial de ensino"? Optamos por experimentar. Os resultados e impasses escrevemos numa recente avaliação: Achamos que:

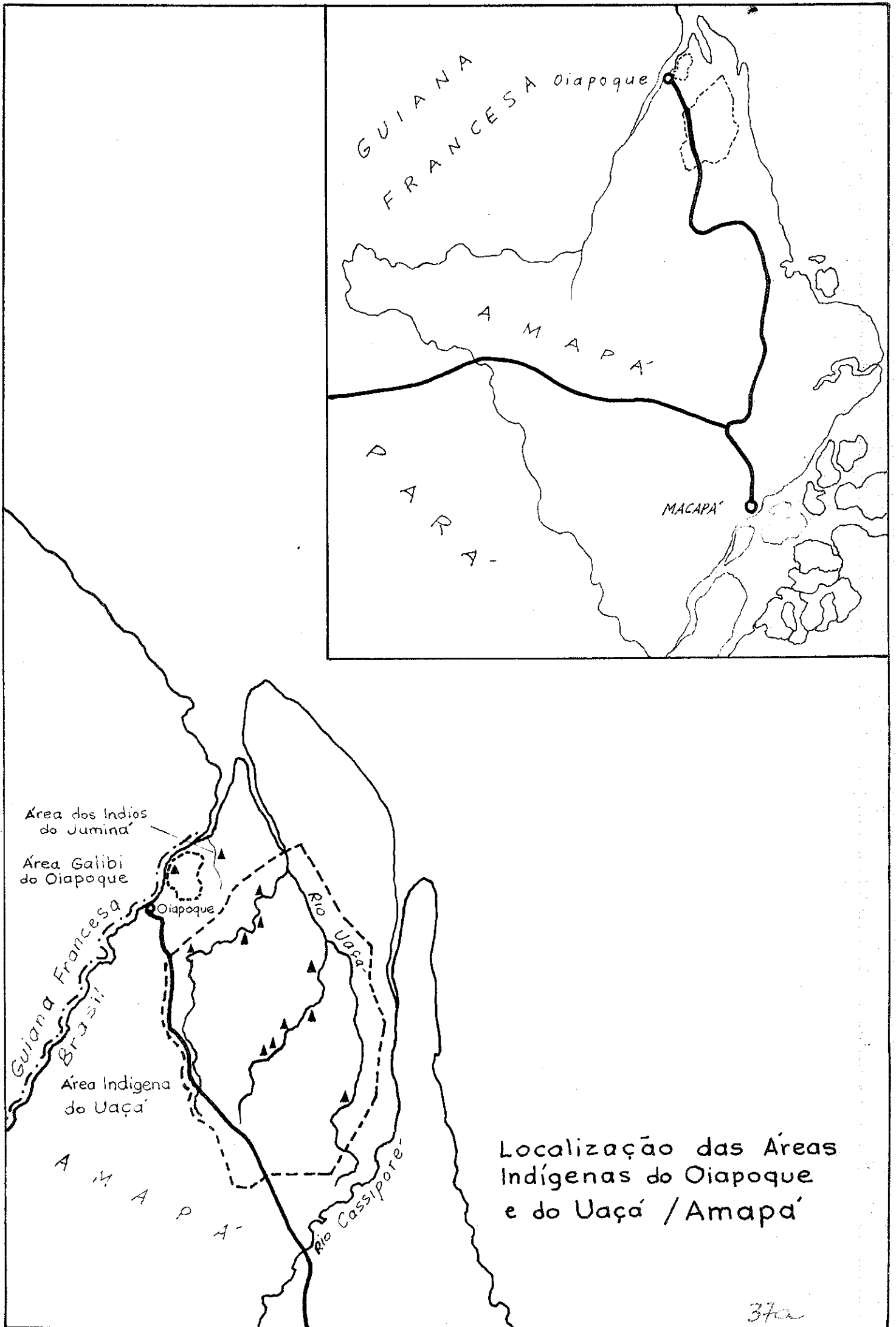
- A- Há espaço suficiente para aplicar um conteúdo e método alternativos dentro da rede oficial do Governo.
- B- O que é alternativo é o tipo de atuação e relacionamento dos agentes, seja com a comunidade, seja com os alunos. Acostumados a olhar para a "professora" como aquela que sabe, que manda, que impõe o modelo da sociedade branca, os índios descobrem um novo tipo de "professora", aluna, interessada e respeitosa de sua cultura, que valoriza a opinião deles, que estimula a autodeterminação, que tem uma posição crítica quanto ao seu próprio mundo. Os índios descobrem também uma "professora" que não foge a cada ocasião para a cidade, que se veste como eles e participa de suas atividades e, além do mais, ensina de verdade aos alunos... Daí, passam a exigir a mesma coisa de todas as professoras e pessoas de fora.

Essa proposta tem as suas limitações:

- A- Há a cobrança e controle da DEC- Delegacia de Educação e Cultura, principalmente nas provas, o que em parte, pode ser contornado.
- B- São feitas comparações das professoras que assumem propostas com outras professoras da FUNAI e do Governo. Neste sentido surgem até impasses e partidos dentro da comunidade. Achamos que a maneira para superar estes impasses é não trabalhar em escolas que tenham outras professoras, nestes casos, optar por outro tipo de ensino, fora da rede oficial, como o supletivo.
- C- As escolas na área são muitas e não convém trabalhar no sentido de lecionar em todas. Optamos por permanecer somente numa escola da rede oficial. Acreditamos na importância do estudo supletivo, para diminuir a evasão da área, como espaço para uma compreensão crítica da realidade e também como meio de habilitar os futuros professores índios.

MISSÃO CURURU, 28 de novembro de 1985

Irmã REBECA SPIRES



Localização das Áreas Indígenas do Oiapoque e do Uaçá / Amapá

RELATÓRIO "B"

Vamos analisar um pouco os passos dados, os bons resultados e as diferenças encontradas no trabalho de educação entre os índios. O nosso objetivo na questão da metodologia é partir da realidade dos índios abrangendo um contexto geral.

1- PASSOS DA METODOLOGIA

Elaboramos uma nova proposta curricular com nossos objetivos, o material a ser usado e os tipos de atividades e exercícios a serem desenvolvidos. Achemos interessante o método globalizante, isto é, reunir as matérias ao redor de um tema gerador. No começo de 84, conseguimos organizar uma série de temas com os conteúdos correspondentes para 2ª à 4ª séries.

Apesar do bom aproveitamento, não ficamos presos a este método. Uma ou outra matéria, matemática por exemplo, não se encaixavam na programação.

2- O QUE CONSEGUIMOS DE POSITIVO DURANTE ESSES TRÊS ANOS

- A- a maioria dos alunos domina bem a leitura e escrita;
- B- o interesse em aprender aumentou;
- C- conseguimos que as crianças e jovens elaborassem textos relacionados a aspectos da vida deles, como o mutirão, as festas e costumes;
- D- aumentou o interesse em conhecer os problemas de outros Povos Indígenas;
- E- iniciamos uma pesquisa de ervas medicinais, visando a participação de toda a comunidade. Foi uma das tarefas realizadas na escola que deu mais resultado e obteve um maior envolvimento da comunidade;
- F- preparamos um dicionário na língua kheuól, como instrumento para valorizar a sua língua e aprender o português;
- G- foram feitas algumas gravações com adultos e jovens de cantos que eles usam na derrubada da roça, ao ralar mandioca e na festa do padroeiro. Essa tarefa foi interessante porque partiu da comunidade e foi levada para a escola, tendo a participação dos jovens;
- H- Elaboramos uma cartilha experimental para a primeira série: Esse trabalho foi realizado com o acúmulo de experiência, utilizando palavras mais usadas na comunidade e pequenos textos preparados pelas próprias crianças.

- I- nosso currículo foi reconhecido por parte da SEC;  
 J- os próprios professores elaboram as provas.

### 3- SUPLETIVO

A pedido das comunidades indígenas Karipuna e Galibi este ano iniciamos uma nova experiência, o Supletivo de 5ª a 8ª série. Os objetivos principais são preparar os professores índios para assumirem sua própria escola, evitar o êxodo dos jovens para as cidades vizinhas e capacitar os índios para assumirem seus problemas frente à sociedade nacional.

Partindo da realidade do Povo e da nossa experiência, tentamos adaptar os conteúdos das matérias estudadas. Em história começamos estudando a História do Povo e a História do contato. Em O.S.P.B., quando estudamos a organização política do Brasil, estudamos também a organização dos Povos Indígenas. O nosso propósito é de continuarmos com essa metodologia e vermos o resultado.

### 4- ESCOLA NA LÍNGUA MATERNA

Outra experiência rica que temos é com a escola na língua. As crianças são alfabetizadas na sua língua e depois passam para a escola em Português, para fazer a 1ª série.

Este ano acompanhei mais de perto a escola Kumarumã, ajudando as professoras indígenas. Demos um grande passo que foi conseguir que as professoras preparassem sozinhas seus planos de aula.

Conseguimos também preparar cinco cartilhas com a ajuda das professoras e alguns membros da comunidade. Essas cartilhas serão usadas no próximo ano. O método seguido é o do Paulo Freire, com o estudo de palavras geradoras na língua. Seguimos vários passos no estudo dessas palavras. Provavelmente apresentaremos um dos modelos desse material preparado e o relato da elaboração das cartilhas.

A dificuldade maior que encontramos é a passagem das crianças da escola indígena para a rede oficial. Quando as crianças entram na 1ª série não são levadas em conta dois fatores: que já são alfabetizadas e que não falam português.

Sentimos a necessidade de um 3º ano na escola indígena com a finalidade de iniciar as crianças na aprendizagem do português oral e escrito.

Belém, 30 de novembro de 1985

FRANCISCA PICANÇO

RECOMENDAÇÕES E PERSPECTIVAS COLOCADAS A PARTIR DO ENCONTRO

- \* Analisar com mais profundidade as soluções possíveis para resolver o problema da passagem da criança da escola indígena, que trabalha com a língua materna, para a escola oficial, que trabalha com o português.

PROJETO EDUCACIONAL NAS ALDEIAS GUARANI DO MATO GROSSO DO SUL

RELATÓRIO "A"

1- QUADRO DA SITUAÇÃO DAS ESCOLAS OFICIAIS NAS ALDEIAS

A- ESCOLAS OFICIAIS: - FUNAI

As escolas são uma realidade em termos de fato e uma irrealidade em termos de ação. Nunca houve uma política educacional da FUNAI. Hoje, a FUNAI "tirou o corpo fora" da questão escola, fazendo com que aquelas que estavam sob sua responsabilidade se transformasse em escolas rurais da Prefeitura. Todas são absolutamente ineficientes tanto com relação à metodologia pois supõe que o método empregado na escola rural funciona com a sociedade indígena, como com relação ao conteúdo, que não tem qualquer correspondência com a realidade Guarani.

Em nove das reservas indígenas demarcadas existem escolas oficiais. Os professores são pagos pelos Municípios e a metodologia e o material utilizados são os mesmos da rede oficial com conteúdo tipicamente urbano, totalmente desvinculado da realidade indígena. A alfabetização é feita em português para crianças que falam apenas o Guarani. Com algumas exceções, os professores considerados "maus professores" para as escolas do Município são designados para lecionarem nas aldeias. Há alto índice de reprovações nas escolas das aldeias e, por isso, são consideradas um peso para as prefeituras. O objetivo destas escolas é a preparação dos indígenas para a integração na sociedade nacional.

B- QUESTIONAMENTOS DOS KAIOWÁ FRENTE À ESCOLA DA FUNAI

O principal questionamento é quanto à demora na alfabetização. As crianças terminam a 4ª série do 1º grau sem saber escrever, ler e fazer contas. As crianças que estudam nestas escolas não respeitam os pais e familiares, não querem ajudar em casa nos pequenos trabalhos, têm vergonha de falar o Guarani, envergonham-se das casas e dos costumes indígenas, querem ser "civilizados". A escola da FUNAI não se preocupa com os costumes dos Kaiowá.

Os prédios da escola estão em situação precária e, na aldeia Caarapó, já caiu a varanda da escola ferindo um menino. Os líderes da aldeia foram falar com o Prefeito e este disse que a escola é responsabilidade da FUNAI. Foram falar com o Delegado da FUNAI, ele disse que era para os índios entenderem a situação difícil que o Brasil está passando e que eles trabalhassem bastante para ajudar a pagar a dívida externa. Isso foi motivo de revolta na aldeia.

#### C- ESCOLAS OFICIAIS: MISSÃO CAIUÁ

Nas reservas onde a Missão Caiuá atua (Dourados, Caarapó, Takuapiry, Ramada e Jakaré'y), ela mantém escolas nas quais são atualmente empregados os mesmos materiais, a mesma metodologia e conteúdo das escolas das redes municipais. Os professores também são pagos pelas Prefeituras.

O objetivo destas escolas é a conversão de almas, impondo a religião da Missão. Por isso mesmo, até há alguns anos atrás, a Missão adotava o ensino bilingue para tradução e interpretação da Bíblia, utilizava as cartilhas do SIL- Summer Institute of Linguistics - com conteúdos ideológicos civilizados. Os primeiros volumes eram em Guaraní e os seguintes em português.

Há escolas da Missão com um reduzido número de alunos.

#### D- QUESTIONAMENTOS DOS KAIOWÁ FRENTE À ESCOLA DA MISSÃO

A escola da Missão proíbe tudo, dança da Chicha e reza dos Kaiowá. Não pode fumar, não pode tomar pinga, não pode fazer baile. Os índios que ficam crentes não querem ajudar na comunidade. Por que a Missão proíbe tudo? Qual é o Deus do Pastor que divide a comunidade?

#### 2- ESCOLA ALTERNATIVA KAIOWÁ

Esta escola, de início, tinha por objetivo um trabalho de alfabetização apenas com adultos, especialmente com mulheres, levando em conta o peso que elas têm na comunidade. Este trabalho iniciou-se em outubro de 1982 e teve duração de um ano. Os índios pediam para aprender a ler e escrever em português para não serem enganados.

Frente ao fracasso das escolas oficiais da FUNAI e da Missão, os indígenas começaram a fazer comparações com a alfabetização de adultos da Escola Alternativa e a questionar as escolas oficiais, tanto em relação ao conteúdo quanto à metodologia e eficiência.

Iniciou-se então, em janeiro de 1985, um trabalho com monitores indígenas, para que eles mesmos assumissem a alfabetização das crianças, em sua própria língua. Estes monitores tiveram uma preparação de dois meses (janeiro e fevereiro), com discussões, avaliação de materiais didáticos e aulas práticas. Em março, dia 11, iniciaram-se as aulas de alfabetização em Guarani. Das quarenta crianças inscritas, apareceram apenas oito. Esse pequeno número deveu-se ao fato de que logo no início do trabalho com os monitores, o chefe de posto propôs que um professor do Município fosse lecionar no Saverá, região onde se encontra a escola. Os alunos que moram a 3 km da Escola Kaiowá, como eles mesmos denominam, ficaram esperando a escola prometida que ainda não foi concretizada.

O funcionamento da escola Kaiowá revela resultados positivos. Com apenas três meses de aulas, as crianças começaram a ler e escrever em Guarani e os pais continuamente pedem que os monitores ensinem o português também.

A escola Kaiowá começa a tornar-se um dos centros de discussões políticas relacionadas com a população envolvente e com a realidade da aldeia. A segunda palavra geradora da alfabetização em Guarani foi YVY- terra. Durante as aulas, foi feita uma discussão política sobre a aldeia. Foi usado um mapa da aldeia Caarapó feito pelos índios, salientando em cores diferentes as partes que, segundo estes Kaiowá, estão divididas. Outro ponto que os Kaiowá reclamam é que as famílias mais novas não sabem certas histórias, por isso, durante as aulas, já compareceram dois dos antigos para conversar com as crianças: o conselheiro - líder político - e o Pa'i- líder religioso -, além do capitão da aldeia. Os monitores também estão consultando os avós para mais detalhes sobre os antepassados. Além disso, os líderes do Saverá, juntamente com o capitão, estão pensando em realizar reuniões durante um sábado ao mês para orientar as crianças sobre a realidade da aldeia e sobre o perigo do desapego e desrespeito à cultura Kaiowá a que estariam sujeitos os jovens que saem da aldeia para conhecer e conseguir parte do sustento na sociedade branca.

Com esta movimentação em torno desta escola, os pais vieram pedir para os monitores dar aulas para o "pré-escolar", imitando a escola da FUNAI. Os monitores aceitaram. Então, 07 crianças de 5 a 6 anos passaram a assistir as aulas: só fazem exercícios motores e pequenos



desenhos. Em abril, os pais pediram que as crianças que estudam na FUNAI pela manhã estudassem o Guarani à tarde. Os monitores aceitaram. Então, 10 alunos de 2ª e 3ª séries da FUNAI vão de tarde à Escola Kaiowá para aprender o Guarani e o processo de ensino para esta turma é o mesmo usado na alfabetização, excluindo apenas os exercícios motores.

Os monitores foram indicados pelos moradores da comunidade e dividiram o trabalho assim: o monitor assume a discussão em torno das palavras geradoras e a monitora trabalha mais em torno da técnica de ler e escrever. O "pagamento" dos monitores será assumido pelas próprias comunidades.

Segue anexo o currículo experimental que está sendo montado aos poucos para a alfabetização.

#### A- OBJETIVOS DA ESCOLA ALTERNATIVA

- \* Incentivo e reforço à educação Kaiowá.
- \* Reforço da identidade étnica Kaiowá.
- \* Discussão política da realidade da aldeia e sociedade envolvente.

#### B- DIFICULDADES ENCONTRADAS

A FUNAI tenta interferir, questionando as lideranças indígenas de que:

- \* "Esta escola não é oficial".
- \* "Não tem documentos".
- \* "Não pode dar diplomas para as crianças".
- \* "Os monitores não podem lecionar, porque não são formados. Têm apenas 4ª série do 1º grau".

#### C- QUESTIONAMENTOS

Diante dos objetivos políticos desta Escola Alternativa, há necessidade de diploma, oficialização e continuidade além do que já existe?

No caso de oficializar esta Escola Alternativa, há o perigo de cair numa simples escolarização. Há forte pressão para que esta Escola seja oficializada e desapareça, misturando-se com as municipais. Mesmo que tente fazer um trabalho via escola oficial, é impossível modificar a metodologia e objetivos oficiais. As modificações que estão sendo feitas pelo novo ministro da Educação trazem algum benefício às escolas indígenas? Com a não oficialização das Escolas Alternativas corremos o risco de ajudar a preparar as crianças melhor simples

mente para entrar e seguir na escola oficial.

