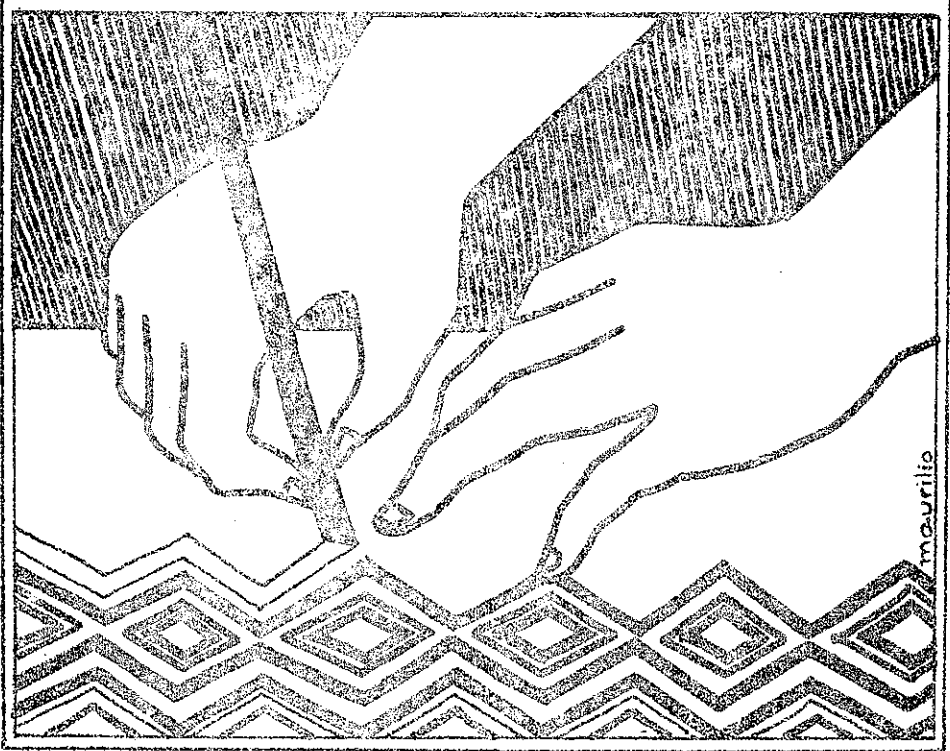


CEDI - P. I. B.
DATA 31/12/86
COD. IZD00011

ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA



FATIMA DE SÃO LOURENÇO - MT
12/17 de fevereiro de 1982

Í N D I C E

1 - INTRODUÇÃO	1
2 - RELATÓRIOS DAS EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS DOS PARTICIPANTES	3
a - RELATÓRIO: PROJETO DE EDUCAÇÃO COM KULINA NO ALTO ENVIRA - Kanaú (Operação Anchieta)	3
b - RELATÓRIO: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ENTRE OS MÝKY - Elizabeth Amarante (Missão Anchieta)	8
c - RELATÓRIO: EXPERIÊNCIA ESCOLA TAPIRAPÉ - Eunice Luiz (Prelazia de São Félix)	17
d - RELATÓRIO: PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO JUNTO AOS YANOMAMI DO RIO CATRIMANI - Emiri Loretta (Missão Catrimâni)	22
e - RELATÓRIO: PROJETO EDUCACIONAL RIKBAK TSA - Maurílio Barcelos (Missão Anchieta)	30
f - RELATÓRIO: ENSINO DA MATEMÁTICA JUNTO AOS KANAMARI DO ALTO JUTAÍ - Araci e Lino (Operação Anchieta)	37
g - RELATÓRIO: PROJETO DE EDUCAÇÃO COM KULINA NO ALTO PURUS - Rosa e Letícia (Operação Anchieta)	43
h - RELATÓRIO: EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO COM OS KARAJÁ DA ALDEIA DA BARRA DO TAPIRAPÉ - Paulo Lopes (Operação Anchieta)	47

i - RELATÓRIO: DA PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL NO MEIO DOS TUKUNA - Claire e Silvio (Operação Anchieta)	51
3 - INTERVENÇÃO DA ASSESSORA PEDAGÓGICA	56
4 - INTERVENÇÃO DO ASSESSOR DE ANTROPOLOGIA	58
5 - RECOMENDAÇÕES ESPECÍFICAS	60
6 - AVALIAÇÃO	64
7 - RECOMENDAÇÕES GERAIS	65