RELATÓRIO "B"

1- ANDAMENTO DOS TRABALHOS

Na aldeia de Caarapó, em março de 1985, dois monitores indígenas iniciaram a alfabetização de crianças Guarani, sendo que um deles tornou-se depois capitão da aldeia.

Na aldeia de Amambai, a idéia inicial era de preparar monitores índios escolhidos pela comunidade para iniciar a alfabetização em Guarani com as crianças em fevereiro de 1986. Com a proximidade das eleições municipais, os índios decidiram iniciar a alfabetização para adultos em português, em junho de 1985, para aprenderem a assinar o nome e votar. Montou-se então um curso de alfabetização para adultos em português. O trabalho iniciou com 24 mulheres e 10 homens. Os homens desistiram em setembro por causa do trabalho nas roças. Atualmente, 20 mulheres estão alfabetizadas. Em outubro formou-se outro grupo de alfabetização com 08 pessoas, tendo à frente uma monitora indígena iniciante.

2- ASPECTOS QUE AUXILIARAM NO DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS

A- O estudo sistematizado da cultura Guarani propiciou um avanço de trabalho, bem como os encontros com Padre Meliá e Marta Azevedo, que vêm assessorando o trabalho desde seu início. O estudo da língua também tem ajudado muito, apesar dos progressos pequenos.

B- Encontros com as equipes que trabalham com os Guarani no Paraguai e o contato com a equipe de educação do PPT (Proyecto Paĩ Tavyterã) do Paraguai auxiliaram na discussão do trabalho.

C- A troca de material para alfabetização em Guarani está sendo bastante útil.

D- Dois monitores Kaiowá, um de Caarapó e outro de Amambai, participaram de um curso de capacitação para mestres indígenas e de reunião de lideranças no Paraguai em outubro último. A participação no curso e nas reuniões foi bastante positiva.

### 3- PROBLEMAS E IMPASSES

#### A- A QUESTÃO DA REMUNERAÇÃO DOS MONITORES

O empreguismo oferecido pela FUNAI com salários muito acima dos da região traz problemas. O sistema de assalariamento entre os indígenas é muito forte e para prestarem certos serviços na comunidade há sempre a expectativa de pagamento.

No nosso caso, se o CIMI estivesse pagando os monitores, muitos teriam aparecido em função do pagamento. Aí está a dificuldade. Creio que a experiência do Proyecto Paĩ Tavyterã nos ajudará muito nesse sentido, pois lá os monitores de educação e saúde não são remunerados. Aqui, os indígenas acham que os projetos alternativos têm muito dinheiro e por isso devem pagar como a FUNAI.

#### B- A EXISTÊNCIA DE OUTRAS INSTITUIÇÕES - FUNAI E MISSÃO - ATUANDO NA ÁREA ESCOLAR

Na aldeia de Amambai começam a parecer tentativas de interferência da FUNAI e da Missão Presbiteriana que atua na área. Até o momento, a área escolar foi monopolizada pelos professores municipais e os da Missão (também pagos pela Prefeitura). Agora, depois de um semestre de funcionamento da escola com monitores Kaiowá, tanto a Missão (que já fez cultos no prédio da escola) como professoras municipais estão tentando conseguir junto aos índios o uso daquela escola dentro dos moldes da Prefeitura e da Missão.

### 4- PRIORIDADES

- A- Continuar com a preparação de monitores indígenas;
- B- Fazer um trabalho com os professores municipais que lecionam nas aldeias. Iniciamos reuniões com as professoras municipais na aldeia de Caarapó, ampliando os questionamentos que elas já colocam sobre a eficácia da utilização da metodologia oficial nas escolas em área indígena;
- C- Organizar melhor a equipe de educação;
- D- Participação dos monitores em cursos de capacitação;
- E- Continuar aprofundando o estudo da cultura e da língua Guaraní.

RECOMENDAÇÕES E PRIORIDADES COLOCADAS A PARTIR DO ENCONTRO

- \* Promover cursos formais para monitores em aldeias com elevado número de índios.
- \* Trabalhar com os professores municipais que atuam nas escolas das aldeias para que conheçam melhor a realidade indígena.
- \* Incentivar a participação dos monitores em cursos de capacitação com os índios do Proyecto Paĩ Tavyterã do Paraguai.
- \* Aprofundar os estudos da língua Guarani.
- \* Fazer um mapeamento dos sistemas de parentesco e das lideranças das aldeias com que trabalhamos.

CURRÍCULO PARA ESCOLA "KAIOWÁ" EXPERIMENTAL

CONTEÚDOS

PAL.GERADORA	LÍNGUA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	SAÚDE	MATEMÁTICA
Y	Guarani Expressão oral Leitura e escrita da Palavra Geradora.	Localização dos córregos da comunidade na aldeia. Esta localização será feita depois do conhecimento no mapa.	—	Higiene da água Higiene p/ água Doença trazida pela água suja. Águas paradas são contaminadas.	Noções de números, tudo relacionado com materiais concretos.
YVY	Leitura e escrita com muitos exercícios.	Mapa da aldeia, localização das partes invadidas Localização das comunidades.	Histórico das invasões. A luta pela terra, para tê-la de volta. (Paraguassu)	Terra- Roças Alimentação Saúde	—
YVYRA	Leitura e escrita Exercícios no quadro, cadernos, folhas e mimeógrafo.	Localizar no mapa as partes da comunidade que ainda têm muita madeira.	Com a tomada da terra acabou o mato. Não tem mato para tirar dele o que precisa.	Quando tinha o mato tinha muito remédio, pouca doença. Erva do mato - uso e conhecimento.	Uso de pauzinhos para ensinar as primeiras contas Somar e subtrações.
TATA	—	Localizar no mapa as terras destruídas pelo fogo.	Qual é a época de muito fogo na aldeia. Perigos que o fogo traz para os Kaiowá.	Remédio do mato bom para queimadura.	—
TATU	Leitura e escrita Exercícios	Ver no mapa as partes da aldeia que ainda tem caça.	Falta da terra Falta do mato Falta caça Falta alimento.	A carne é importante para a saúde. Não comer carne de gado envenenada.	—

OBS.: Estas discussões são feitas em Guarani, tudo está para ser avaliado ainda e completado.



- ▲ aldeia da Caarapó: área 1.750 ha  
pop. 1.800 pessoas
- aldeia de Amambai: área 2.318 ha  
pop. 2.000 pessoas

EDUCAÇÃO GLOBAL PARA O POVO YANOMAMI

1- PROJETO DE TRABALHO

A 29 de novembro de 1984, como técnica da Divisão de Etnografia e Folclore do Departamento de Assuntos Culturais da Secretaria de Educação e Cultura do Território Federal de Roraima, assinava documento através do qual a FUNAI me autoriza a trabalhar em área Yanomami durante dois anos.

No projeto que a Divisão apresentou à FUNAI pedindo autorização de entrada na área indígena, no item "Objetivos da Pesquisa", lê-se:

"Esporadicamente os Yanomami têm sido objeto de estudo por parte de pesquisadores isolados, provenientes das mais diversas origens, utilizando os mais diferentes métodos e em busca de variados objetivos".

Várias entidades têm desenvolvido também trabalhos de educação.

A Divisão de Etnografia e Folclore do DAC/SEC/RR, na qual trabalho, pretende realizar um trabalho que venha a:

- \* Resgatar tais experiências e estudar seus resultados;
- \* Fomentar a ampliação das pesquisas efetuadas e realizar novos trabalhos, para melhor conhecer a atual realidade cultural e existencial Yanomami;
- \* Dar continuidade ao processo educacional desenvolvido pela Missão Catrimâni, no período de 1978 a 1981 (por Loretta Emiri), entre uns grupos locais do sub-grupo linguístico Yanomami, visando a um trabalho mais abrangente que, com o tempo, possa ser direcionado à etnia toda, unificando os diferentes alfabetos que estão sendo usados, alcançando a unificação quanto ao currículo, às propostas, aos conteúdos, aos métodos que estão sendo usados pelas diferentes entidades envolvidas na área da educação entre os Yanomami;
- \* Iniciar o resgate da cultura material Yanomami;
- \* Sistematizar e divulgar os resultados obtidos;
- \* Didatizar, através do MIRR (Museu Integrado de Roraima), os dados levantados e colocá-los à disposição de alunos, professores e sociedade envolvente, contribuindo para o conhecimento, a preservação e a valorização das culturas indígenas.

Tendo-se urgência de encaminhar a coleta da cultura material Yanomami para o MIRR, no dia 14 de dezembro de 1984, viajei para a área Yanomami Ajarini, que tem acesso pela estrada e fica só a 200 Km de Boa Vista. Permaneci na região durante 24 dias.

Os sobreviventes dos grupos locais, que foram dizimados pelas doenças introduzidas pelas equipes de desmatamento na época da construção da estrada, vivem encurralados pelos colonos que se estabeleceram na região após o loteamento do INCRA. Estes remanescentes Yamári diminuem ano a ano por causa das doenças que continuam a afetá-los. Língua, usos e costumes estão sendo violentamente alterados no choque com a sociedade envolvente.

Durante a estadia, me encontrei com um grupinho de jovens homens Opikètheri; o aldeamento desse grupo fica localizado a 12 Km da Missão Catrimâni, que dá assistência ao mesmo. O transtorno provocado neste grupo local pela chegada da estrada foi enorme. Se deslocaram do Rio Pacu perto da estrada. Especialmente os mais novos eram frequentadores assíduos dos acampamentos dos trabalhadores da estrada. Deixaram de fazer a roça. Tomaram atitudes de brancos, rejeitando alguns dos valores da própria cultura. Ainda hoje os mais novos continuam visitando o Posto Indígena "Ajarani I", as fazendas, a cidade de Caracarái e às vezes chegam até Boa Vista. Sempre vão à procura das novidades e dos bens materiais da sociedade envolvente e sempre são explorados em suas transações comerciais.

Os Opikètheri relataram que há tempo vêm pedindo aos responsáveis da Missão Catrimâni para serem alfabetizados e aprenderem a fazer contas, sem que os missionários atendam às suas necessidades, preferindo se dedicar à alfabetização de adolescentes do grupo local Wakathatheri, localizado nas imediações da Missão. Os Opikètheri e jovens Yawári pediram, com uma certa ênfase, que eu atendesse a sua exigência de serem alfabetizados. Provavelmente os dialetos Yawári e Opikètheri não pertencem ao subgrupo linguístico Yanomami, em que foi desenvolvida a experiência de alfabetização no Catrimâni.

Na segunda viagem à área, escolhi ir no Demini porque lá fala-se Yãnomamè, porque a área fica perto do Catrimâni e porque conhecia a maioria dos membros do grupo local, que é atendido também pela Missão Catrimâni.

Em 16/04/1985, cheguei à área e aí permaneci durante 50 dias. Embora a situação não seja dramática como no Ajarani, o grupo local mantém contatos com os brancos.

Fiz testes com algumas pessoas para ver se o método usado no Catrimâni podia ter sucesso numa área e numa época diferentes. Os resultados foram muito animadores e um dos jovens envolvidos revelou grandes capacidades e interesse em ser alfabetizado. Outros homens tomaram a



iniciativa e pediram para serem alfabetizados também. Elegemos a área do Demini para dar continuidade à experiência de alfabetização/educação global, pois a alfabetização é uma exigência surgida entre os indígenas. Embora o dialeto seja diferente, fala-se a mesma língua em que foi começada experiência no Catrimâni. Isso possibilita o aproveitamento do material já produzido. A proximidade da área ao Catrimâni permite ampliar a experiência alcançando outros grupos locais. Sempre em razão da proximidade geográfica, Atriỹãno Hewenã hipitheri, que foi alfabetizado no Catrimâni, pode chegar ao Demini com facilidade. A meu ver, ele, que chegou a dominar a técnica da leitura e escrita, deve ser aproveitado para transmití-la aos outros, tornando-se assim o primeiro professor Yanomami. O chefe do Posto da FUNAI, localizado na área é um Yanomami alfabetizado na língua materna pelos missionários protestantes. Ele pode ser um ótimo intermediário entre alfabetizandos. Ao mesmo tempo, através da experiência, ele pode aperfeiçoar o português oral e aprender a ler e escrever em português. O Posto da FUNAI presta-se a funcionar como base de apoio alfabetizador, facilitando-lhe as condições de permanência na área.

A FUNAI, através da antropóloga da 10ª DR de Boa Vista e de servidores da Divisão de Educação/DAI de Brasília, está dando o maior apoio e força ao presente projeto. Janeiro de 1986 é a data prevista para iniciar o trabalho de alfabetização no Demini.

## 2- PERSPECTIVAS E PRIORIDADES

### A- ENTIDADES

- \* A autodeterminação dos indígenas se dará só quando destruídos os feudos de poder, opressão e manipulação que as entidades edificaram dentro da Nação Yanomami, por não ser sua atuação voltada aos interesses do Povo Yanomami mas sim à manutenção de interesses particulares: o poder político e econômico, os privilégios adquiridos, o proselitismo. Frente a esta situação, ajudar os indígenas a ter uma consciência crítica em relação às entidades, a fim de que eles próprios quebrem o isolamento e paternalismo que lhes são impostos.
- \* Distinguir entre entidades cuja atuação desrespeita totalmente a identidade e diversidade cultural e impede a autodeterminação dos indígenas e as que deixam brechas para este processo acontecer. No primeiro caso, denunciar abertamente a atuação de tais entida

des; no segundo caso, embora colaborando com algumas delas, não deixar de ser crítico em relação à sua atuação, se esta não é explicitamente voltada à autodeterminação dos indígenas.

- \* Dentro das entidades com as quais podemos colaborar, dependendo da situação social e de momentos concretos, distinguir entre a entidade em si e as pessoas que nela atuam. Em torno de lutas concretas, aliar-se com as pessoas junto às quais é possível dar passos e conseguir espaço dentro da entidade a qual pertencem..
- \* Continuar a divulgar estudos e resultados obtidos, visando sensibilizar pessoas e entidades a fazerem a mesma coisa, para que haja partilha entre cientistas e indigenistas dos conhecimentos acumulados e para que haja retorno para os indígenas dos conhecimentos sistematizados.

#### B- AGENTES

- \* Não perder tempo e energias na tentativa de sensibilizar entidades envolventes com os Yanomami refratárias à abertura, mas sim concentrar esforços e energias trabalhando canais já abertos e receptivos. Aproveitar todo e qualquer espaço que vai aparecendo, independente da entidade na qual cria-se este espaço, mas sempre tendo claro as motivações e os resultados práticos.
- \* Investir, sempre mais sistematicamente, na autodeterminação dos Yanomami, e não na tentativa de que as entidades se conscientizem da necessidade dos Yanomami alcançarem a autodeterminação.
- \* Articulando alianças, fortalecer o espaço, permanência e atuação na área para que, através deste mesmo espaço, os próprios Yanomami tenham vez e voz para quebrar a tutela que lhes é imposta.
- \* Para que a atuação seja sempre mais incisiva e qualificada, conseguir assessorias através de Universidades, entidades e profissionais.
- \* Para minimizar as consequências do fato de não estar trabalhando em equipe, articular-se com a equipe da OPAN que atua em Presidente Figueiredo e na área Waimiri-Atroari, a fim de criar um espaço para confronto e reflexão comunitária sobre a atuação entre os Yanomami.
- \* Sair com mais frequência de Roraima para quebrar o isolamento, visando a minha própria reciclagem através de uma atualização contínua e constante.
- \* Abrir-me a novos conhecimentos, dando menos ênfase à linguística e passando para uma abordagem mais sistemática da pedagogia

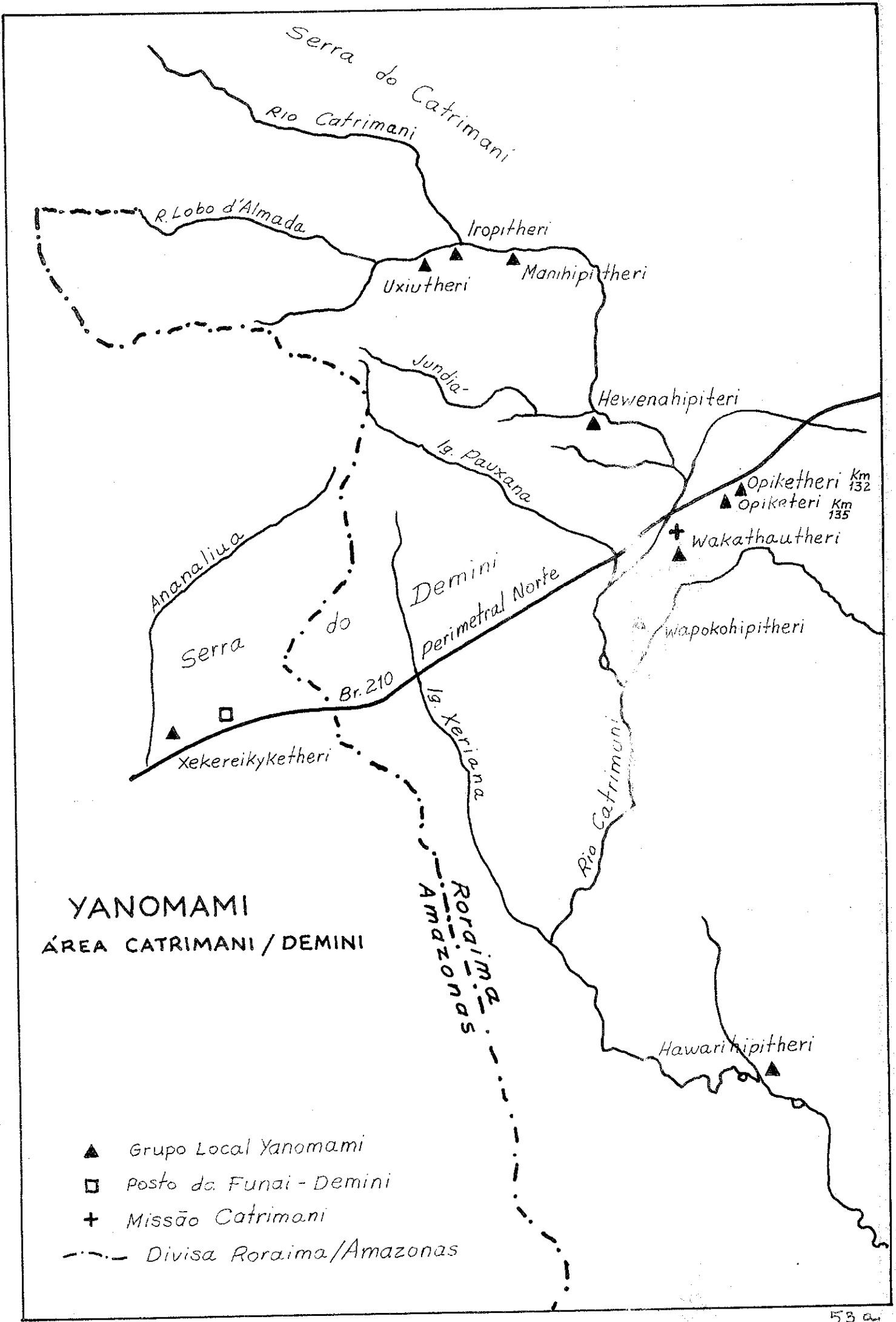
e antropologia.

C- EDUCAÇÃO GLOBAL PARA O POVO YANOMAMI: FINALIDADE E CONCEITOS

- \* Embora alguém possa se especializar como professor ou enfermeiro, por exemplo, voltar a ação educativa à comunidade toda evitando criar elites que às vezes passam a manipular os companheiros através dos novos conhecimentos adquiridos. Os conhecimentos sistematizados seriam assim devolvidos à comunidade, constituiriam seu patrimônio e seriam por ela mesma reelaborados.
- \* Priorizar a reflexão crítica sobre a nova situação existencial imposta pelo impacto com o mundo dos brancos.
- \* Levar a uma consciência comunitária em relação à saúde e aos problemas de saúde consequentes da situação de contato.
- \* Possibilitar e facilitar contatos e comunicações entre grupos locais, a fim de que os próprios Yanomami quebrem a tutela e o isolamento impostos pelas diferentes entidades que atuam entre eles, facilitando assim o processo de identificação dos Yanomami como POVO, sua própria coesão étnica.
- \* Levando em conta a divisão sexual do trabalho, com homens e mulheres tratar os mesmos conteúdos, mas abordando-os de forma diferente. Com os homens, enfatizar a situação de contato, a defesa da terra, as relações políticas e econômicas com o mundo dos brancos. Com as mulheres, enfatizar assuntos relacionados à saúde comunitária, à contenção da mortalidade infantil, à higiene, à retomada e desenvolvimento de práticas autóctones e caseiras para tratar das doenças.
- \* Visar à profissionalização, não deixando que isso aconteça ao acaso, para que os Yanomami comecem a desenvolver novas funções como professores, líderes, funcionários da FUNAI, enfermeiros, papéis estes desempenhados e controlados pelos brancos.

LORETTA EMIRI

Setembro de 1985



**YANOMAMI**  
**ÁREA CATRIMANI / DEMINI**

- ▲ Grupo Local Yanomami
- Posto da Funai - Demini
- + Missão Catrimani
- - - Divisa Roraima/Amazonas

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ACRE

O trabalho de Educação Indígena iniciado pela Comissão Pró-Índio do Acre, em 83, com o Iº Curso de Formação de Monitores atinge hoje, três anos depois, 21 aldeias em 12 áreas indígenas do Acre e Sul do Amazonas, envolvendo 08 nações dos troncos linguísticos Pano e Aruak.

Após o IIº Curso de Formação de Monitores realizado no primeiro trimestre de 85, no Centro de Treinamento da Fundação Cultural, este programa recebeu apoio e reconhecimento oficial da FUNAI e da Secretaria de Educação do Acre, que firmaram um convênio beneficiando 12 das 32 áreas indígenas da região. As escolas são geridas por índios monitores que lecionam para seus parentes a partir de uma proposta curricular específica e adequada a seus interesses.

Tal proposta curricular, a ser definida em processo e participativamente, será reconhecida e legalizada pelo Conselho Estadual de Educação até o ano de 1988, final da vigência do convênio. O resultado imediato desta iniciativa foi a contratação pela SEC/AC, de 21 professores índios formados e reciclados nos cursos que vêm sendo promovidos pela CPI-Acre desde 83. Tais monitores vêm recebendo salário mínimo da SEC/AC nos bancos de seus municípios, com recursos repassados pela FUNAI.

A CPI-Acre, a FUNAI vem repassando recursos para a execução das atividades pedagógicas necessárias ao trabalho das escolas indígenas:

- A) Curso de formação e reciclagem dos monitores;
- B) Viagens de assessoria às escolas nas aldeias;
- C) Elaboração e publicação dos materiais didáticos.

Até agora, em três anos de trabalho, foram publicados três materiais didáticos elaborados conjuntamente pelos monitores índios e técnicos da CPI-Acre, para apoiar o currículo de língua portuguesa: o primeiro material de alfabetização, Cartilha do Índio Seringueiro, foi publicado em 83, com recursos da Fundação OXFAM, o segundo, de pós-alfabetização, "Estórias de Hoje e de Antigamente", em 84, com recursos da Secretaria da Cultura do MEC, através do Projeto Interação; o terceiro, também de pós-alfabetização, Fábrica do Índio, foi publicado em 85, com recursos da Funarte. Para este ano de 86, teremos um material de pré-alfabetização, no prelo, e um de matemática, já em elaboração. Também estão sendo confeccionadas cartilhas nas línguas Caxinauá, Catuquina, Poianauá, Apurinã, Iauanauá, pelos próprios monitores e seus grupos de alunos.

Através deste convênio, fica mais uma vez evidenciada a polêmica questão da integração do índio na sociedade nacional, seus direitos e deveres como cidadão brasileiro e, sobretudo, das obrigações do Estado em relação às minorias étnicas nacionais. Equiparando-os ao professorado leigo brasileiro e regional (seringueiros, agricultores, operários) sua contratação pela SEC/Acre, dispensa-os gradativamente do tratamento tutelar, infantilizante e discriminativo, que até então vinha sendo dado, não só pelo órgão tutor mas também por segmentos consideráveis da sociedade brasileira.

Por outro lado, fica garantida em convênio a autonomia pedagógica e administrativa das escolas indígenas no que diz respeito ao currículo, ao calendário escolar e aos mecanismos de avaliação do rendimento escolar dos alunos. Todas estas escolas, detêm autonomia para desenvolver trabalhos diferenciados tanto no que toca às questões didáticas quanto às pedagógicas, uma vez que cabe às diversas comunidades, em diferentes situações de bilinguismo e contato, definir estratégias do processo educacional de que não são objetos, mas sujeitos/autores.

Até agora, a alfabetização em língua portuguesa vem sendo uma reivindicação unânime das escolas que a CPI-Acre assessora. Estas nações, embricadas num processo acelerado de contato experimentam com sentimento de urgência a necessidade do domínio oral e escrito do idioma português e das operações básicas de aritmética.

Intensificam a escola ao aprendizado do universo cultural da sociedade envolvente, ao mágico poder das letras e dos números. Estudar é assim uma arma eficaz para suas relações sócio-políticas e econômicas de contato: suas lutas fundiárias, suas transações produtivas e comerciais, suas reivindicações de assistência técnica para implementação e desenvolvimento de suas safras agrícolas e extrativas, melhorias das condições de saúde e educação.

Por outro lado, grande parte desses grupos vêm tomando consciência da urgente necessidade de um trabalho educacional que reforce sua cultura ameaçada pelo contato, que o ajude a manter-se firme em sua "índio-dignidade étnica", contribuindo assim para uma maior resistência à ação assimilativa, desagregadora e descaracterizadora da sociedade envolvente. Manter sua identidade indígena, ainda que dinamizada e transformada pela ação do contato, garantindo sua base, a ocupação produtiva da terra, é um dos objetivos político-pe-

dagógicos das escolas indígenas, sobretudo na representação que dela fazem seus principais atores/autores.

### 1- ESCOLA E TERRA

Examinemos alguns textos escritos pelos monitores que expressam suas concepções de escola indígena. Trata-se de suas respostas a uma série de questões discutidas com eles para ajudar a definir o projeto de Educação Indígena no Acre:

"- Que futuro vocês querem para a escola?

"- Nós, monitores, queremos o futuro da demarcação das nossas terras. E já temos futuro do nosso contexto cultural através do nosso mito. Dentro do futuro queremos ter a nossa escola funcionando pelo próprio nós índios mesmo..."

" O futuro é a demarcação da terra, porque a nossa terra estando de marcada, nós temos todo o futuro para nossa escola. Porque dentro dessa terra nós ensinamos e aprendemos o que a gente souber".

Lê-se nestes trechos acima que, projetando a escola no futuro, os monitores expressam através dela a vontade política da demarcação. "O futuro da escola é a demarcação". Esta é uma das condições primeiras do processo educativo para o contato. Com a terra não demarcada, a escola indígena não tem garantia, nem funcionará da forma que o índio pensa: desenvolvendo "o contexto cultural, através do nosso mito, funcionando pelo próprio índio mesmo".

Escola e terra são assim pares de um mesmo processo histórico: espaços sociais demarcados para o estabelecimento de relações (não autoritárias) de ensino/aprendizagem daquilo que já se sabe (tradição) e do que se quer aprender (inovação).

### 2- MONITOR ÍNDIO E AUTODETERMINAÇÃO

Analisemos ainda outras formulações sobre escolas que as projetam no contexto amplo e histórico da luta social e política travada pelos índios da Amazônia Ocidental após o contato: "- Qual a importância da escola?

- Antigamente, os Apurinã faziam muita guerra com outros índios. Viviam morando em vários lugares da mata. Faziam seus roçados e suas moradias. Nessa época, os Apurinã viviam dessa maneira. Também

não tinham preocupação com pessoas brancas. Viviam pensando que era toda vida dessa maneira. Com o tempo foi modificando. Já tinha seringalista, alguns marreteiros. Hoje os Apurinã não podem ficar brigando, tem que ser unidos para poder ser respeitados e também para defender os seus direitos. Hoje, os Apurinã já estão chegando a um ponto que eles mesmos podem dirigir as suas aldeias. Melhor do que tá dependendo das pessoas da FUNAI. Por isso os Apurinã já tem um professor índio na aldeia".

"Nós nascemos lá. Se for outra pessoa para ensinar nós, passa dois, três dias e volta. Como já aconteceu com FUNAI: contrata gente da cidade, vai na aldeia, passa três dias e volta. Quando chega na cidade, fala que o índio só come e dorme. Mas nesses três dias que ele passa lá, só foi na primeira casa e as outras casas A, Z, Q, Y, estão querendo aprender também. Quando termina fim do ano, os professores ficam ganhando os salários deles por nome da escola da aldeia. Daí que achamos ter escola entre nós, porque somos da região. Por isso é que nós aprendemos ler, escrever e saber número. Não só aprender, saber fazer também funcionar nossa escola pelo próprio professor índio".

Nestes textos, ressalta-se a consciência indígena histórica e analítica com relação ao seu processo e à percepção do novo momento político vivido na busca da autodeterminação. Fazer por si, dispensando a tutela, que nas relações de contato geraram uma espécie de engodo assistencialista do órgão tutor e que redundou numa outra forma de patronato remunerado pelo Estado.

A escola da FUNAI é assim vista e rejeitada enquanto escola de branco, como pretexto de escola para índio. Sua prática autoritária, "sendo chefe dos índios", irresponsável, "passa dois, três dias e volta", etnocêntrica e discriminativa, "diz que o índio só come e dorme", é percebida e negada pelos monitores.

Como alternativa a esta escola da FUNAI, surge agora para os grupos indígenas uma nova escola, autogerida, de autoria do índio, mas apoiada e reconhecida oficialmente pela FUNAI. É este tipo de escola "a coisa mais importante pro próprio índio".

### 3- FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PARA O CONTATO

"-Prá que serve estudar?

- Esses meninos que vão crescendo agora, a gente vai aprender, para alfabetizar eles. Daqui uns dias, eles podem fazer como a gen-



te fez: ser enfermeiro. Chefe-de-posto, ou alguma coisa..."

"-É importante estudar porque nós índios estamos administrando a nossa área indígena. E não queremos nenhum administrador dentro da nossa área... temos 06 seringais... Os administradores da nossa área são:

Grupo 1: - 06 monitores indígenas de alfabetização;

Grupo 2: - 03 guarda-livros pro acerto da cooperativa;

Grupo 3: - 05 representantes das cooperativas que reúnem os seringueiros..."

" Seis alunos para aprender a extrair dentes; um aluno para ficar na Comissão Pró-Índio; outro na FUNAI e outro no CIMI; um aluno para atender a fonia..."

A escola ultrapassa assim a perspectiva de alfabetização strictu sensu, enquanto técnica de leitura/escrita, e passa a abranger uma função social mais ampla para a nova etapa histórica do contato. Libertando os índios da dominação branca, do branco administrador e patrão, do branco tutor, dentista, enfermeiro, chefe-de-posto, professor, a escola indígena lhes propiciará novos papéis sociais; especializações, sem dúvida, mas com a cara do índio. Demonstram até a disposição de vir ocupar cargos e funções nas instituições nacionais que tradicionalmente "cuidam do índio".

##### 5- ESCOLA E COOPERATIVA

A escola ajuda a preparar pessoas da comunidade para administrar a área indígena, política e economicamente, através da organização das cooperativas de produção e consumo. Substitui o antigo patrão branco letrado, controlador da produção indígena e de sua comercialização, pelos índios alfabetizados.

Uma série de textos afirmam esta extrema importância das escolas para a organização das cooperativas, atualmente espalhadas por quase todas as áreas indígenas da Amazônia Ocidental.

"- Como pode a escola ajudar a cooperativa?

-... ensinando as crianças a ler, escrever e tirar conta. Depois que aprender as 04 operações, já pode ajudar a cooperativa em muitas coisas: primeira coisa é saber administrar a cooperativa dos índios... segunda coisa é saber pesar a borracha e anotar as mercadorias... e fazer balanceamento da conta de quem quer comprar na

cooperativa, fazendo o balanceamento da produção e da mercadoria é dos dias que trabalha..."

"... Saber vender nossa produção, saber comprar com o dono do mercado para trazer na cooperativa, para funcionar o movimento da floresta com mercadoria administrada pelo próprio índio. Com nossa escola do lado, ensinando os que estão nascendo agora, para não ser mais roubado por ninguém".

#### 6- O PAPEL SOCIAL DO MONITOR NA TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES

"O que eu aprendi não pode ficar só para mim, eu vou ensinar aos meus parentes também..."

"Aprender mais para ensinar dentro da nossa escola..."

"Eu fui, estudei lá em Rio Branco. Eu fiz só dois meses de curso, no mês de fevereiro e março de 85. Assim eu fiquei meio alfabetizado. Assim mesmo eu fiquei monitor na escola Seringal Bondoso. Eu cheguei na minha aldeia no dia 13 de abril. A escola começou a funcionar no dia 2 de maio. Assim eu fiquei alfabetizando 24 alunos..."

Como se lê nos textos, a concepção de funcionamento da escola indígena se dá em dois momentos contíguos e logicamente articulados: aprender para ensinar. A escola parte da instrumentalização do monitor, enquanto elemento de intermediação entre os grupos indígenas e a sociedade envolvente, para em seguida promover a transmissão destes conhecimentos adquiridos para o todo social.

A idéia da acumulação individual, do guardar para si, do "sovinar" conhecimento, não faz parte da étnica indígena. O monitor que aprende para si e não transmite o que aprendeu será rejeitado pelo grupo e destituído de seu papel social. Em algumas comunidades onde os monitores demonstram uma má vontade para ensinar, negando-se a dar aulas mais sistematicamente, o próprio grupo já fala na sua substituição por um outro no próximo curso de 86.

#### 7- INSTRUMENTALIZAÇÃO DO MONITOR

Interessante observarmos a visão que os monitores fazem do seu processo de formação correndo paralelo e contíguo ao da formação de seus alunos. O processo educacional é visto em etapas de instru -

mentalização gradativas que vão do monitor ao aluno.

"A gente não é muito sabido para ensinar. A gente vai ensinar um pouco aos meninos que estudam mais um pouco. E a gente também vai se orientando mais; fazendo o curso a gente recebe mais orientação. Cada vez mais a gente vai orientando eles também. Porque se eu fizer uns três cursos desses que eu fiz, eu pego uma orientação boa.

Em resumo: aprender para ensinar, ensinar para aprender. O processo educacional nas escolas indígenas é concebido como um mecanismo de troca, de relações que vão do ensino à aprendizagem e da aprendizagem ao ensino, ao longo de todo o ciclo da vida processual e evolutivamente.

"Eu acho bom dar aula, porque ajuda muito a treinar as letras, os números, as palavras e ler as histórias. E também eu acho bom dar aula porque eu achava bom e acho bom aprender".

"Eu quero funcionar a escola até quando eu não puder mais. Estou muito interessado com isto. Cada vez mais que dou aula, é mais que vou aprender."

#### 8- CONTEÚDO CURRICULAR DAS ESCOLAS

Examinamos as opiniões dos monitores sobre quais os assuntos importantes para serem estudados nas escolas indígenas:

"É a língua portuguesa e a nossa própria língua. A língua portuguesa é pra fazer um contrato com a Sudevea, aprender a botar dinheiro no banco... E a pontuação, a significação das palavras para entender a cultura do Brasil... E a nossa língua é pra não esquecermos a nossa língua, as histórias de antigamente, a dança do Mariri, a cantiga do cipó, o nosso artesanato..."

"O que achamos de aprender daqui pra frente é isso: som an e a, pontuação, til, vogais. Quais são as diferenças do s e do ç, do xa e cha, do ga, que, qui e que, qui, ca, co, cu... Nós sabemos os sons dessas letras y, w, k e o som Rãtãcuim e a letra conhecida ABC... Queremos saber assunto: o governo, o que é que significa pra gente, saber o que significa a Polícia Militar e saber assunto promessa da FUNAI, que vinha garantindo desde 500 anos atrás, para saber o que é que a FUNAI faz pro índio..."

A escola e, enquanto espaço criado pelo contato, local para a transmissão de duas ordens distintas de informações. Por um lado, os conteúdos nela transmitidos devem habilitar os alunos para o mundo novo e desconhecido da sociedade envolvente, cujo principal instrumento é o domínio da língua portuguesa. Língua que uma vez decifrada nos seus artifícios (diferenças entre a fala e a escrita, pontuação, acentuação, ortografia) e sobretudo no seu significado, permitirá ao índio "entender a cultura do Brasil", participar dela através de "contratos" e "dinheiro no banco", de forma a beneficiar-se de seus mecanismos sócio-econômicos. Contudo não se perde uma outra ordem de conhecimentos, "a nossa própria língua", motor depositário das tradições, festas, músicas, mitos, artesanato, etc.