- - -

ÍNDICE DOS MAPAS

LOCALIZAÇÃO DA ALDEIA KULINA - ACRE	4
LOCALIZAÇÃO DA RESERVA INDÍGENA MÝKY - MT	9
LOCALIZAÇÃO DA ALDEIA TAPIRAPÉ - MT	18
LOCALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO YANOMAMI E LIMITES DO PARQUE	23
RESERVA INDÍGENA RIKBAK TSA	31
LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS KANAMARI RIO JUTAÍ - ESTADO DO AMAZONAS	38
ÁREA INDÍGENA KULINA - KAXINAWÁ ALTO PURUS - ACRE	44
ALDEIA INDÍGENA KARAJÁ	48
POPULAÇÃO TUKUNA ALTO SOLIMÕES - AM	52

1 - I N T R O D U Ç Ã O

De 12 a 17 de fevereiro de 1982 realizou-se em Fátima de São Lourenço, MT, o Encontro de Educação Indígena, promovido pela OPAN (OPERAÇÃO ANCHIETA), com patrocínio da OXFAM, tendo como participantes um grupo de pessoas diretamente ligadas a atividades educacionais no meio indígena. O evento contou também com a participação de assessores nas áreas de Antropologia, Pedagogia e Linguística.

"A idéia do Encontro surgiu da constatação de que há uma série de trabalhos em andamento, no campo da Educação Indígena, um tanto isolados, e que poderiam ser muito enriquecidos através de uma troca de experiências. Esta intercomunicação daria lugar a um conhecimento, análise e questionamento das diversas experiências, na direção de uma maior profundidade no trabalho educacional indígena".

(trecho da carta-convite enviada pela OPAN aos participantes).

O objetivo do Encontro, portanto, foi o de propiciar o intercâmbio de experiências e o aprofundamento das perspectivas de trabalho na área de Educação Indígena.

Os três primeiros dias de trabalho foram dedicados ao relato detalhado das experiências concretas dos participantes em suas respectivas áreas de atuação. Isso colocou em evidência a grande diversidade de situações dos vários grupos indígenas atingidos e, conseqüentemente, as diferentes perspectivas de atuação educacional.

Tal encaminhamento dos trabalhos visava a uma dupla finalidade: por um lado, cumpria o objetivo precípua do Encontro, a troca de experiências; por outro, possibilitava, a partir da reflexão sobre experiências concretas, uma visão mais ampla e bem fundada de certas questões teóricas, que às vezes ficam esvaziadas em encontros dessa natureza, por se manter a discussão em um plano demasiado abstrato.

Foi com base em tal passo inicial de "pôr os pés no chão", que a assessora pedagógica, Bárbara English, apesar de não ter nunca atuado em áreas indígenas, pôde desenhar um quadro muito claro da situação geral da educação popular, incorporando nela a educação para o índio.

Também por isso pôde Carlos Alberto Ricardo, o assessor de Antropologia, auxiliar efetivamente os participantes em seu processo de conscientização e esclarecimento das implicações teóricas gerais de uma atuação educacional específica.

Por sua vez, a assessora de Linguística, Ruth Maria Fonini Monserrat, deu sua valiosa contribuição na resolução de problemas concretos no campo da Linguística e no encaminhamento da alfabetização em língua materna e em português.

O passo seguinte no andamento dos trabalhos impôs-se naturalmente: foram feitas uma série de recomendações concretas referentes a cada projeto em particular, no sentido de evitar sua estagnação e permitir-lhes avançar com mais segurança.

A partir desse momento a reflexão pôde tomar um caráter mais globalizante, com o exame em maior profundidade de algumas das questões surgidas no decorrer dos passos anteriores, o que por sua vez possibilitou o exame das perspectivas concretas, a médio prazo, da continuidade dos trabalhos iniciados, como a formulação geral, em forma de recomendações, para a sua concretização efetiva.

A avaliação final do Encontro, feita pelos participantes, evidenciou a extrema importância de trabalhos dessa natureza e a necessidade de que eles continuem sendo promovidos para poder resolver as questões de ordem tanto prática como teórica, que ainda não puderam ser devidamente aprofundadas.

2. RELATÓRIOS DAS EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS DOS PARTICIPANTES

a - RELATÓRIO: PROJETO DE EDUCAÇÃO COM KULINA NO ALTO ENVIRA
Elaborado e apresentado por: Kanaú (OPAN)

COMO SURTIU A NECESSIDADE DE ESCOLA PARA O POVO E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ELA:

Quando os Kulina estavam em contato com a fazenda, havia lá uma escola do Mobral, e o patrão sugeriu aos índios (homens adultos) entrarem para a escola, em 1976. A experiência durou no máximo duas semanas e os índios se retiraram, completamente insatisfeitos, por não dominarem a língua na qual estavam sendo alfabetizados.

Um dos índios teve contato com o SIL, no Peru, onde ouviu falar em escola. SIL (Summer Institute of Linguistics)

Eles colocavam a necessidade de escola com o argumento de que é um instrumento para se defenderem do marreteiro. Mas isso pode não ter sido uma idéia original do grupo, dadas as interferências pré-existentes.

Por outro lado, eles mostravam interesse talvez por questões de prestígio - de poderem se comunicar por escrito com outras aldeias Kulina no Purus, no Acre e no Peru, já em processo de alfabetização.

Inicialmente, a única função da escola era considerada a alfabetização, na língua e em português.

VISÃO INICIAL DO EDUCADOR SOBRE A ESCOLA:

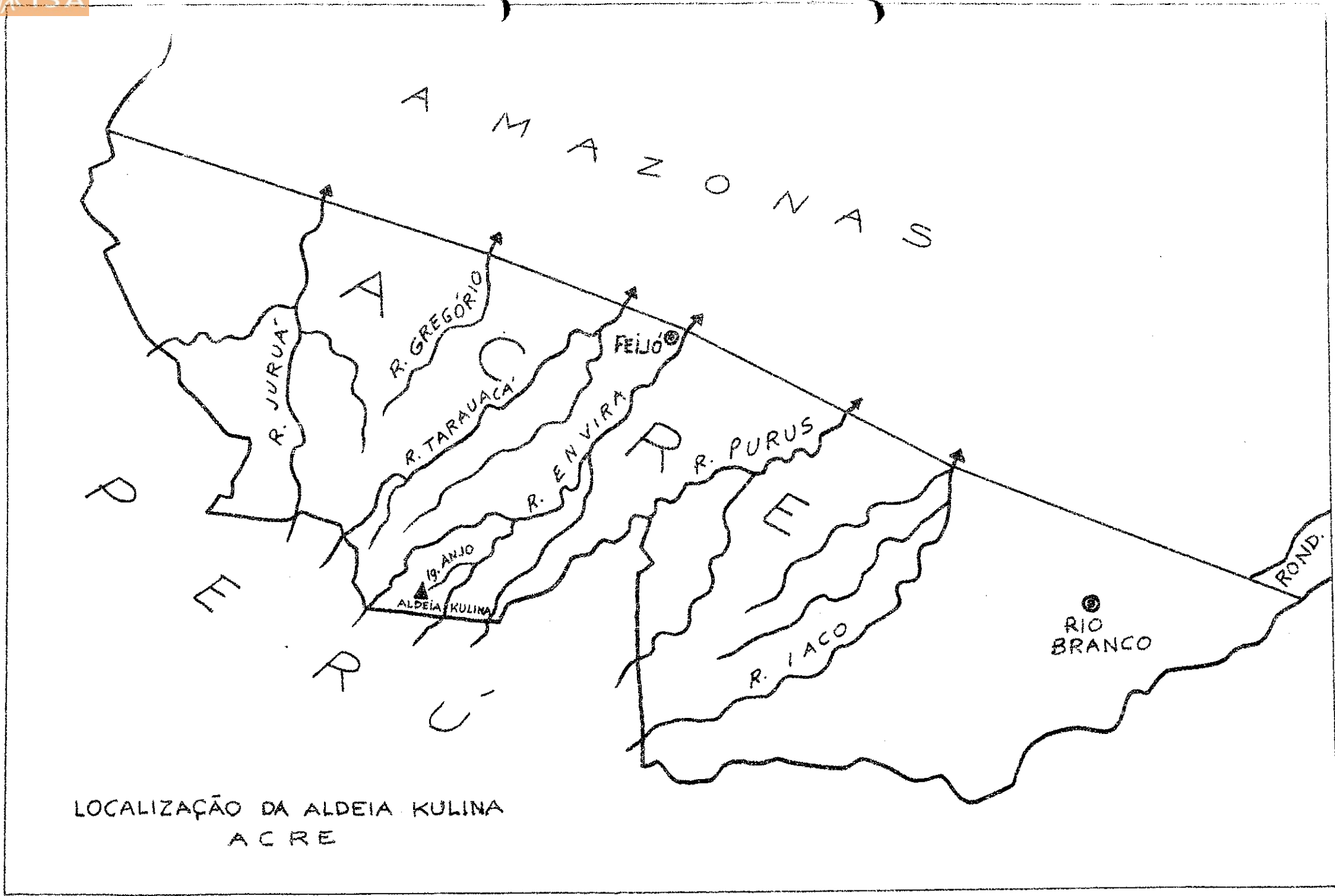
Possibilidade de reunir os grupos em torno de um espaço concreto, grupos que estavam dispersos por fazendas e seringais como resultado da desintegração provocada pela situação de contato. Essa concentração periódica das pessoas através de escola, permitiria por outro lado a colocação e discussão de problemas que o educador via como importantes / urgentes para a sobrevivência do grupo. E ao mesmo tempo havia a crença de que isso seria instrumento útil para a reafirmação da identidade do grupo.