Na escola se dá a intersecção entre a tradição e a inovação trazida pelo contato e o conteúdo curricular deve refletir criticamente esta nova situação, ponto móvel entre o antigo e o novo.

"Nós achamos importante contar as histórias dos antigos na nossa escola para não acabar com nosso mito. Se não contar acaba. Quem está na escola já está estudando a cartilha do "Índio Seringueiro" e o livro "Estórias de Hoje e Antigamente" ... Nós queremos também histórias de vocês, os livros de ciências e a revista de medicina, dicionário, mapa do Brasil e calendário..."

Os conteúdos curriculares da escola indígena, concebidos pelos monitores, não podem refletir-se apenas ao específico indígena, e língua/tradição, sob pena de não compreensão e domínio do todo maior, "a cultura do Brasil", o Governo, a Polícia e a FUNAI". Ao mesmo tempo não podem restringir-se só ao novo sob pena de perder-se, esquecer-se o específico indígena, a língua e a cultura.

O currículo, na expectativa que dele fazem os monitores está assim integrado e harmônico à concepção de educação indígena tradicional no sentido já analisado por Meliá no livro "Educação Indígena e Alfabetização".

A função da Educação Indígena Tradicional em contraste com a educação para o indígena é, na primeira, "preservação e valorização do saber tradicional com vistas a uma inovação coerente" e, na segunda educação para o indígena, "adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendidas". (Meliá, pág.52)

#### 9- CALENDÁRIO ESCOLAR

O estabelecimento do calendário das escolas indígenas também ficou

a critério da comunidade e de seus interesses. Vejamos como alguns dos monitores definiram a carga horária das escolas:

"Os melhores dias que eu achei para dar aula foi sexta e sábado, porque outros dias a gente pode trabalhar na seringa, ou pescar, ou caçar, ou dançar mariri, ou fazer sua viagem para cima ou para baixo..."

"Pegamos dos seis dias, dois. Sobrou 4 dias. Esses 4 é para estudar a nossa língua nativa dada pela natureza... porque nós achamos importante ter nosso mito... os dois dias ficam para o Português. Para o aluno nosso conhecer melhor as histórias do nosso povo".

O calendário escolar responde à mesma lógica que definiu o conteúdo curricular das escolas: dias para o povo, dias para a tradição, esclarecendo-o ainda melhor, pois a ênfase, a prioridade é dada à transmissão dos conhecimentos ligados à cultura nativa, para os meninos e meninas, aprendizes no processo de socialização tribal. A este aprendizado informal, que perpassa todo o circuito de informações socialmente transmitidas, se dá a mesma denominação de estudar, diferenciando, porém, do outro aprendizado, formalmente estabelecido nas escolas indígenas para o contato. Para o estudo do português (no sentido não meramente linguístico do termo), dois dias bastam, a fim de não inibir ou substituir o outro sistema de aprendizagem, cotidianamente experimentado. Ou melhor, dois dias de escola formal para reforço e melhoria da educação indígena tradicional.

#### 10- "ESCOLA DA FLORESTA" VERSUS "ESCOLA DA CIDADE"

Procuramos levantar também as concepções dos índios sobre as diferenças entre as formas de aprendizagem escolar daquelas feitas extra-escolarmente no cotidiano da aldeia. Respondendo à pergunta "O que as crianças aprendem quando estão fora da escola?" eis o que respondem:

"As crianças quando estão fora da escola aprendem muitas coisas boas e ruins. O homem aprende isso: aprende a fazer arco e flecha, chapéu de pena e taboca, remédio da mata, o canto do mariri... As mulheres aprendem essas coisas: aprendem a fazer rede e capangas, pulseirinhas, tibungos de barro, cestaria, pinturas de corpo, do tecido dos tibungos. A mulher aprende as coisas que o pai faz na vida sem ninguém ensinar".

A conhecida divisão social do trabalho e os papéis culturalmente dis

tintos da mulher e do homem na sociedade indígena, aqui neste texto, revelam também a diferença do sistema de ensino/aprendizagem no que toca ao homem e à mulher. O homem aprende e ensina técnicas distintas daquelas que aprende e ensina a mulher. Pai e filho fecham um circuito de transmissão e recepção de conhecimento familiarmente estruturado, paralelamente a outro circuito formado pelo par feminino mãe e filha. Estes diferentes saberes não são conflitivos, mas complementares e suas transmissões obedecem a normas pré-estabelecidas entre os pais. Um saber que se aprende "sem ninguém ensinar", pela observação, pela imitação, pelo sistema de ensaio e erro, até a habilitação do aprendiz. Aprendizado que se dá pela ação e pelo exemplo em contraposição ao sentido discursivo, verbalizado que ensinar tem na educação formal. Aprendizado que se dá "na vida", em contraposição ao sentido fechado de escola enquanto um "setting", espaço/tempo formalmente fixados.

Muitas outras atividades que não as do mundo das letras e números são vistos como necessários de se aprender fora da escola:

"Vai trabalhar com terçado, com machado, com faca de seringa e saber mexer com espingarda e espoleta, com conserto do motor 9, moto-serra, saber tirar do prego quando estiver viajando no rio, transportando borracha do seringueiro. Saber viajar no matq, conhecendo divisão da nossa terra... aprender tirar caibro, esteio para fazer casa, carregar esteio no ombro para treinar com peso, aprender jogar bola no campo, aprender andar o dia todo sem parar, aprender a criar, plantar no roçado, remar no rio, aprender pescar e caçar, aprender remédio da floresta para vários tipos de doenças, aprender quais são as cobras venenosas para não passar perto, aprender música do tirim, do buná, do batismo e do mariri, para cantar e dançar, aprender música brasileira tocando violão com as duas mãos. Aprender a fazer amor, aprender brincar mas não é muito. Aprender a mergulhar fundo no rio, aprender a fazer balde de seringa, fazer lamparina para iluminar de noite, aprender a fazer barco para viajar no rio, máscara para dançar com ela na cabeça, aprender estórias de nosso povo de 500 anos, aprender a tirar lenha para fogão, fazer cadeira para sentar e mesa para estudar em cima. Aprender saber receber a nossa gente e o nosso amigo e quem vive da terra quando chega na casa dele. Aprender a criar filho, para aumentar a população sem bater em nenhum, aprender fazer reunião com seu povo para discutir com outros. Além de estudar, serve isso para aprender, etc."

O processo de aprendizagem extra-escolar é assim inesgotável, indo desde o aprender para o trabalho, o aprender para divertir-se, para

o prazer e para o amor, até o aprender a organizar-se enquanto parte de um todo social maior, uma nação, passando também pelo aprendizado mágico-religioso (o tirim, o buná, e o mariri).

## 11- O LÚDICO

A concepção do lúdico e da brincadeira atravessa tanto uma forma de aprendizagem quanto a outra. Os monitores quando perguntados sobre quais as brincadeiras dos alunos fora da escola, responderam:

"Eles vão brincar tomando banho, imitando porco, veado, onça... imitando jundiá dentro d'água... vão jogar bola na praia, pegam a flecha e vão no rio quando a água está limpa flechando peixinho. Vão brincar na casinha deles que eles fizeram por eles mesmo. Levam panelinhas para cozinhar mandioca, terçadinho, redinha para deitar e roupinha para vestir... Eles cantam, tocam cavaquinho de taboca, canta música do brasileiro e música nativa... Vão no mato com bala-deira caçando passarinho... Quem mata passarinho vai fazer chapeuzinho de pena. As meninas vão fazer pratinhos de barro, boneca de pano... Os meninos fazem barcozinho, flechinha, além disso levam irmãozinho para cuidar enquanto a mãe trabalha no serviço dela... De três a oito anos de idade, as brincadeiras são essas. Daí prá frente é no cabo do terçado e no cabo do machado e no cabo da faca de seringa levantando quatro, cinco horas da manhã, comendo farinha seca".

Observa-se que as formas de socialização da criança indígena desta região, obedecendo a mesma divisão dos sexos referidos acima, são compreendidas como um aprendizado livre e espontâneo que se faz na ação lúdica de imitação das atividades adultas. Imitando desde os animais da mata até os adultos fazem uma série de movimentos que implicam no aprendizado de habilidades culturalmente estabelecidas. Esta concepção de aprender imitando, brincando, se dá, porém, segundo regras sexuais e etárias: as brincadeiras que o menino faz são distintas das da menina. Oito ou dez anos é a faixa etária limite para que o menino se socialize pelo aprendizado lúdico e livre da cultura do grupo. Após os dez anos, o aprendizado passa a estar ligado às atividades produtivas, em nada se confundindo com a liberdade e o prazer do jogo próprio da primeira fase. Ele entra então no ciclo da luta pela sobrevivência, pelo esforço produtivo infraestrutural que sustenta a cultura do grupo.

Como disse Meliá no livro acima citado, a criança indígena durante "a segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho de acordo com a divisão de sexo". (Meliá, pág. 14)

Com relação ao aprendizado especificamente escolar, quando perguntados se na escola os alunos brincam e como, responderam:

"Não brincam. Estudam. Mas eles estudam das 7 às 11 horas. Fala-se com outro aluno, cutuca, grita, acha graça, brinca no braço, quem é que vai cair na medida de força. Canta um som. Tem aluno que fica sério pensando isso: P A B M R I para aprender essas palavras novas de hoje..."

"A brincadeira dos meus alunos quando estudam são as letras, as sílabas, as estórias, a cantiga do cipó... Tomando banho com a flecha e o arco, com os amores e os amigos desenhando".

Interessante notar no primeiro texto a reação inicial do monitor, se parando a concepção de brincadeira da de estudar na escola. Mas, logo na sequência, ele admite que dentro das quatro horas que os alunos estudam na escola, ocorrem momentos de brincadeira, descontração e alegria, paralelamente à concentração que o aprendizado do novo exige. A concepção de brincar, neste primeiro texto, se dá de forma distinta do brincar na escola da vida como vimos na aprendizagem lúdica imitativa.

Já no segundo texto, a concepção do termo brincar é associada diretamente ao aprender e ambas as formas de aprendizagem formal e informal, são compreendidas como processos lúdicos enunciados numa mesma ordem sistemática de fatos: das letras às estórias, aos banhos de rio, aos amores. Num caso e noutro, a brincadeira faz parte do aprendizado, seja paralelo a ele, nas horas de folga da concentração intelectual do aprendiz, seja durante o próprio processo.

## 12- PROJETO PEDAGÓGICO INDÍGENA

Através de uma pesquisa, onde examinamos o projeto pedagógico dos monitores, pudemos concluir que ele não se confunde com a concepção



que normalmente a sociedade nacional faz de educação para o índio, onde a alfabetização é a condição primeira para educá-lo, já que vindo de uma cultura ágrafa, supostamente ele não tem educação. No projeto de escola dos monitores, a alfabetização é vista como uma técnica suplementar para enfrentar os problemas trazidos pelo contato e permitir-lhes compreender criticamente a sociedade maior de que passaram a participar.

Se, por um lado a alfabetização em muitas práticas educativas para o índio serviu para "assimilar o índio, o índio quer assimilar a alfabetização para não ser assimilado". (Meliá, pág. 60)

O projeto da escola indígena dos monitores, embora com características distintas dos processos de aprendizagem informais próprios de sua cultura, está em harmonia e é complementar a estes, como uma prática paralela, trazendo inovação, mas coerente com a educação indígena em sua tradição.

NIETTA LINDENBERG MONTE

PROJETO EDUCACIONAL ENTRE OS KULINA DOS VALES DO PURUS E JURUÁ

RELATÓRIO "A": - PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO ÀS ESCOLAS PARA 1986/1987.

1- APRESENTAÇÃO

O trabalho desenvolvido pelo CIMI/OPAN na região da Amazônia Ocidental data de 10 anos atrás. A Igreja Católica, como tal, já mantinha contato com as populações indígenas há muito mais tempo. Conhecemos relatórios de padres e bispos que visitaram aldeias indígenas em fins do século passado e início deste. Nestes primeiros contatos, a preocupação principal era a catequese, a civilização do índio para integrá-lo como mão-de-obra seringueira ou agricultora.

Quando o CIMI veio para a região, trouxe uma nova visão de pastoral indigenista, com outro objetivo e outra metodologia de trabalho. Iniciou a sua atuação através de um levantamento amplo da situação dos Povos Indígenas da região. Buscava com isso informações básicas que servissem para elaborar uma estratégia que desse conta da realidade concreta e distribuisse com certa eficácia o pouco pessoal disponível para atuar junto às comunidades indígenas.

Nesses contatos com várias comunidades do Purus, Envira e Juruá, uma das reivindicações mais fortes apresentadas pelas comunidades foi a questão da escola. Alfabetização, primeiras contas, conhecimento do mundo do branco para se defender da sua exploração; estes foram alguns dos objetivos a que a escola deveria responder.

Ocorre que não só o CIMI/OPAN respondeu a essa expectativa. Instituições como o Summer Institute of Linguistics, as NTM-New Tribes Missions- e até as próprias prefeituras municipais, em alguns casos, criaram uma infra-estrutura para escolarização.

O SIL atua na aldeia de São Bernardo (Peru), no rio Purus, desde fins da década de 50. Como é conhecido, seu trabalho de pesquisa linguística tem como objetivo a tradução da bíblia ou porções dela para as línguas indígenas. Nesse processo, alguns índios são treinados com bastante eficiência para serem informantes, professores e

pregadores, já que para aproveitar os textos traduzidos é preciso que a comunidade seja alfabetizada. Com mais de 25 anos de atuação, com o Novo Testamento já traduzido para o idioma Kulina, o SIL aos poucos vai se retirando dessa aldeia. Como resultado ficam cartilhas, alguns textos "profanos" em Kulina, um texto de histórias Kulina, muitos índios alfabetizados e uma comunidade que passa por enormes dificuldades, já que não encontra apoio por parte do governo peruano, nem vê uma saída econômica estável naquela região isolada e inóspita. Algumas famílias saíram de lá e se dirigiram para o Brasil, na esperança de solução para os seus problemas.

No caso das NTM, que atuavam desde 1979 entre os Kulina da aldeia do Piau (médio Juruá), no Brasil, o objetivo era o mesmo do SIL. Introduziram uma ortografia própria com algumas diferenças em relação ao trabalho linguístico do SIL. São mais radicais do que o SIL, desrespeitando a cultura, combatendo certas instituições Kulina como a pajelança e acreditando que a vida dos Kulina só vai melhorar com a sua conversão ao cristianismo veiculado por eles. Concentram o seu trabalho na alfabetização, com vistas à conversão. De outro lado, nada fizeram para auxiliar a comunidade no enfrentamento com o sistema dos seringais, aos quais os Kulina estão amarrados, sendo bastante explorados. Há conhecimento de que estes missionários até compactuam com os seringalistas servindo de intermediários entre estes e a comunidade.

No caso das prefeituras municipais, a alfabetização teve quase sempre fins políticos, como aumento do número de eleitores, influência política e comercial. Neste caso, a alfabetização ocorre em português com professores brancos contratados pelo município, vinculados ao antigo MOBREAL.

O CIMI também se propõe a realizar um trabalho de alfabetização. Conforme as decisões de suas assembleias, esse trabalho tinha por finalidade preparar a própria comunidade para se auto-determinar em todos os sentidos: político, econômico e cultural.

Depois de um longo período em que o trabalho se realizou sem muita articulação entre as aldeias e com resultados satisfatórios, viu-se a necessidade e o interesse das próprias comunidades em assumirem a tarefa. Daí a preocupação de se formar professores Kulina. Estes professores monitores foram escolhidos pelas próprias comunidades entre os mais capacitados.

No Purus, este trabalho se iniciou em 75/76, no Envira em 78 e no Juruá em 83. A partir de 80, missionários da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB) passaram a atuar nessa região em colaboração com o CIMI; primeiro no Purus e há um ano no Juruá.

Dessas experiências têm surgido alguns materiais experimentais como cartilhas, livros-textos, dicionário Kulina-Português e Português-Kulina e uma gramática ainda em preparação. Boa parte desses materiais foram elaborados com a participação dos índios alfabetizados.

Com vistas a uma maior coordenação destas escolas e a melhor preparação desses professores, o CIMI/OPAN planejou para novembro/dezembro de 1985 a realização de um Curso de Monitores Kulina.

## 2- CURSO DE MONITORIA KULINA

Foi a partir das reivindicações das lideranças Kulina em seu terceiro encontro, que o CIMI/OPAN se propôs a realizar, no período de 24 de novembro a 23 de dezembro de 85, o primeiro curso de alfabetização em língua Kulina, visando a capacitação de elementos já alfabetizados pelas instituições que atuaram ou atuam na área de educação nas diversas aldeias desse Povo.

Os futuros monitores foram escolhidos por suas respectivas comunidades. Destes, alguns já atuavam como monitores não remunerados de forma assistemática; o que implicava na descontinuidade das atividades escolares e numa intensa rotatividade dentro dessa função.

Um outro dado relevante que tem dificultado até agora o processo de escolaridade é a atuação de diferentes instituições e as constantes mudanças dos agentes que trabalham nessa área, dentro de seus respectivos órgãos. Resultou daí que os índios que exerciam funções de monitores passaram por processos diversos no contato com a escrita. Os principais problemas decorrentes desse processo estão assim elencados:

- A) O uso de grafias diferentes adotadas pelos dois organismos norte-americanos (SIL e NTM).
- B) O emprego de caligrafia incorreta, dificultando a comunicação escrita até nos casos mais elementares como a circulação de correspondência entre as aldeias da mesma nação.

- C) O desconhecimento da aritmética, fator primordial na relação da aldeia com a economia regional.
- D) O pouco domínio de regras ortográficas elementares, como o uso de letras maiúsculas, segmentação de palavras e localização correta dos morfemas.

Na capacitação gradativa dos Kulina para o contato com a Sociedade Nacional, visando a autonomia da comunidade, a escola serve como um dos instrumentos. E foi partindo desse princípio que no programa do Iº Curso de Formação de Monitores de Alfabetização em Língua Kulina, constaram os seguintes temas:

- A- Unificação da ortografia, salvaguardando as diferenças dialetais etnográficas dos diversos segmentos desse Povo.
- B- Uso correto da caligrafia, solucionando os problemas decorrentes dessa falha.
- C- Conhecimento básico de aritmética (operações básicas, pesos e medidas, moeda nacional, etc).
- D- Técnicas pedagógicas de alfabetização.
- E- Produção de material a ser adotado nas escolas.
- F- Geografia e História Regional.
- G- Noções básicas de saúde.
- H- Conhecimento do Estatuto do Índio (Lei 6001) e da estrutura sócio-política brasileira.

Alcançados os objetivos desse primeiro curso, a etapa seguinte pretende ser a passagem para o bilinguismo, a introdução da língua nacional nas Escolas Kulina.

### 3- OBJETIVOS

#### A) GERAL

Este programa de educação visa melhor capacitar as comunidades Kulina para as relações com a sociedade nacional envolvente, tendo em vista a sua autonomia como nação.

#### B) ESPECÍFICOS

- \* Capacitar os monitores nas técnicas de escrita e leitura para que assumam as escolas nas aldeias.

- \* Sistematizar o processo de escolarização nas diferentes aldeias.
- \* Contribuir para o entrosamento da Nação Kulina e valorização de sua cultura.
- \* Propiciar reciclagem para complementação do aprendizado e avaliação do processo.
- \* Envolver nesse processo o maior número de aldeias possível.

#### 4- PLANEJAMENTO 86/87

- A- Cursos anuais de formação e reciclagem em fins de 86/87.
- B- Um curso de alfabetização para formar monitores onde não há, por exemplo, no Medonho, Eiru e Médio Envira.
- C- Acompanhamento e assessoria semestral em todas as aldeias onde há escolas funcionando.
- D- Elaboração de material didático e publicação.
- E- Formação e ampliação da Equipe de assessoria dessas escolas a cargo do CIMI/OPAN.

EQUIPE DE EDUCAÇÃO DO CIMI/OPAN  
PARA O POVO KULINA

#### RELATÓRIO B: - OS MADIJÁ E O CONTATO COM A ESCRITA

O grupo Madijá (leia-se a letra j com o som do h em inglês), denominado Kulina encontra-se distribuído em quarenta e duas aldeias localizadas ao longo dos cursos d'água da bacia do Juruá e do Purus: no Alto Purus, no departamento de Loreto, no Peru; no médio Purus, já no Estado do Acre, e nos diversos afluentes do rio Juruá nos Estados do Amazonas e do Acre.

Os estudos feitos por Julio Cesar Melatti classificam os Madijá como pertencentes à família linguística Arawá, no qual estão incluídos os grupos Jamamadi e Deni.

Os Madijá entraram em contato com a frente de expansão extrativista no último quartel do século passado, quando sofreu uma depopulação evidente, o que desestruturou sensivelmente o sistema sócio-cultural desse grupo. O contato com caucheiros peruanos e seringueiros nor-

destinos foi mais intenso no período do "rush" da borracha. Com as sucessivas quedas da empresa seringalista, os Madijá foram aos poucos se reagrupando e retomando alguns de seus aspectos culturais.

Shults e Chiara (1951) citam os Madijá do Alto Purus como um grupo caracterizado pela deculturação e a perda gradativa do idioma tribal. Mas com o relativo isolamento, consequência do abandono dos seringais, os Madijá retomaram a língua materna, a tal ponto que hoje são classificados como o grupo que maior resistência cultural tem apresentado diante da frente de expansão capitalista que adentra a Amazônia em nossos dias.

Há três décadas atrás, o Summer Institut of Linguistics, firmou convênio com o Governo Peruano, compromissando-se a exercer atividades na área de assistência à saúde e à educação junto aos Madijá. A controvertida história do Summer já desencadeou as mais diversas polêmicas. Em 1982, o organismo foi expulso do Peru deixando saldos positivos e negativos dos seus trinta anos de atuação entre os Madijá.

O Summer elaborou o código linguístico Madijá e estabeleceu-lhe uma ortografia. Um trabalho tecnicamente perfeito mas cujo objetivo era a tradução de trechos bíblicos. O Summer elaborou uma série de cartilhas de alfabetização com conteúdo aparentemente neutro mas que, quando analisadas mais profundamente revelam um nítido preconceito à cultura nativa e uma supervalorização de cultura ocidental.

Nos últimos dez anos, dezoito agentes atuaram na área de educação entre os Madijá, com maior ou menor êxito, em períodos efêmeros ou mais demorados. Num total de 2.500 falantes do idioma Madijá, um percentual de 0,5% foi atingido pelo processo de alfabetização. E os resultados, como era de se esperar, foram de uma heterogeneidade notória. Dado o espontaneísmo e a forma desordenada como foi iniciado esse processo, as mais diversas linhas educacionais foram aplicadas: alfabetização na língua nacional, alfabetização na língua materna, alfabetização bilíngue. Houve inclusive pessoas que se auto-alfabetizaram em seu idioma. Sucessivos encontros entre pensadores de educação indígena auxiliaram-me no estabelecimento de alguns pressupostos básicos para um trabalho educacional mais ordenado entre os Madijá:

- A- A alfabetização deve ser feita na língua materna, dado o pouco domínio que o grupo possui na língua nacional.
- B- O uso da língua materna na alfabetização tem como objetivo a valorização da cultura Madijá e o uso do código escrito como fator primordial na auto-determinação do grupo como nação.

C- A escrita deve auxiliar o grupo na compreensão do mundo exterior à aldeia e na busca de alternativas que possibilitem-lhe a sobrevivência, sem causar mudanças profundas nos hábitos culturais que não as desejadas pelo grupo.

D- A escola deve ser, ao mesmo tempo, um espaço de discussões sobre o problema mais urgente e prioritário do qual depende a sobrevivência do grupo: o reconhecimento da posse permanente do solo que lhes é de direito.

Embora esses pressupostos não pudessem ser levados a cabo pelas missões americanas, o Summer entre os Madijá do Peru e a New Tribes no Médio Juruá, Amazonas, os agentes da I.E.C.L.B. - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - e do CIMI os tiveram sempre como base de atuação em projeto na área educacional.

No final de 1983, foi iniciado um processo de transição da alfabetização na língua materna nacional no projeto Igarapé do Anjo, que pôde ser estendido às demais aldeias Madijá no Acre e Amazonas.

Em janeiro de 1985, através de um convênio firmado entre a comissão Pró-Índio-AC, MEC e FUNAI, foi oficializada a escola Madijá do Igarapé do Anjo. Um monitor Madijá participou do Curso de Monitores Indígenas, realizado em Rio Branco pela CPI-AC e FUNAI. Os novos monitores foram contratados pelo MEC e a supervisão das escolas ficou a cargo da CPI-AC, bem como a elaboração de currículos para as escolas Indígenas.

Nesse mesmo mês, Roberto Zwetsch, da IECLB, compilou diversos textos produzidos pelos Madijá da aldeia Maronahua, onde atua, e publicou-as sob o título MARONAHUACODEDENICCA IMA, "História dos de Maronahua". Esse material foi difundido entre as diversas aldeias Madijá onde foi introduzida a escrita.

Em julho de 1985, aconteceu a IIIª Assembléia de Lideranças Madijá na aldeia Ajitini, no rio Juruá. A decisão tomada nessa Assembléia de que se deveria sistematizar o programa de escolas, foi somada às expectativas do CIMI que já havia programado, anteriormente, o Iº Curso de Monitoria para Alfabetização em língua Kulina. O curso realizou-se no Município de Plácido de Castro - AC e reuniu representantes das aldeias de São Bernardo, Maronahua, Sobral, Santo Amaro e Santa Julia do rio Purus, Igarapé do Anjo, Cacau, Igarapé Preto, Acuraua e Eiru, reunindo quatorze Madijá já alfabetizados na língua materna, alguns já exercendo função de alfabetizadores em suas aldeias.



Além dos agentes do CIMI/OPAN e IECLB que atuam nas áreas Madijá, as\_sessoraram o curso Abel Kanaú, da Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Acre, Ruth Monserrat, Linguista da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Fátima Almeida, licenciada em História pela Universidade Federal do Acre.

O Curso objetivava a padronização da ortografia, a transmissão de noções básicas de matemática, saúde, legislação indígena e história regional. Um dos problemas sérios a enfrentar nesse curso seria o estabelecimento de uma única ortografia para o idioma Madijá.

O Summer, por estar atuando em território de língua espanhola, adotou certos sinais gráficos com sons correspondentes ao idioma espanhol, por exemplo, o j como aspiração glotal. As New Tribes utilizaram o rr para representar o mesmo som, por atuar em território brasileiro. Os Madijá do Peru escrevem jóbo, cajá; e os Madijá no Brasil - rrobo. Isso dificultaria sobremaneira a publicação de materiais que visassem a nação Madijá como um todo. Um outro problema a ser enfrentado seriam as diferenças dialetais, principalmente nas terminações verbais.

O primeiro problema foi facilmente superado diante do número de alfabetizados pela ortografia estabelecida pelo Summer, apenas um aluno conhecia a ortografia das New Tribes. Quanto ao segundo caso, embora os alunos houvessem chegado a um consenso, a equipe de assessoria encontrou num impasse ainda passível de discussões. Logicamente, na linguagem oral, a diferenciação dialetal não deveria ser alterada, bastaria convencionar uma das formas que seria adotada como padrão na escrita já que essa é uma convenção que nunca reproduz fielmente a linguagem oral.

Estabelecemos, juntamente com os Madijá, as convenções de gramática da língua com base no dialeto do Igarapé do Anjo.

No ensino da matemática, usou-se o ábaco para ilustrar as noções de soma e subtração: isso contribuiu enormemente para a compreensão dessas operações dada à facilidade do instrumento em termos de visualização e manuseio. Utilizaram-se também sementes e outros objetos.

Foi elaborada uma versão simplificada de alguns artigos do Estatuto do Índio (Lei 6001) e os Madijá já fizeram uma tradução do art.198 da Constituição para o seu idioma.

Abordaram-se também nesse curso aspectos gerais de saúde e da História regional.

PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO

Em 1982, foram publicados a primeira cartilha experimental para alfabetização em língua Madijá e um livro de textos contendo mitos e passagens do cotidiano da aldeia.

O momento mais espontâneo do contato dos Madijá com a escrita é no início da noite, quando as famílias reúnem-se em torno dos archotes de caucho, à luz do fogo-de-chão ou das lamparinas, para o que denominam de PAPEO HUAHUA, 'falar através de papel'. É nesse momento que aqueles que não frequentam a escola fazem o seu lento contato com o mundo da escrita. Crianças da mais tenra idade e pessoas idosas debruçam-se sobre o assoalho de paxiúba e, até por mera curiosidade, vão repetindo, palavra por palavra, frase por frase, os conteúdos da cartilha, auxiliadas por alguém da família. Foi pensando nesse momento, já quase um hábito cultural entre os Madijá, que resolvemos formular a cartilha anterior, ampliar o seu conteúdo e adaptá-la de forma que as palavras contidas fossem de uso fluente nos dois dialetos (Juruá e Purus). Palavras impressas em tipos garrafais, com a sílaba a ser apreendida sobressaindo-se da palavra apenas pela tonalidade da impressão, sílaba vermelha e restante da palavra em preto. Enfim, pensamos numa cartilha que pudesse ser lida à luz do fogo. Essa técnica já havia sido empregada na cartilha anterior.

Os Madijá escolheram palavra por palavra e elaboraram as ilustrações. Abel Kanaú e Ruth Monserrat fizeram a montagem técnica.

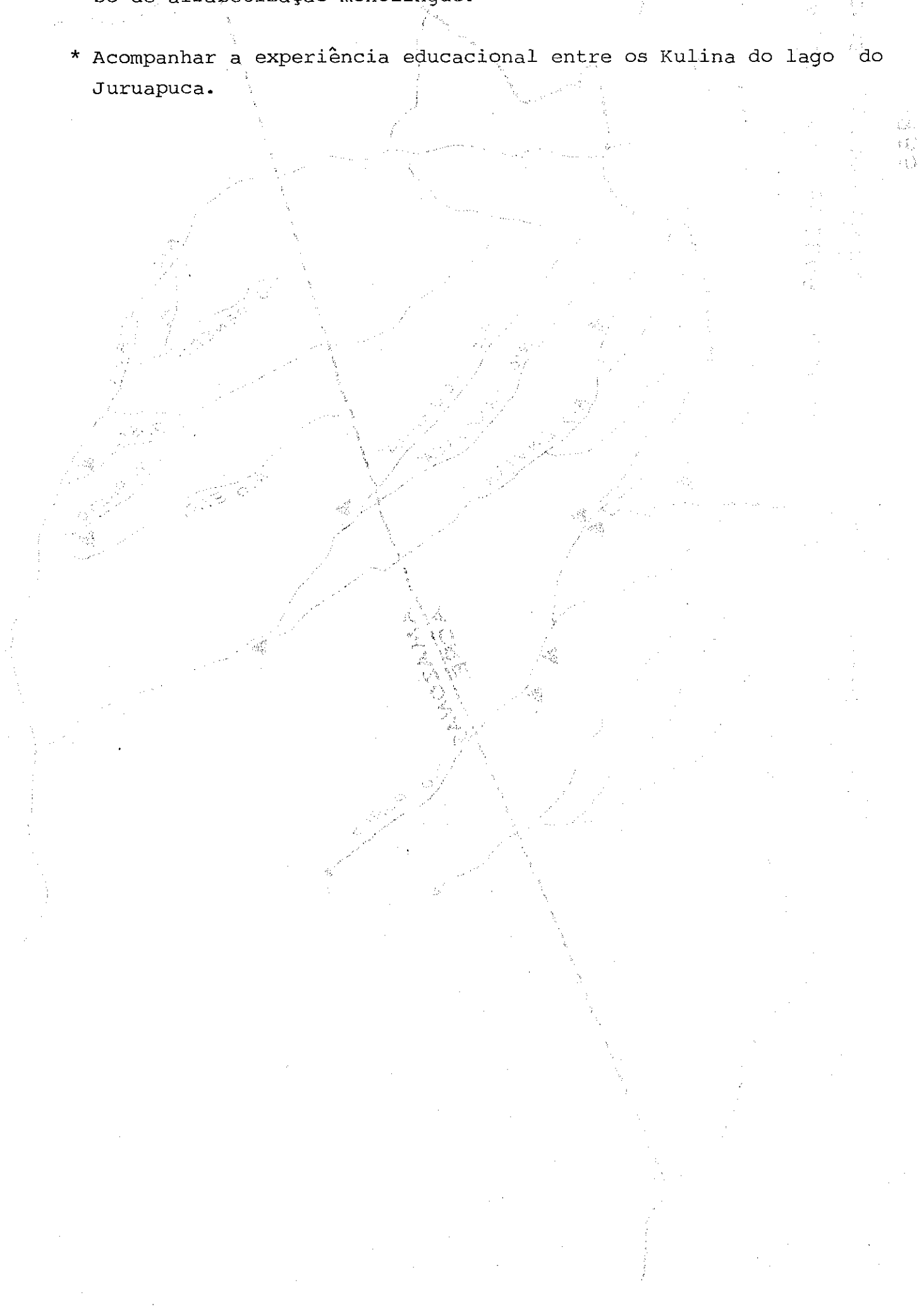
Rubinho do CIMI/OPAN fez, com os Madijá, a correção de um livro de textos produzidos na escola do Ajitini. A produção de um material de exercícios ficou para ser discutida após o curso.

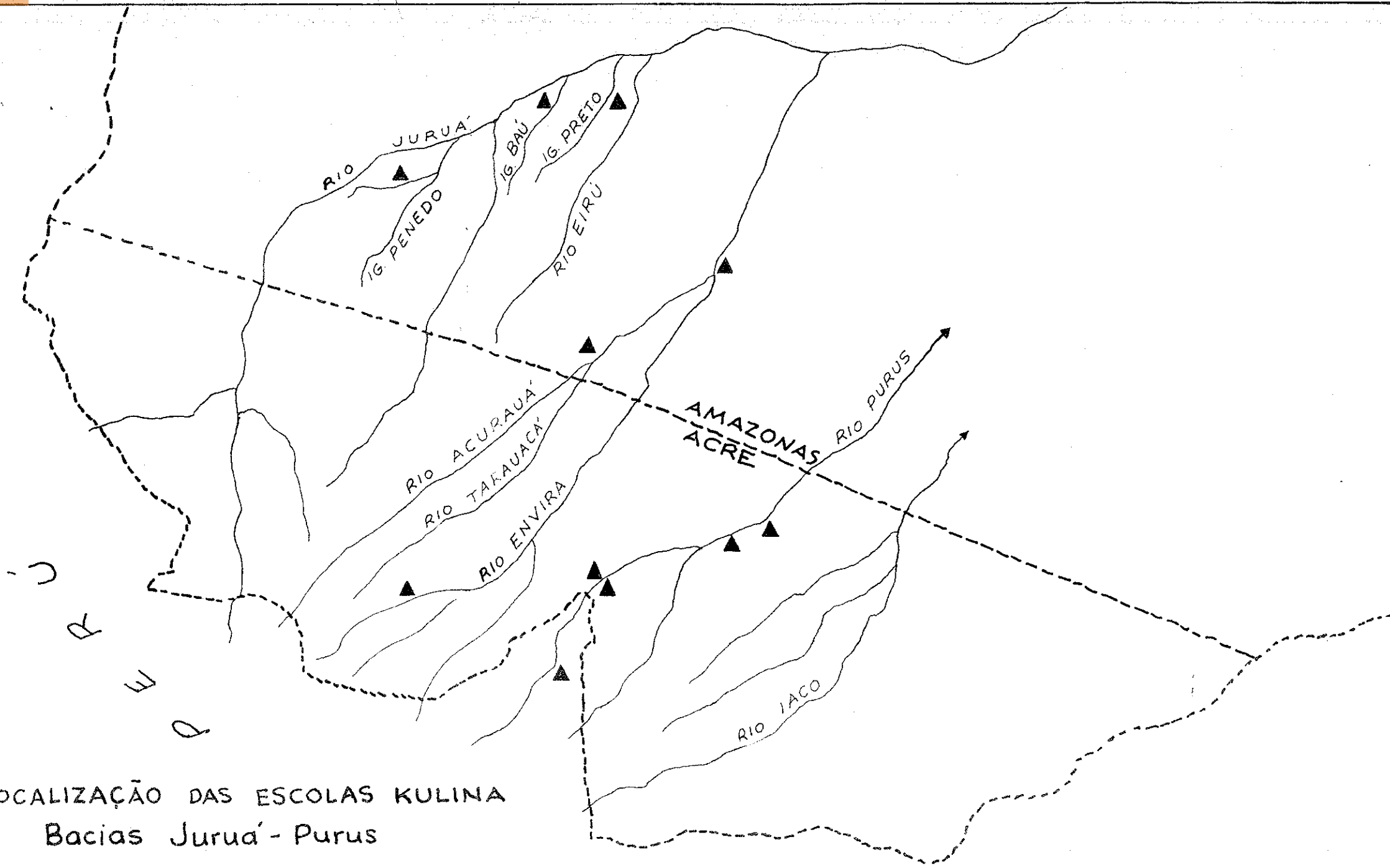
ABEL KANAÚ

RECOMENDAÇÕES E PERSPECTIVAS COLOCADAS A PARTIR DO ENCONTRO

- \* Assessorar os monitores através de duas visitas anuais de um mês a cada escola.
- \* Promover cursos anuais de reciclagem para monitores.
- \* Elaborar uma metodologia para transição da alfabetização na língua materna para o português.
- \* Imprimir o material pedagógico já elaborado.