O domínio da língua escrita era visto apenas como um elemento a mais nesse processo.

Com o andamento desse processo educativo, houve mudanças tanto na visão e expectativas iniciais dos indígenas como do educador:

- por parte dos índios, houve a descoberta da importância do espaço escolar para a discussão e conscientização dos problemas do grupo frente à sociedade nacional no seu contexto regional específico.
- Houve também e talvez principalmente a incorporação criativa do código escrito à cultura:

A ESCRITA AGORA É PARTE INTEGRANTE DA CULTURA KULINA (dessa aldeia que passou por tal processo). A comunicação escrita entre as aldeias, tanto de um lado como de outro da fronteira (Brasil/Peru), de um rio para outro, é intensa. Além disso, os índios começaram espontaneamente, fora da escola, a documentar os cantos e mitos dos diferentes grupos, para uso próprio do grupo, por prazer e necessidade interna de desenvolvimento



LOCALIZAÇÃO DA ALDEIA KULINA
ACRE

da própria cultura (É uma necessidade diferente da criada pelo uso da roupa, sal, munição, etc.).

Quanto ao educador, a surpresa com o desenrolar desse processo de incorporação cultural da escrita não esperado por ele, forçou-o a reformular a visão que tinha do processo de alfabetização como mero instrumento, secundário, de politização do grupo, que lhe permitisse um enfrentamento mais eficaz com o "inimigo" e as diversas agências da sociedade envolvente.

Em decorrência disso, colocou-se para ele a necessidade de pensar em meios eficazes de garantir a continuidade e ampliação dessa nova aquisição cultural para toda a nação Kulina. Ou seja, como fazer com que ele próprio desenvolvesse mecanismos eficazes de transmissão disso às futuras gerações, sem o intermédio constante de uma pessoa de fora, o branco.

METODOLOGIA USADA:

Contando com o quadro fonológico estabelecido pelo SIL, que em anos anteriores atuaram no Peru com uma parcela do grupo Kulina e um vocabulário muito restrito, iniciou o alfabetizador um processo de fichas em cartolina nas quais se podia ler a palavra em Kulina e no verso destas a palavra em português, para o aprendizado do educador. Na medida em que os índios visualizavam e pronunciavam a palavra, o alfabetizador memorizava no verso a palavra traduzida para o português. Introduzindo-se assim no aprendizado do idioma tribal que ainda lhe era desconhecido. O primeiro jogo de fichas consta de 40 unidades que foram substituídas por outras 40 na medida que o grupo e o alfabetizador dominavam inteiramente o jogo.

O objetivo deste método era de haver simultaneamente o aprendizado do grupo na grafia e do alfabetizador na língua do grupo.

Paralelamente iniciaram-se os exercícios de coordenação motora usando para tal as mesmas palavras contidas nas fichas.

Numa segunda fase as fichas continham quatro palavras e uma frase montada com as palavras das fichas. As frases eram sugeridas pelo grupo e versavam sobre o incentivo ao roçado, à caçada e à pescaria.

Na terceira fase partiu-se para a divisão silábica e quando o grupo dominou a escrita dos fonemas, iniciou-se um processo de correção das fichas anteriores nas quais alguns sons não correspondiam à grafia. Ex: Jaquaro (na ficha)

Jacohuaro (na correção)

O tipo de letra usada era a Script visando com isso colocar o grupo em contato com palavras escritas pela imprensa: papéis e outros que apareciam pela aldeia.

O alfabetizador escrevia frases nos cadernos e o grupo as copiava até o final da folha.

Ex: madija pemijari (o índio tem fome)

huidsaja ca'inana (vamos fazer roçado).

Montou também um quadro com todos os fonemas, em sílabas sem as vogais. O processo de identificação das consoantes aspiradas foi exercitado por meio de uma folha de papel colocada em frente à boca que se move ou não com o sopro ao serem pronunciadas as palavras.

Ex: ttatta, ccodsa, qqiikki, etc.