- \* Quanto ao Médio Juruá, aprender a língua e dar início ao processo de alfabetização monolíngue.
- \* Acompanhar a experiência educacional entre os Kulina do lago do Juruapuca.





LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS KULINA  
Bacias Jurua - Purus  
1985

PROPOSTA DE TRABALHO ENTRE OS KULINA DO LAGO DO JURUAPUCA

(Prelazia de Tefé)

1- INTRODUÇÃO

Há muito tempo que já vínhamos pensando em trabalhar na Pastoral Indigenista. Em março de 85, recebemos proposta da equipe de Tefé e resolvemos aceitar. A partir daí, começamos um trabalho de adaptação e conhecimento dos povos indígenas que fazem parte da Prelazia de Tefé- AM. A princípio não tínhamos nenhuma experiência neste sentido, apenas o trabalho de pastoral de cidade e interior que nos impulsionava a fazer esta opção de vida. Antes de entrarmos para a pastoral indigenista, fazíamos parte, em Santarém, de um grupo de apoio à causa indígena (GAI) que promove nesta cidade discussões referentes ao problema do índio no momento atual, além de comemorar todos os anos a Semana do Índio, como uma forma de despertar a sociedade envolvente para o grave problema do índio no Brasil.

2- UM POUCO DA HISTÓRIA DOS KULINA DO MÉDIO JURUÁ

Os Kulina do Médio Juruá habitam o lago do Juruapuca. São bastante conhecidos pelos regionais ribeirinhos, pois percorreram toda a região entre o Juruá e o Jutai, buscando condições de sobrevivência, são da família linguística Arawá. Falam a língua materna, mas a influência do branco contribui para que parte de sua cultura tenha sido esquecida praticamente.

Estes índios há muito tempo viveram nas cabeceiras do Igarapé, mais tarde, em decorrência do contato com os regionais de Caetaú, mudaram-se para o rio Andirá, afluente do rio Juruá, acima do Caetaú. Lá a vida não era muito extravagante, não tinha a cachaça, mas os tipos violentos que são os Kulina e os constantes casos de malária e tuberculose fizeram com que eles retornassem ao

lugar de onde tinham partido. Hoje esses Kulina vivem no Jurua-puca, mais propriamente no Igarapé Grande. Outros, por sua vez, moram no Igarapé de Macaca e no Vai-quem-quer. Segundo informações deles mesmos, se encontram nessa área, já há algum tempo, famílias num total de 147 índios.

### 3- CONTATO

O contato dos Kulina com a sociedade envolvente foi sempre danoso à sua cultura. Eram vistos como mão-de-obra barata pelos regionais de Caetaú, que chegaram, muitas vezes, a utilizar os índios para satisfazerem suas vontades sexuais, prostituindo muitas índias. A prostituição ocasionou a miscigenação dos Kulina; atualmente, as conseqüências desse contato têm se agravado, colocando em risco a sobrevivência cultural do grupo.

### 4- SITUAÇÃO ATUAL DOS KULINA

Pretendemos trabalhar em 86 com esses Kulina do Médio Juruá. A situação destes índios não é fácil, são muito inconstantes, não param, e isso dificulta muito um trabalho coeso e conseqüente. A aldeia fica próxima à cidade de Caetaú e isso tem trazido sérios problemas para eles. O abuso da bebida alcoólica atrapalha um pouco nosso trabalho, cria muitas divergências e desagrupa o pessoal. Ultimamente, a situação tem piorado e achamos que tende a se agravar ainda mais. O Prefeito de Caetaú está pretendendo retirá-los da área e levá-los de volta para o Andirá de onde já saíram porque não queriam estar. A exploração tem aumentado e os regionais influem para que os índios deixem de lado seus costumes.

Há três anos estes índios tiveram uma escola, ainda quando estavam no Andirá. Nobre, que na época dava assistência à área, mandou construir a casa escolar. Antes de Nobre construir a escola, a senhora Zeneida, de Caetaú, lecionou no local du-

rante três semanas e em seguida abandonou-os completamente. Foi então construída a escola com a finalidade de dar prosseguimento às aulas; acontece que a escola não funcionou por falta de professor. A partir daí os Kulina não tiveram nenhum acompanhamento nesse sentido.

A vida nômade dos Kulina dificulta muito um processo de alfabetização, mesmo assim há grandes chances de se aplicar um método educativo a partir da forma de vida que levam. Certamente não é possível pensar numa escola nos moldes formais, isso representaria uma interferência muito grande na cultura deles.

Os 147 índios são alfabetizados e a exploração a que são submetidos no contato coloca a necessidade de que dominem a leitura e as operações matemáticas. Por outro lado, a cultura autóctone deve ser incentivada e preservada.

Tínhamos várias dúvidas em relação ao papel da escola para o índio e sua vida. Com que finalidade montaríamos a escola? Que método utilizaríamos? Foi a partir destes questionamentos que optamos pelo método Paulo Freire. Pensamos numa alfabetização que fosse um ato de criação capaz de 'gerar' outros atos criadores, uma alfabetização onde o índio não seja passivo.

Quando pensamos no método Paulo Freire, vimos a possibilidade de uma metodologia capaz de ser um instrumento do educando e não somente do educador.

Os índios expressam grande vontade de aprender a ler e a fazer contas para não serem enganados pelos regionais. O método Paulo Freire é o que utilizaremos para a alfabetização. Quanto à matemática, iniciaremos com os números e as quatro operações explorando os aspectos quantitativos de suas atividades de pesca, caça, etc.

EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TAPIRAPÉ

1- SITUAÇÃO ATUAL DO POVO TAPIRAPÉ

LOCALIZAÇÃO: Veja mapa

POPULAÇÃO: 220 pessoas

TERRA: A área já é demarcada, e conta decreto presidencial (64.000 ha.). Uma grande ameaça aos Povos Indígenas da região é a continuação da construção da "estrada da ilha" que atravessa a Ilha do Bananal, ligando a cidade de Santa Terezinha e Nordeste do Mato Grosso à Belém - Brasília. Esta estrada, quando terminada, passará a uns 18 km da aldeia numa das linhas divisórias da área Tapirapé-Karajá. Está ocorrendo uma intensificação da colonização na região, principalmente, com a vinda de colonos do sul do Brasil. Nas cabeceiras do rio Tapirapé, foi construída, pelo grupo Medeiros, uma Usina de álcool. O funcionamento desta usina está se iniciando e ainda não se sabe estimar os prejuízos que ela poderá trazer principalmente em relação à ecologia. Próximo à área Tapirapé, estão sendo implantados projetos de cultura de seringueiras pela Good-Year e pela Companhia de Desenvolvimento do Araguaia S/A, com previsão de aumento de mão-de-obra assalariada na região.

2- DESCRIÇÃO DA CAMINHADA 84/86

A discussão da legalização da escola foi-se aprofundando nestes dois anos. Foi feito um projeto e enviado para as diversas entidades ligadas à educação, sobretudo à Educação Indígena, a fim de se debater esta questão. Novas perspectivas surgiram neste processo: a possibilidade de aprovação de um currículo adequado à realidade do Povo Tapirapé e a programação dos conteúdos curriculares através de módulos. A elaboração deste currículo está sendo feita juntamente com a assessoria de uma equipe inter-disciplinar da UNICAMP. Visando esses objetivos, foram realizados dois encontros, em abril e julho de 1985, com assessores da UNICAMP. A partir daí, prevê-se a elaboração de um projeto de pesquisa com a finalidade de aprimorar esta proposta curricular. O ensino através de módulos é uma proposta através da qual buscamos dar um melhor atendimento ao desenvolvimento de cada aluno e também adaptar a escola ao ritmo



de vida da aldeia.

Esta proposta visa atender as aspirações do Povo Tapirapé por uma escola eficaz, legalizada e que considere sua especificidade cultural.

Há uma aspiração de alguns Tapirapé em continuar seus estudos após o término dos estudos da aldeia. Com esta finalidade, dois rapazes foram para Santa Terezinha (cidade mais próxima da aldeia) em 1985 e se matricularam na 5ª série de uma escola estadual. Eles encontraram muitas dificuldades pois a FUNAI não cumpriu a promessa de fornecimento de bolsa de estudos e houve problemas de adaptação fora das aldeias. Somente um deles conseguiu terminar o ano letivo.

Durante o ano de 1985, a alfabetização na língua materna foi feita por professores Tapirapé. Este trabalho apresentou várias dificuldades devido à inconstância dos professores. Os motivos desta inconstância são principalmente de ordem econômica e cultural. Na cultura Tapirapé, o rapaz ao se casar deve se colocar a serviço dos pais de sua mulher, tornando-se difícil conjugar o trabalho na escola com atividades de subsistência. Outra dificuldade apresentada foi a questão da remuneração. Os monitores reivindicam a remuneração e ainda não foi encontrada uma solução satisfatória para esse impasse. O acompanhamento se reduziu ao preparo diário de aulas, já que encontramos dúvidas quanto ao conteúdo pedagógico a ser desenvolvido para a formação deles.

### 3- PRIORIDADES E PERSPECTIVAS

Como prioridade de trabalho para 1986 destacamos:

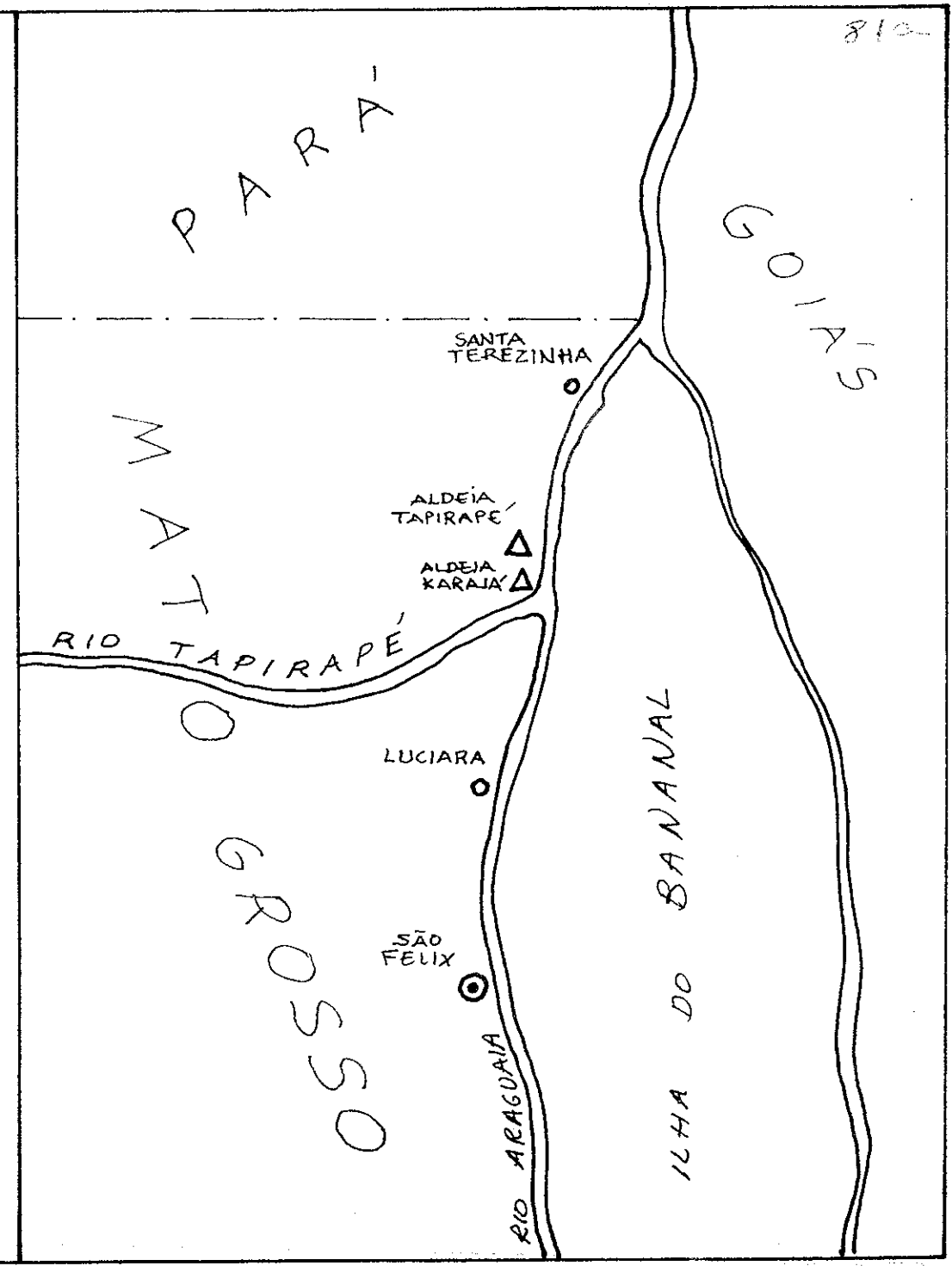
- \* a formação de monitores;
- \* a articulação com o CIMI e outras entidades com a finalidade de encaminhar a proposta de legalização da escola Tapirapé;
- \* a intensificação da assessoria da UNICAMP para elaboração de um currículo adequado;
- \* a continuação do estudo da língua com assessoria de Yonne Leite, Linguista do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LUIZ GOUVÊA DE PAULA  
 EUNICE DIAS DE PAULA  
 ELAINE CRISTINA FIDALGO

(Prelazia de São Félix)



LOCALIZAÇÃO DA ALDEIA TAPIRAPÉ  
ESTADO DO MATO GROSSO



ACOMPANHAMENTO AOS PROFESSORES TICUNA DO ALTO SOLIMÕES

1- INTRODUÇÃO

Os Ticuna são atualmente cerca de 20.000 índios espalhados ao longo do rio Solimões, em mais de 60 núcleos habitacionais.

No início dessa década, houve um notável crescimento do nível de organização do Povo Ticuna frente aos desafios postos pela sociedade envolvente, que há mais de 300 anos vem exercendo sistemática ação espoliadora e desintegradora na área do Alto Solimões.

No processo de organização dos Ticuna em defesa de seus direitos, a participação de professores do próprio povo tem sido marcante. Além de colaborarem noutras frentes de luta, os professores Ticuna têm se empenhado na sua própria organização como categoria.

Esta caminhada alcançou as primeiras concretizações mais significativas no final de 1983. Em setembro deste ano, realizou-se o primeiro encontro de professores Ticuna, reunindo 52 participantes, que puderam discutir mais amplamente os seus problemas e definir algumas perspectivas de trabalho.

Resultante deste primeiro encontro, realizou-se, em dezembro do mesmo ano, o 1º Curso de Capacitação para Professores Ticuna, administrado por alguns dos próprios professores Ticuna mais experientes, com assessoria do Silvio.

Em geral, os professores Ticuna são remunerados via prefeituras (a área abrange 4 municípios), em convênios com FUNAI e Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC).

Os professores Ticuna se encontram há tempo numa situação complexa, devido à diversidade de instituições que vêm atuando junto a eles no setor educacional. Existe uma disparidade muito grande entre estas diversas instituições (MEB, MOBREAL, FUNAI, Igreja Batista, Projeto Rondon, Secretaria de Educação, Summer, Museu Nacional, CIMI/OPAN), no que diz respeito a linha de atuação, objetivos, formação e capacidade do professor, tipo de material utilizado, etc.

No meio dessa multiplicidade de tendências, os professores Ticuna tentam achar progressivamente o "seu tipo de educação", trabalhando e elaborando materiais que respeitam as suas necessidades e anseios mais profundos.

## 2- 1984

Uma das questões mais importantes tratadas pelos professores Ticuna no Encontro de setembro e, depois, no Curso de dezembro de 1983 foi a do material didático disponível, que não atendia aos interesses específicos do povo Ticuna em termos educacionais. Esta preocupação resultou na decisão de se criar material adequado e, mais particularmente, na opção de se elaborar uma cartilha de alfabetização Ticuna e textos contando os mitos e estórias dos antigos.

Em torno da proposta da cartilha concentram-se os esforços da equipe da OPAN ao longo do ano de 1984. Quanto aos textos de mitos e estórias dos antigos, uma equipe do Museu Nacional assumiu o trabalho de publicação.

Para elaboração da Cartilha, reuniram-se cinco professores Ticuna na comunidade de São Domingos II, em maio de 1984, contando com a colaboração de Silvio e Dilson. Como ponto de partida para este trabalho, foram estudados materiais já existentes como a Cartilha "TUTU", elaborada pelo SIL no Peru e adaptada pela FUNAI e a cartilha elaborada pela professora Marina Villas Boas para uso da comunidade Ticuna de Vendaval.

Depois disto, foram feitas algumas consultas a outros professores Ticuna, com o objetivo de corrigir da melhor forma a grafia e ampliar a participação dos membros neste trabalho.

Finalmente, em junho de 1984, reuniram-se alguns professores Ticuna na cidade de São Paulo de Olivença para a correção final da cartilha, juntamente com Silvio, Dilson e Pe. Inácio Nailson. O Pe. Nailson ficou encarregado de encaminhar a cartilha juntamente à Secretaria de Educação do Amazonas. Esta Secretaria colocou a exigência legal de a cartilha ter na coordenação alguém licenciado em pedagogia; para atender tal requisito, o Pe. Nailson, que possui tal credencial, entrou também como coordenador.

A professora Marília Facó Soares, do Museu Nacional do Rio de Janeiro, prestou importante assessoria linguística, na concretização desta cartilha.

No segundo semestre de 1984, o trabalho da equipe limitou-se ao acompanhamento dos trâmites de publicação da cartilha na SEDUC em Manaus e ao atendimento dos professores Ticuna que recorriam à mesma em Benjamin Constant, onde se encontra a sede da equipe.

### 3- 1985

Em março de 1985, Dilson esteve visitando algumas comunidades Ticuna, informando os professores Ticuna sobre o andamento da cartilha na SEDUC e conversando com os mesmos sobre o planejado curso de iniciação ao uso dessa cartilha.

O lançamento da cartilha, previsto para o final de 1984, só veio a ocorrer no início de junho de 1985, depois de superados alguns imprevistos na publicação da mesma. Entretanto, como o acompanhamento por parte da equipe no processo de publicação não pode ser sistemático, a cartilha foi lançada com algumas falhas sérias; foram necessárias uma revisão, a inclusão de erratas e de uma introdução elaborada pelos professores, que tinha sido omitida na fase de edição pela SEDUC.

Com o objetivo de redigir a errata e combinar um encontro para preparar a aplicação da cartilha, Silvio, Nadir e Arlindo estiveram nas comunidades de Campo Alegre e São Domingos II, conversando com alguns professores Ticuna em outubro de 1985.

Nas últimas duas semanas de novembro de 1985, os cinco professores Ticuna que atuaram mais diretamente na elaboração da Cartilha, reuniram-se novamente na comunidade de São Domingos II para preparar um curso de iniciação ao uso da cartilha, contando com a colaboração de Silvio, Nadir e Arlindo.

Resultou deste trabalho mais uma minuciosa revisão da cartilha, novas correções e a redação de um manual com um roteiro de sugestões para planos de aula e exercício aplicáveis a cada uma das lições. Preparou-se igualmente o curso de iniciação à Cartilha, que ficou marcado para 10 a 28 de fevereiro de 1986, na comunidade de Campo Alegre.

Com vistas a mobilizar e convidar os professores para o referido curso, três professores Ticuna e um capitão Ticuna vão fazer uma viagem pelo rio Solimões, visitando as comunidades Ticuna, explicando a cartilha, o curso e fazendo um levantamento da situação das escolas na área. Esta viagem deverá ocorrer no período que vai de meados de dezembro até meados de janeiro próximo, sem contar com a participação de nossa equipe.

Além dos trabalhos da cartilha, muitos professores foram a Benjamin Constant para conversar, discutir e encaminhar várias questões do seu interesse.

Neste segundo semestre de 1985, um acontecimento marcante foi o envolvimento de muitos professores Ticuna na campanha eleitoral para as prefeituras locais. O fato de os professores terem um maior domínio do português, sabendo se expressar mais facilmente do que outros Ticuna na sua e na nossa língua, e o fato de exercerem influência nas comunidades levaram os partidos a mobilizá-los ativamente em suas campanhas. Este fenômeno está a exigir uma análise mais profunda, pelo alcance que tem e continuará tendo dentro das comunidades Ticuna.

#### 4- PERSPECTIVAS

A curto e médio prazo, o trabalho da equipe na área Ticuna continuará concentrado na difusão e aplicação da cartilha. Isto implicará, no mês de fevereiro de 1986, na colaboração da equipe com os professores Ticuna que vão ministrar o Curso de Iniciação à Cartilha.

Depois, acompanharemos nas escolas a aplicação da cartilha, analisando com os professores as dificuldades que surgirem neste trabalho e descobrindo com eles as melhores formas de prosseguir.

Em decorrência da aplicação da cartilha, posteriormente a equipe terá de começar a trabalhar com os professores na elaboração de textos que possam ser usados com os alunos que já dominarem a leitura e escrita em Ticuna. Neste sentido, já existe um texto de grande importância e utilidade, que é o livro "Toru Duũ Ugu" (Nosso Povo), contando em língua Ticuna o mito de origem do próprio povo Ticuna. Este livro foi publicado a partir de um trabalho conjunto entre professores Ticuna e uma equipe do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

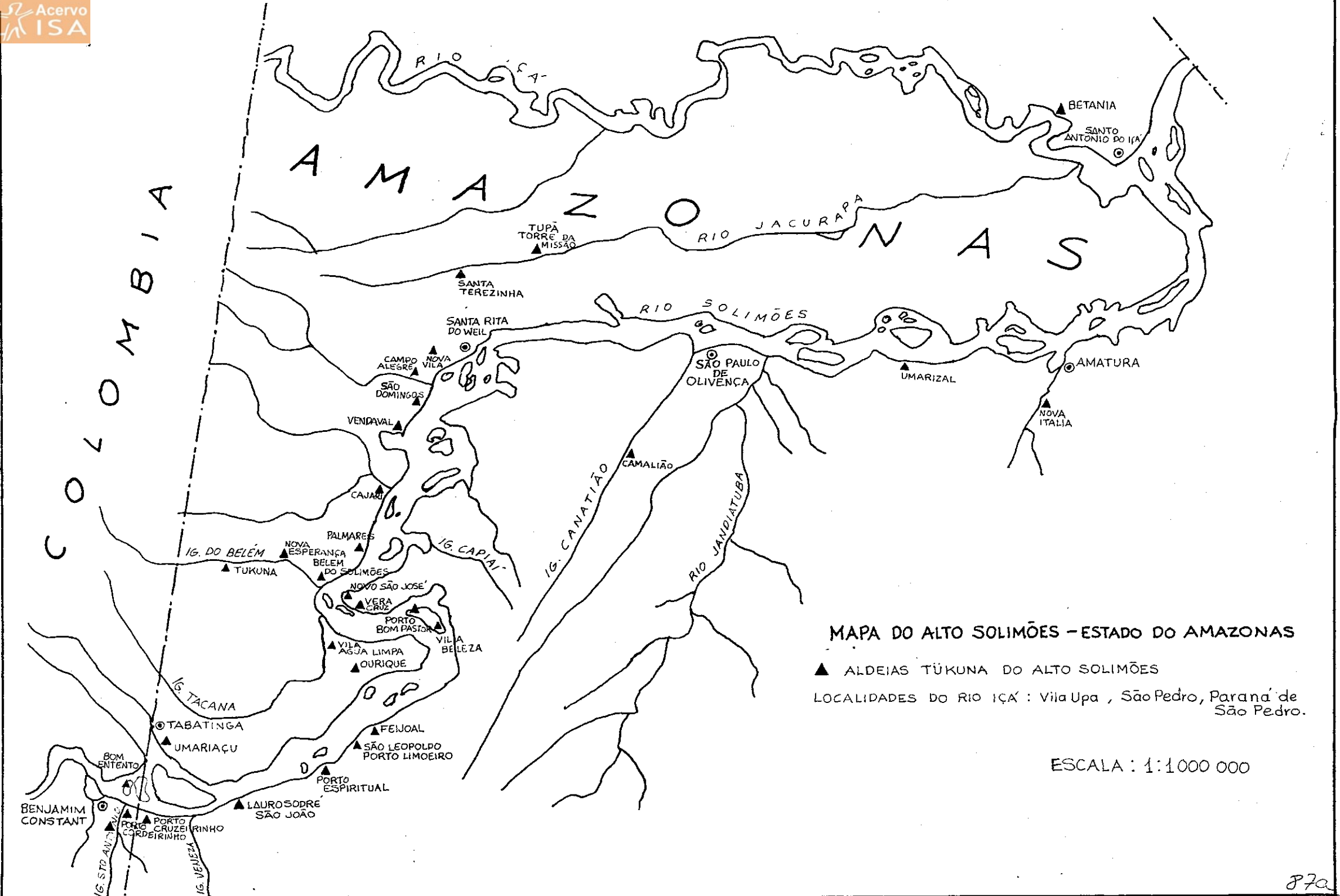
5- CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DA CARTILHA

- A- A realização e próxima aplicação desta Cartilha Ticuna é um passo de suma importância na caminhada de autodeterminação do Povo Ticuna, na medida em que colocará ao alcance de muitas pessoas deste Povo o inestimável instrumental de leitura e escrita em sua própria língua.
- B- Vários professores Ticuna trabalharam ativa e diretamente na concretização da cartilha, nas diversas etapas do processo, de modo que sabem e sentem a cartilha como fruto do seu esforço.
- C- Os professores Ticuna têm manifestado grande interesse pela cartilha, perguntando pela mesma, examinando-a atentamente, insistindo na realização do curso de iniciação.
- D- Editada pelo SEDUC do Amazonas, a cartilha conta com o aval do Estado, o que permitirá introduzi-la sem maiores dificuldades no currículo das escolas municipais Ticuna.
- E- O tipo de relação histórica estabelecida entre Ticuna e branco e os preconceitos existentes abriram espaço para a escola do "branco" nas aldeias Ticuna, valorizando o português e utilizando a metodologia e conteúdos do mundo branco. É possível que agora, com a introdução da cartilha nas aulas, haja uma não compreensão do porquê aprender a ler e escrever em Ticuna, uma vez que as crianças aprendem sua língua em casa. Isto provavelmente poderá acontecer mais com os pais dos alunos que querem ver seus filhos aprenderem as coisas do branco. Será necessário, da parte dos professores Ticuna, todo um empenho no sentido de mostrar a necessidade e o valor da aprendizagem de sua própria língua.
- F- A assessoria da equipe deveria ter sido mais sistemática, com o que teriam sido evitados alguns erros no encaminhamento da cartilha. Faltou igualmente maior presença dos professores Ticuna na fase de edição; eles deixaram claro que numa próxima ocasião querem acompanhar de perto o processo de edição do material que vier a ser produzido.
- G- A edição da cartilha via SEDUC implicou em algumas modificações e atrelamentos sérios, atendendo aos interesses de um Governo a vesso aos direitos indígenas, o que coloca em questão a validade desta forma de encaminhamento editorial.

RECOMENDAÇÕES E PERSPECTIVAS COLOCADAS A PARTIR DO ENCONTRO

- 1- Priorizar a formação e acompanhamento dos professores.
- 2- Produzir material para a continuidade do aprendizado na língua.
- 3- Possibilitar maior capacitação da equipe na área educacional.
- 4- Dar apoio e acompanhamento às lutas específicas dos professores Ticuna como categoria.





MAPA DO ALTO SOLIMÕES - ESTADO DO AMAZONAS

▲ ALDEIAS TÜKUNA DO ALTO SOLIMÕES  
 LOCALIDADES DO RIO IÇA : Vila Upa , São Pedro, Paraná de São Pedro.

ESCALA : 1:1 000 000

## TRABALHO DE EDUCAÇÃO JUNTO AOS CANAMARI

### 1- INTRODUÇÃO

Originários do Juruá e Purus, os Canamari encontram-se hoje reduzidos a 1.000 pessoas, distribuídas em vários grupos localizados nos rios Juruá, Jutaí, Itucumã, Itaquai, Javari e Japurá.

Apesar de aproximadamente 100 anos de contato, a língua Canamari, da família linguística Katukina, é usada como principal meio de comunicação interna dos grupos, o que contribui para que mantenham bem viva e praticamente intacta a sua cultura.

### 2- HISTÓRIA DO TRABALHO

O trabalho educacional do Projeto Canamari (OPAN/CIMI) teve início em março de 80, com o ensino da matemática na aldeia do Nauá, no rio Jutaí. Dois aspectos foram levados em conta na opção por começar com o ensino da matemática:

- \* a solicitação dos índios na obtenção de elementos que os tornassem aptos para as relações comerciais com os regatões e comerciantes regionais;
- \* a necessidade de aprendizado da língua por parte dos agentes, realização da pesquisa linguística e definição do quadro fonológico, para iniciar a alfabetização.
- \* dentro das perspectivas colocadas a partir do II Encontro de Educação Indígena, a equipe do Projeto Canamari aprofundou o estudo da língua, tendo definido o quadro fonológico e realizado a opção ortográfica em março de 85. Para tanto, contou-se com a assessoria linguística de Márcio Silva, do Museu Nacional e da UNICAMP.

Devido a diversos fatores externos ao trabalho tais como o aceleração das relações com frentes de penetração da sociedade nacional e a pressão do próprio grupo face a interferência no processo educacional de pessoas alheias ao Projeto Canamari, a alfabetização foi iniciada em maio de 84 na língua portuguesa, sendo este trabalho de

envolvido por Vilma, no Alto Jutai.

### 3- O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A discussão a nível de proposta educacional junto aos Canamari e o estudo da língua há tempos já vinham se realizando no Projeto.

A- Primeiro momento do processo: diante da situação que se apresentava, a equipe se decidiu pelo início da alfabetização, em português, tendo para isto utilizado como primeira palavra geradora piaba. Em julho de 84, a partir da avaliação dos resultados do primeiro contato dos Canamari com a alfabetização, foram eleitas seis outras palavras. Sete palavras, então compuseram a primeira etapa deste processo: piaba, paca, comida, mata, banho, canoas, e pajé. Foram eleitas considerando-se não apenas as suas facilidades linguísticas, mas também o seu significado e valor contextual para os grupos entre si e no seu relacionamento com a sociedade envolvente.

Apesar da escolha destas palavras ter ocorrido antes da definição total do quadro fonológico e da grafia adotada pelo Projeto para o idioma Canamari, estas palavras abrangem os fonemas que apresentam grafias idênticas tanto na língua Canamari como na língua portuguesa, introduzindo apenas um fonema que não existe em Canamari.

Portanto, partindo da estrutura da língua Canamari e da sua comparação com a língua portuguesa, procuramos definir palavras que apresentassem possibilidade de discussão dentro de um quadro básico de valorização de aspectos culturais do grupo de análise da interferência e consequências do contato com a sociedade envolvente, de fortalecimento da identidade Canamari e das relações entre os vários grupos, de reflexão da necessidade de definição e garantia de um espaço territorial para o grupo, de análise das origens e consequências de doenças advindas do contato.

B- Segundo momento do processo: O processo teve continuidade com a utilização das palavras roçado, igarapé, terra e família, que introduzem fonemas que não existem em Canamari.

C- Turmas e Horários: As aulas desenvolvem-se em duas turmas, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino, ambas com faixa etária diversificada.

Embora os horários não sejam rígidos, em geral as aulas transcorrem pela manhã, com duração de 2 horas, sendo que a turma masculina, antes das atividades diárias e, com a turma feminina, logo após.

#### 4- AVALIAÇÃO DO PROJETO

O ritmo das aulas sofreu descontinuidade devido às saídas dos agentes da aldeia, por questões de saúde, ou de trabalho. Mesmo nestas ocasiões, o processo de alfabetização tem tido certa continuidade, através dos exercícios realizados pelos próprios alunos que, a partir das famílias fonêmicas conhecidas, formam novas palavras, frases, bilhetes e pequenos textos.

No desenrolar do processo de alfabetização, constata-se que os homens têm maior facilidade no aprendizado da matemática; são, dentre todos os alfabetizandos, os que maior facilidade apresentam também na alfabetização.

Após o ensino das quatro operações básicas e do cálculo de percentual, o ensino da matemática não foi acrescido de novos conteúdos, tendo continuado com trabalhos de fixação das noções já conhecidas. A diminuição do ritmo de ensino da matemática teve como objetivo possibilitar um maior incremento do processo de alfabetização.

Assim como ocorreu no ensino da matemática, os conhecimentos apreendidos na alfabetização têm sido repassados de aluno para aluno como que numa monitoria informal, principalmente pelo estudo do grupo.

#### 5- PERSPECTIVAS

No rio Jutai:

\* Dar continuidade ao processo de alfabetização, abrangendo os demais fonemas ainda não trabalhados.

- \* Intensificar o estudo do português oral, fixando os fonemas não existentes na língua Canamari.
- \* Dar continuidade ao ensino da matemática com a introdução de novos conceitos.
- \* Pelo domínio pleno da língua portuguesa e pelo significado da valorização cultural, estudar junto ao grupo a conveniência e formas de introdução mais intensa da alfabetização na língua materna.

No Itucumã:

- \* A partir de um trabalho realizado pela equipe do Projeto Canamari, para verificação do conhecimento adquirido por algumas pessoas através de uma escola MOBREAL, constatou-se que o nível é o pré-alfabetização.

Para o ano de 1986, o Projeto Canamari inclui dentro de suas perspectivas o início de um trabalho de educação formal nesta área.

No geral:

- \* Sistematização dos dados já existentes e programação geral de educação formal para o Povo Canamari.
- \* Confecção de material para auxílio nos processos de alfabetização nas aldeias Canamari.

ADELINA VILMA MARQUES RIBEIRO  
ARACI MARIA LABIAK  
LINO JOÃO DE OLIVEIRA NEVES

Fátima de São Lourenço, Janeiro de 1986

## EDUCAÇÃO ENTRE OS RIKBAK TSA

O ano de 1985 foi de fundamental importância para os Rikbaktsa, que tomaram o Japuira, parte de seu território tradicional, chegando quase a um confronto armado com pistoleiros do grileiro, quando foram retirados da área.

Todo esse processo, evidentemente, interferiu no andamento normal da vida Rikbaktsa e, conseqüentemente, num atraso da programação escolar que se iniciara por volta do mês de outubro. Mesmo assim, no mês de dezembro, tivemos um encontro com os professores onde foi discutido o material recentemente produzido: um caderno de alfabetização e um outro de pós-alfabetização, ambos em português.

Esse primeiro caderno acabou sendo confeccionado com algumas falhas devidas ao desenrolar da questão de Japuira e por falta de organização de minha parte no acompanhamento do processo. Tendo sido analisada esta problemática, surgiu por parte dos professores a iniciativa de refazerem esse caderno de alfabetização a partir de coleta de dados que este material possa proporcionar.

O segundo caderno é composto de relatos e textos escritos por autores Rikbaktsa, pois ao saberem do objetivo desse caderno, muitos Rikbaktsa tiveram interesse em participar. A autoria desse trabalho é de extrema importância, não só porque ele pode ser lido criticamente, mas por ter sido um passo decisivo para a produção de um currículo próprio à medida que for surgindo essa necessidade. Ainda nesse encontro, os professores Pudata, Mutba e Naubita fizeram a escolha de palavras geradoras na língua e um levantamento de outras palavras que, posteriormente, foram revisadas por Meo, Babamytsa e Tsibatsibata, que não são professores mas são alfabetizados na língua materna. É um material experimental a ser revisto com auxílio de assessoria.

A escola continua sendo informal no que se refere a horário e dias de aula, ficando a cargo do professor, do aluno e da própria aldeia essas decisões, assim como as de início e término do período letivo.