O problema de divisão das palavras foi enfrentado em parte por material já existente (SIL), em parte instintivamente. Já nessa fase o grupo produzia novas frases e pequenos textos introduzindo novas palavras que o alfabetizador não conseguia identificar e segmentar. O trabalho acabou ficando bem individualizado, cada um no seu ritmo.

Um tema mais político-pedagógico só seria possível após um certo domínio do discurso na língua tribal por parte do alfabetizador, uma vez que o grupo não dominava a língua nacional.

Não houve muito interesse dos mais adiantados auxiliarem os demais e, para não forçar atitudes que não fossem iniciativa do grupo, as aulas ficaram bastante segmentadas: grupo que ainda necessitava das fichas, grupo que apenas montava outras palavras e grupo que produzia textos.

O grupo era basicamente composto por homens adultos exceto dois adolescentes, um do sexo masculino e um do sexo feminino.

À noite o grupo tem por hábito reunir-se com mais velhos em suas malocas para comentários sobre o cotidiano: as caçadas, as descobertas, os mitos, os planos... e esses assuntos eram retomados na manhã seguinte na maloca onde residia o alfabetizador que por sua vez servia também de "escola".

Esses assuntos, juntamente com interpretações de sonhos, e problemas da aldeia em relação ao seu exterior eram provocados pelo alfabetizador que os escolhia como temas para textos após uma discussão prévia. Assim passou-se à produção de textos, com ilustrações feitas pelos componentes do grupo individualmente sobre a exploração do mar-reteiro, a depredação e o uso indevido do lago na área indígena feita pelo elemento branco oriundo da fazenda e povo da Ribeirinha, a invasão de fazendas e uma reestruturação da mitologia que estava ameaçada de ser esquecida pela desestruturação do grupo após o contato.

Na "escola" também foi possível pesquisar a genealogia do grupo onde todos participaram durante quase dois anos na busca das raízes clânicas das gerações mais antigas.

Inicialmente 12 pessoas atingiram certo estágio de continuidade embora outras famílias dispersas pelos seringais incorporassem a aldeia Igarapé do Anjo em busca de segurança e de um certo prestígio que a "escola" oferecia.

Houve questionamento por parte do grupo sobre o tipo de grafia usada pelos peões da fazenda (cursiva) que não correspondia à forma usada na aldeia (script). E por isso passou-se à forma cursiva.

Nos desenhos corporais é usada uma forma geométrica chamada POTATA e uma forma curvilínea chamada COTORIRI e assim essas formas foram incorporadas à escrita passando a denominar a letra script de POTATA e a cursiva de COTORIRI.

Nesse meio tempo houve a criação de um posto indígena da FUNAI (PI ENVIRA) em uma aldeia KULINA distante 1 dia de remo aproximadamente do Igarapé do Anjo e isso provocou o deslocamento de algumas famílias para o posto. Depois de alguns meses as famílias retornaram decepcionadas à aldeia de origem e isso serviu de assunto para a discussão na "escola" onde entraram textos que versavam sobre a valorização da aldeia onde há muitos roçados e a caça e pesca é abundante.

Em um outro momento foram usados mapas das áreas indígenas delimitadas no Acre para clarear ao grupo a situação das terras indígenas no Rio Envira e demais regiões de forma mais generalizada. Textos e desenhos foram empregados e desenvolvidos sobre esse tema em diversos momentos do processo pedagógico e isso culminou com a participação de 3 elementos da aldeia na assembléia de chefes indígenas na aldeia dos índios Jarauara, no município de Lábrea-AM.

Na maloca que servia de "escola" até então, surgiu a necessidade de organizar um novo espaço, uma vez que da forma em que estavam dispostos (sentados em um tronco de palmeira escrevendo sobre as coxas) não era possível exercitar a caligrafia. O grupo resolveu fabricar de forma artesanal três bancos que abrigavam todos os elementos e favoreciam o exercício de caligrafia. Naturalmente o grupo segmentou-se em 3 de acordo com as etapas do processo: um grupo que escrevia apenas palavras, outro que escrevia textos, e o último que exercitava a escrita cursiva.

ENSINO DA MATEMÁTICA:

O ensino da matemática exige um estudo mais aprofundado, e pouca coisa conseguiu-se nesse campo. Houve somente a memorização dos números e a iniciação em algumas operações mais elementares. O aprendizado do uso da moeda corrente tornou-se difícil pelo fato de o grupo estar relativamente isolado e o intercâmbio comercial ser feito na base da troca, por produtos agrícolas e / ou de coletas. Foram elaborados exercícios de cálculos no idioma tribal usados para este fim.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:

Iniciou-se em julho de 1981 com o aprendizado dos fonemas e do alfabeto que não estava incluído na fonologia do grupo. A língua portuguesa sem interferência da língua regional é a que foi estabelecida. O emprego da linguagem regional dificultaria a leitura de materiais impressos: boletins, jornais de notícias indígenas e materiais vindos de outros grupos tribais, etc.