### 1- PRIORIDADES

São necessárias mais pessoas para atuar nesta área:

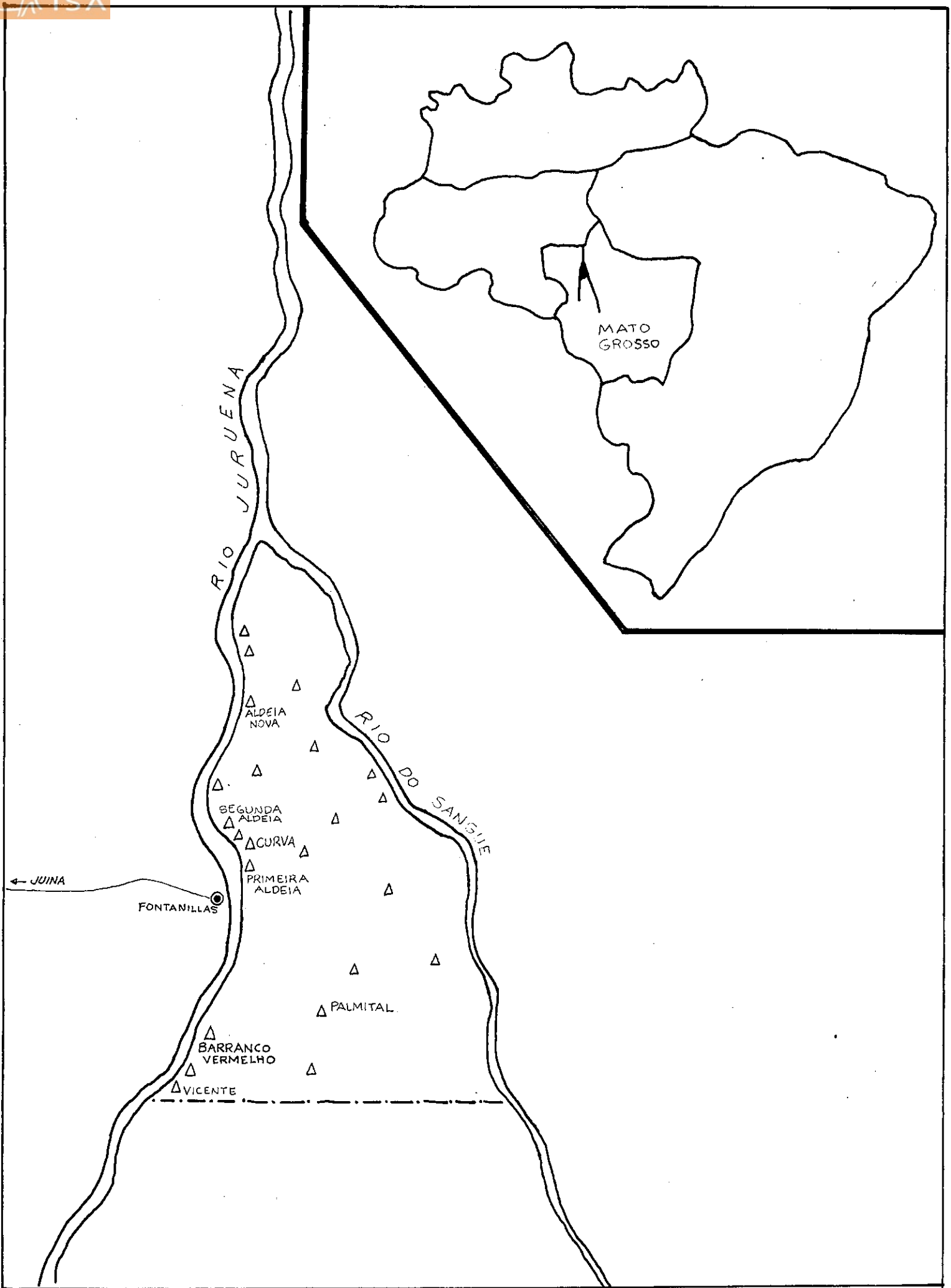
\* Pensamos em promover um curso para professores Rikbaktsa.

- \* Naquilo que toca à matemática, que é exigência do grupo, havia pensado inicialmente em utilizar o ábaco, mas me sinto perdido frente a essa questão. Nesse encontro foi transada uma possível assessoria que deverá ser levada a efeito.
- \* É necessário aprofundamento linguístico.

## 2- PERSPECTIVAS

Aprofundaremos a temática do Japuira, que é ampla e variada e contém a perspectiva de continuidade de luta para retomada também do Posto Escondido, área de extrema importância cultural para os Rikbaktsa. Pensa-se em dar continuidade ao currículo escolar: sem lhes tirar a autoria, produzir um material inicial de Geografia e História, partindo de seu próprio espaço sócio-geográfico. Buscaremos assessoria adequada para tanto. O recurso audio-visual deverá ser utilizado não só na educação como também na área de saúde.

FAUSTO CAMPOLI



LOCALIZAÇÃO DA RESERVA RIKBAKTSÁ E SUAS ALDEIAS  
ESTADO DO MATO GROSSO



### III- AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

Houve momentos em que a discussão tornou-se muito repetitiva, principalmente quando se referiu ao papel da escola alternativa e à atuação dos antropólogos em áreas indígenas. Em função disso, deixou-se de analisar pontos importantes que poderiam contribuir mais para o avanço das experiências. Teria sido importante termos uma análise da conjuntura nacional, para que a problemática da educação indígena pudesse ser analisada a partir de um contexto mais amplo. De qualquer forma, alguns dos temas que já tinham sido abordados nos encontros anteriores avançaram para um novo patamar de compreensão, mais concreto, decorrente do trajeto já percorrido.

O ritmo foi bastante intenso, no final todos estavam cansados. Faltou tempo para o trabalho com as assessorias específicas. Esse tipo de trabalho foi muito positivo, havendo a necessidade de se abrir espaço para outras áreas também.

Considerou-se como fator negativo o fato de não estarem à mão, desde o início, todos os relatórios de experiência dos participantes. A saída de participantes antes do final dos trabalhos ou a chegada depois do seu início também dificultaram o andamento dos trabalhos.

#### IV- RECOMENDAÇÕES GERAIS

- 1- Devemos promover o intercâmbio de experiências entre professores indígenas, considerando o contexto cultural e a proximidade geográfica.
- 2- No próximo encontro, deve ser incluída na pauta uma análise da conjuntura nacional.
- 3- Os assessores poderiam reunir-se um dia antes do encontro e, a partir das expectativas expressas nos relatórios, elaborar um plano de assessoria.
- 4- Para tanto, seria interessante que nos relatórios constassem:
  - A- A problematização da experiência;
  - B- As expectativas gerais para o encontro;
  - C- O que cada equipe gostaria de discutir com as assessorias específicas.
- 5- Os critérios para participação no próximo encontro devem ser:
  - A- Que sejam pessoas recomendadas por participantes desse último encontro;
  - B- Que tenham trabalho concreto em área;
  - C- Que o seu trabalho tenha mais ou menos os mesmos objetivos dos do grupo já formado.
- 6- No próximo encontro deveríamos trabalhar pelas manhãs em plenário e pelas tardes em grupos menores.
- 7- Encaminhamos à OPAN a proposta de realizar um Simpósio de Educação Indígena.

V- DECISÕES FINAIS

- 1- Formar-se-á uma comissão para estudar a questão do reconhecimento das escolas indígenas alternativas. As pessoas indicadas para integrar essa comissão foram: Meliá, Marta Azevedo, Ruth Monserrat, Sergio Haddad (ou outro membro da equipe de educação de CEDI), um representante do CIMI e alguém que trabalhe com escola em área indígena.
- 2- A OPAN coordenará uma mesa redonda na SBPC sobre o tema desse encontro, com as experiências Tapirapé, Ticuna, Mÿky e Kulina.
- 3- A OPAN buscará uma articulação com a AEC- Associação das Escolas Católicas - e participará de sua reunião em julho desse ano.

VI- PLANEJAMENTO PARA O PRÓXIMO ENCONTRO

TEMA: A questão da formação de professores indígenas.

LOCAL: Será definido na próxima Assembléia da OPAN.

DATA: Em princípio, o IV. Encontro de Educação Indígena deverá se realizar em janeiro de 1988, antes da Assembléia da OPAN.

ANEXOS

MATERIAL DIDÁTICO E ESTUDOS LINGÜÍSTICOS PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES DO ENCONTRO

1- ÁREA KULINA

- KANAÚ, Abel, Icca Hua Hua (Cartilha de alfabetização em língua Kulina)
- KANAÚ, Abel - Madijadenicca Ima - Histórias de Kulina (textos em Kulina e português), Prol Editoras, São Paulo, 1984. .
- KANAÚ, Abel e Monserrat, Ruth- Dicionário Kulina - Português/ Português - Kulina, Prol Editoras, São Paulo, 1984.
- ZWETSH, Roberto- Moronahua Cadejenicca Ima, (compilação de textos em língua Kulina), Universidade Federal do Acre, 1985.
- MONSERRAT, Ruth e KANAÚ, Abel- Gramática da Língua Kulina (no prelo).

2- ÁREA MÛKY

- AMARANTE, Elizabeth, Takapsakaánamapinãtã Ijã (livro de leitura MÛky), 1983.
- AMARANTE, Elizabeth, MÛky tâ 'kje'y (caderno de exercícios de linguagem), 1985.
- Jogos didáticos para alfabetização e matemática.

3- ÁREA TAPIRAPÉ

- PAULA, Luis e Eunice e, Xe Parama' ĩawa (cartilha Tapirapé), Prelazia de São Félix do Araguaia, 1983.
- PAULA, Luis e Eunice de, Pexe Xixema'e Kãto (livro de exercícios), Prelazia de São Félix do Araguaia, 1983.
- PAULA, Luis e Eunice de, A língua Tapirapé, Biblioteca Reprográfica Xerox, 1983 (com Antônio Almeida e Irmãzinhas de Jesus).

#### 4- ÁREA YANOMAMI

- EMIRI, Loretta- Cartilha Yanomamè, Missão Catrimâni, 1981.
- EMIRI, Loretta- Gramática Pedagógica da Língua Yanomamè, Missão Catrimâni, 1981.
- EMIRI, Loretta - Leituras Yanomamè, Missão Catrimâni, 1982.
- EMIRI, Loretta - Dicionário Yanomamè- Brasileiro, Missão Catrimâni, 1983.

#### 5- ÁREA TICUNA

- CAVUSCENS, Silvio, 1ª Cartilha Ticuna, Secretaria de Educação do Amazonas, Manaus, 1985.
- Sugestões para planos de aulas e exercícios.

#### 6- ÁREA RIKBAK TSA

- Caderno de Alfabetização
- Caderno de Pós-Alfabetização
- Material Experimental de Alfabetização na Língua Rikbaktsa

BIBLIOGRAFIA DE APOIO COMENTADA

1- ANTROPOLOGIA

- MARCEL, Mauss, Introducción a la Etnografía, Ediciones Istmo, 1971.  
Apresenta métodos de observação, estudo e análise de uma sociedade primitiva, ensina a classificar os fenômenos sociais observados.
- SEEGER, Anthony, Os índios e nós, Editores Campus, 1980.  
Trata-se de uma coletânea de artigos escritos num período de seis anos, sobre aspectos importantes das sociedades indígenas brasileiras. O autor também reflete sobre a natureza do trabalho de campo antropológico e descreve sua própria experiência.

2- PEDAGOGIA

- SAVIANI, Dermeval, Escola e Democracia, Cortez: Autores Associados, 1983.  
Analisa as principais teorias da educação que orientaram a prática pedagógica brasileira nestes últimos 100 anos e a relação entre escola e democracia; propõe uma teoria crítica da educação.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, O que é Educação, Ed. Brasiliense, 1981.  
Traça uma breve história da educação, desde as comunidades primitivas até o surgimento da educação formal. Contrapõe a escola (educação) a serviço do poder e a escola (educação) como espaço para a libertação.
- ARANTES, Antônio Augusto, O que é Cultura Popular, Ed. Brasiliense, 1981.  
Faz uma interessante análise política do "popular".
- RODRIGUES, Neidson, Lições do Príncipe e Outras Lições, Cortez: Autores Associados, 1984.  
Baseado em Maquiavel, Gramsci e na realidade brasileira atual, o autor faz uma análise das funções do intelectual da política e da educação.

- RODRIGUES, Neidson, Por uma Nova Escola (o transitório e o permanente na educação), Cortez: Autores Associados, 1985.  
Analisa as novas relações entre sociedade e Estado no Brasil e a exigência de uma nova educação. Apresenta uma nova visão da função social e política da ação educacional. Traz reflexões sobre a questão da alfabetização, o ensino da língua e da linguagem, o ensino das ciências, o ensino da História e Geografia.
  
- THIOLENT, Michel, Metodologia da Pesquisa-Ação, Cortez/Autores Associados, 1985.  
Expõe as estratégias de conhecimento, A concepção e organização da pesquisa e suas áreas de aplicação.
  
- PEREIRA, Willian C.C. e PEREIRA, Maria Antonieta, Uma Escola no Fundo do Quintal (Cooperativa Mangueira), Vozes, 1985.  
Experiência de um grupo de educação pré-escolar.
  
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, A Educação como Cultura, Ed. Brasiliense, 1985.  
A descoberta da cultura na educação, o sentido do saber e a criança que cria conhecendo o seu mundo.
  
- NILDELCOFF, Maria Tereza, Uma Escola para o Povo, Ed. Brasiliense.  
Livro dirigido principalmente para os que trabalham como professores e educadores em favelas, bairros operários e periferias.
  
- PUCCI, Bruno, A Nova Práxis Educacional da Igreja, (1968-1979)  
O processo de educação informal que se deu no interior da igreja no Brasil, de Medellin a Puebla. Análise da educação presente na luta pelos direitos humanos e nas comunidades Eclesiais de Base.
  
- ROSSI, Wagner, Pedagogia do Trabalho, - 2 volumes - Ed. Moraes -1981.  
No primeiro volume, as raízes da educação socialista, no segundo, os caminhos da educação socialista.
  
- GADOTTI, Moacir, Concepção Dialética da Educação, Cortez/Autores Associados, 1983.  
Analisa a concepção dialética, critica a educação burguesa, a pedagogia crítica e a educação brasileira.

### 3- MATEMÁTICA

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, Pesquisa Participante, Brasiliense, 1984.

O autor relata nesse livro a maneira de fazer uma etnografia, onde o pesquisador participa do meio pesquisado como elemento deste, sem perder sua visão de pesquisador. Ganha com isso a possibilidade de chegar mais próximo do "saber fazer" da comunidade.

- LUZ, L.A., Os Caminhos da Imaginação Matemática, Projeto da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1985.

Neste projeto a autora coloca sua postura de socióloga em face da etno-ciência e a postura da etno-matemática, num trabalho que está sendo realizado com a população do Vale do Jequitinhonha (MG).

- MALINOWSKI, B., Magia, Ciência e Religião, Ariel, Barcelona, 1974.

O antropólogo relata aqui a ligação entre magia, ciência e religião em grupos indígenas sob o prisma da antropologia do branco.

- FERREIRA, E.S.- "Mathematics in Ethno-Science and Education" in Memórias so Caribbean Conference of Math, 1982.

Um relato de experiências ao uso da Etno-matemática como apoio do ensino de matemática de 1º e 2º graus, realizados na zona periférica de Campinas (SP).

- FERREIRA, E.S.- "Elaboration of a Teaching Model in Etno-Matemáticas" in Learning of Math Education (a ser publicado).

O processo de elaboração de ensino de matemática baseado na etno matemática, desde o conhecimento da realidade envolvente na escola até a solução (ou soluções) do modelo usado.

- D'AMBROSIO, U.- "Etno-matematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics" in Larning of Math Education, vol.5 nº 1 (1985).

Um artigo a serviço da etno-matemática, expondo a filosofia e pedagogia que existem atrás desse conceito.

- MORRIS, R.- "Informe de uma reunión sobre as metas de educación Matemática" in Estudio en Educación Matemática, UNESCO, 1981.

Nesse artigo o autor coloca sua definição de cultura (uma das mais abrangentes), e mostra como o ensino entra neste conceito como fator preponderante.



- BROOMES, D. - "Las metas de la matemática para el desarrollo rural" in Estudios en Educación matemática, UNESCO, 1981.

A autora dá as metas da educação matemática, ou seja, metas sociais, técnicas, culturais e pessoais, no sentido amplo e depois particulariza-as para o ensino rural.

#### 4- ALFABETIZAÇÃO

- FREIRE, Paulo- A importância do Ato de Ler, Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1983.

Em três artigos, o autor faz considerações sobre a relação da leitura do mundo e a leitura da palavra, a criação de bibliotecas e os materiais didáticos usados na campanha de alfabetização de São Tomé e Príncipe.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues- O que é o Método Paulo Freire, Ed. Brasiliense, São Paulo.

Traz uma descrição detalhada de cada passo do método de alfabetização de adultos proposto por Paulo Freire e reflete a concepção que o fundamenta.

- FERREIRO, Emília- Reflexões sobre Alfabetização, Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1985.

A autora expõe uma teoria sobre a aprendizagem de leitura e da escrita a partir de uma abordagem piagetiana e aponta algumas de suas implicações para a prática pedagógica.

- CEDES, Recuperando a Alegria de Ler e Escrever, Cadernos do CEDES nº 14, São Paulo, 1985.

Artigos de vários autores abordam questões como a produção de textos na alfabetização, a interpretação dos erros cometidos por alunos em fase de alfabetização e a formação do professor.

- CEDI, Alfabetização e Primeiras Contas-Experiências na Elaboração de Material Didático para Adultos, Cadernos do CEDI nº 13, Ed. Tempo e Presença, São Paulo, 1983.

Contém a descrição de um material para alfabetização e ensino das primeiras contas destinado a escolas de seringueiros com professores de baixa escolaridade. Há também um artigo de Nietta Monte narrando o processo de produção de uma cartilha de alfabetização por um grupo de professores indígenas.

5- LINGUÍSTICA

- GELB, Ignace J., História de la escritura, Alianza Universidad, Madrid, 1976.
- LEROI, -GOURHAN, André, O gesto e a Palavra, l. Técnica e linguagem, Edições 70, São Paulo.
- AMIRÍROVA, T. A., Relações Funcionais entre a Língua Falada e a língua Escrita, Ed. Nauka, Moscou, 1985.
- HILL, A., "The Typology of Writing Systems" in Papers in Linguistics in honour of Léos Dostert, The Hague-Mouton, 1967.
- GOSSEN, Ch. Th., "Graphème et phonème: le problème central de l'étude des langues écrites du Moyen Âge" in Les dialectes de France au Moyen-Age et aujourd'hui, Paris, 1972.