Como livro de leitura foi empregado "História de Sangue" edição experimental CIMI- Brasília que versa sobre a realidade dos grupos indígenas brasileiros em geral, e em particular da Nação Tapirapé. Foram feitas traduções e discussões na língua do grupo.

PERSPECTIVAS:

A idéia inicial foi a de fazer do Igarapé do Anjo um plano piloto de alfabetização político-pedagógica que, uma vez alcançados os objetivos, irradiasse para outras aldeias Kulina (42 aldeias, inclusive com grupos arredios na bacia do Solimões) numa ampliação a nível de nação Kulina. O material pedagógico produzido na aldeia bem como dados etnográficos, genealogia e mitologia, colhidos ao longo dessa experiência de aproximadamente 4 anos, está sendo elaborado para servir como base para a ampliação deste plano que pretende ser iniciado a partir de 1983.

QUESTIONAMENTOS:

- Que método mais eficiente pode ser empregado no ensino do português?
- Qual a forma correta de empregar a segunda língua: regional, coloquial, padrão?
- Problemas de ortografia: corruptelas, empréstimos.
- Continuidade do processo de escolarização: monitores?
- Continuidade do ensino de matemática: há outra metodologia?
- Como documentar uma experiência piloto?
- Como incentivar o uso da língua escrita dentro do grupo?
- O material didático deve vir pronto ou ser criado constantemente?
- Até que ponto a experiência escolar é incorporada à cultura, sendo transmitida às gerações vindouras?

b - Relatório: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ENTRE OS MÛKY

Elaborado e apresentado por: Elizabeth Aracy Rondon Amarante
(Missão Anchieta)

CARACTERIZAÇÃO DO POVO MÛKY:

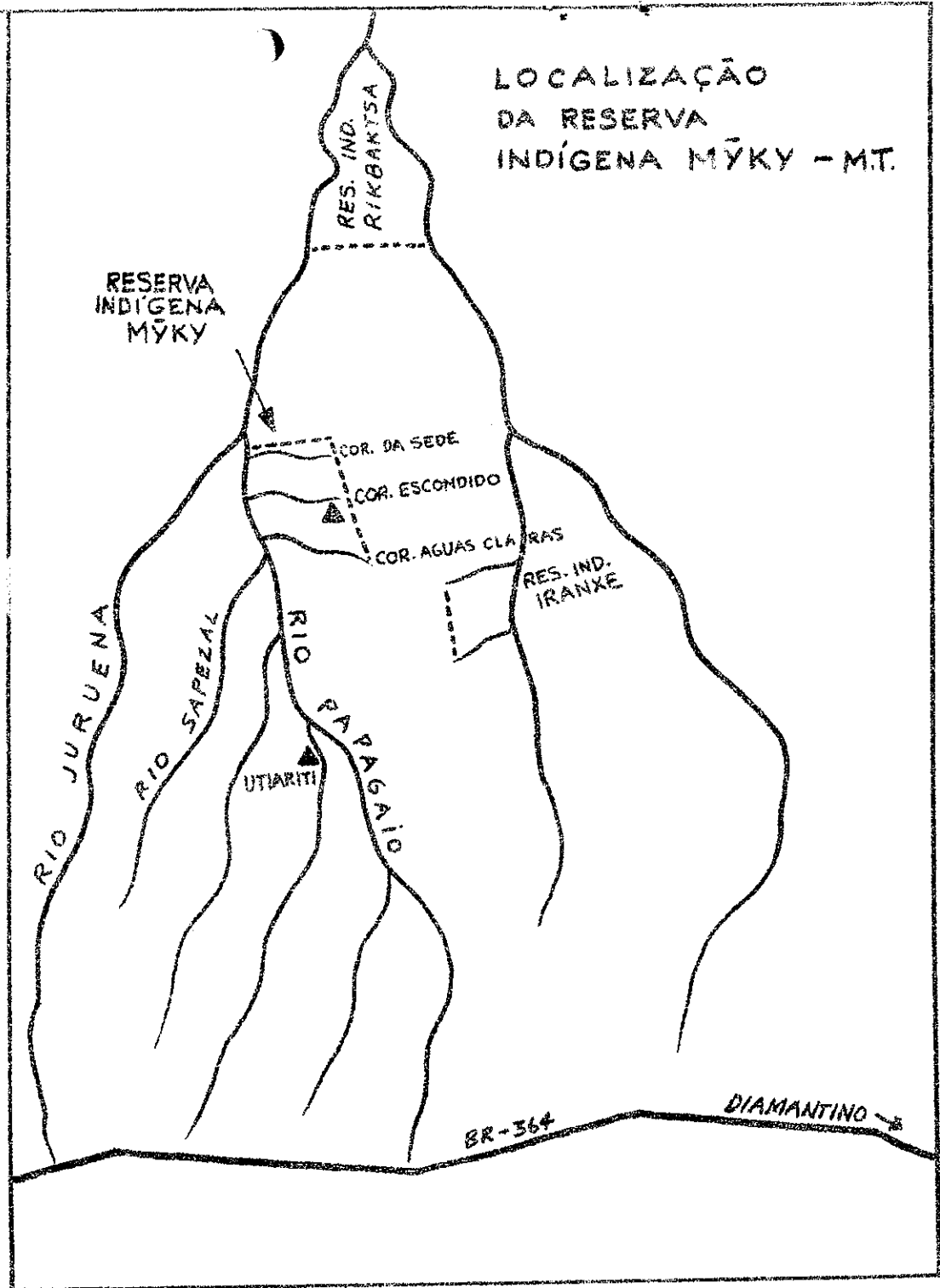
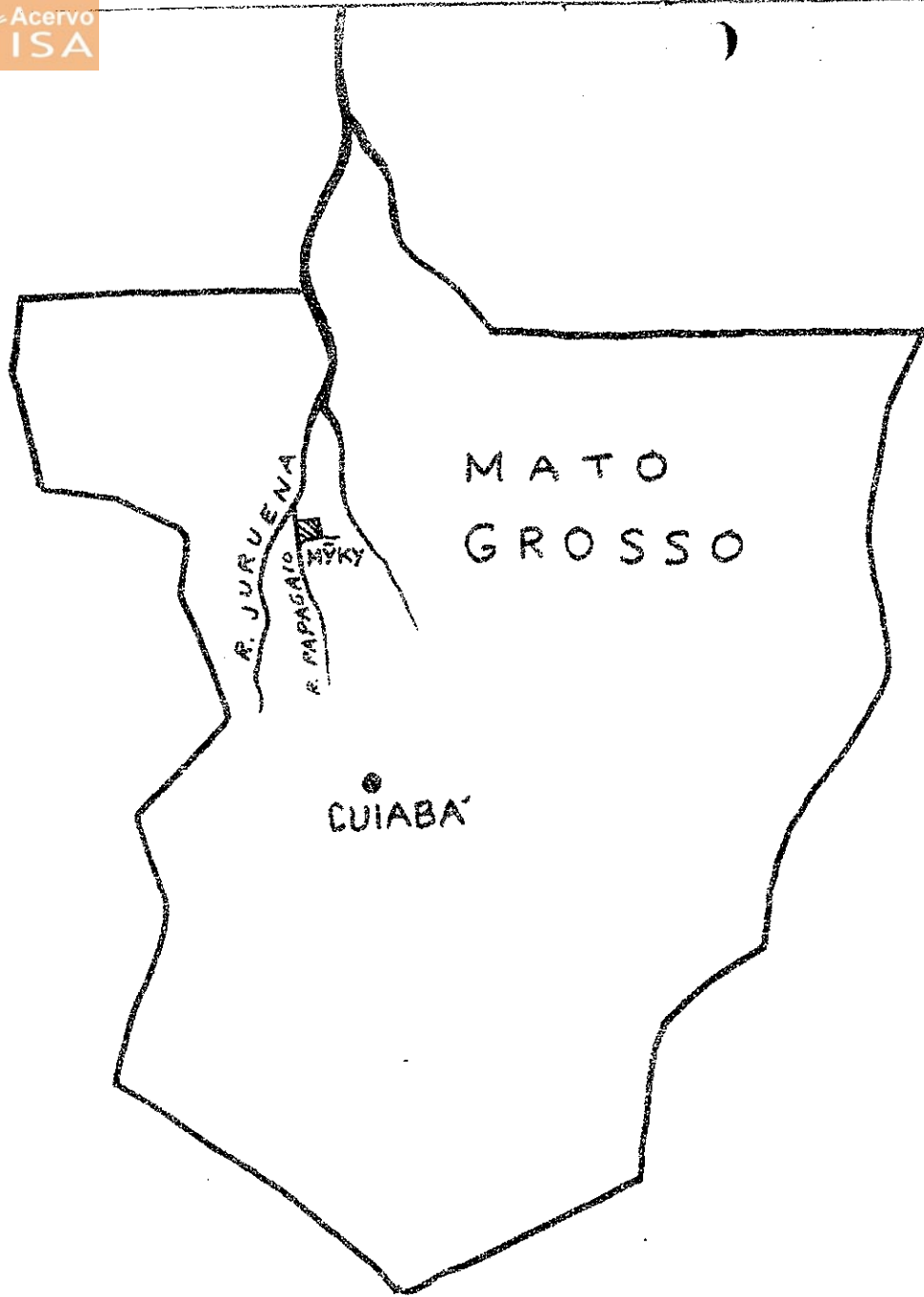
Os MÛky foram contatados em junho de 1971, na cabeceira do córrego Rico, região do rio Papagaio, MT, município de Diamantino. Eram apenas 23 pessoas vivendo arredias nas matas e cabeceiras dos córregos, por medo de ataques já sofridos sobretudo pelos índios Rikbaktsa, moradores das margens do Juruena. Usavam ainda o machado de pedra.

Os MÛky são classificados linguisticamente como grupo isolado. Possuem a mesma cultura e língua dos Iranxe da aldeia do Cravari, região do serrado, embora haja diferenças dialetais entre os 2 grupos, e um grande desnível em termos de contato com a nossa civilização.

Logo no início do contato, a área MÛky foi invadida por fazendeiros e 5 índios morreram de uma epidemia de gripe.

Os missionários da Missão Anchieta que realizaram o contato (Pe. Tomás Lisboa e outros) optaram por uma presença esporádica, até que em 1976 começaram a residir diretamente na aldeia (o Pe. Tomás e 2 enfermeiras leigas).

Hoje os MÛky ocupam uma área de 47.000 ha, delimitada, mas ainda sem decreto.



Sua aldeia situa-se na cabeceira do córrego Escondido. Possuem roças muito grandes de milho, mandioca braba, batata, cará, várias espécies de feijão. Conheciam o caju do mato, o pequi e coletavam vários tipos de frutas e cocos silvestres. A partir de 1975 foi introduzido o cultivo de várias plantas: cana-de-açúcar, laranja, banana, limão, goiaba, manga, ... Muitos objetos também foram progressivamente introduzidos nos 10 anos: Machado, enchada, faca, calção, bota, panela, moenda para cana, taxo para fazer açúcar, etc. Continuam usando unicamente arco e flecha, conservam seus rituais muito ricos e todos os seus costumes.

Mais ou menos de 1948 a 1952 Robert Meadner iniciou um breve estudo da língua Iranxe mas só em 1979, a linguísta Ruth Monserrat, do Museu Nacional, RJ, começou o estudo aprofundado do dialeto Iranxe e em 1980 do dialeto Mýky.

Estabeleceu a ortografia experimental com base na análise fonológica possível, dado o conhecimento ainda precário da escritura global da língua. Prossegue simultaneamente a análise morfológica e sintática.

Os Mýky possuem um conhecimento bastante rudimentar do português a partir da presença no grupo desde 1972 de um índio Iranxe que lá se estabeleceu e também devido ao convívio com os missionários. Mantém atualmente um contato sempre maior com a população envolvente, pois a área acha-se cercada por mais ou menos 10 fazendas e a cidadezinha da colonizadora Brasnort a apenas 13 Km, sendo que a estrada Tangará-Barra do Juruena passa a 6 Km da aldeia.

A situação de saúde é bastante boa registrando-se apenas: verminose generalizada, alguns casos de malária, gripe, desintéria, ... Todos os Mýky foram vacinados contra sarampo, BCG, pólio, tétano, varíola, febre tifóide, ...

Em fins de 1979, uma das enfermeiras leigas teve que se deslocar para a área Salumã, a outra deixou definitivamente o grupo e eu fui para lá com a intenção de estabelecer uma convivência, aprender a língua e discernir um futuro processo educacional para esse grupo de 28 pessoas, sem grandes perspectivas demográficas: são apenas 4 famílias e devido ao sistema de parentesco já 4 rapazes e 2 meninas não têm possibilidade de casamento.

ESCOLA/ALFABETIZAÇÃO COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO NOSSA NA ÁREA INDÍGENA.

O discernimento desse processo educacional compreendia 2 aspectos -de um lado a cultura Mýky a ser conservada em seus valores fundamentais e de outro lado o progressivo contato com a sociedade branca envolvente. A preocupação básica era: a partir da convivência com o povo, do conhecimento da cultura e da língua encontrar pistas para uma atuação educativa capaz de dar ao Mýky um instrumental de contato e enfrentamento com a sociedade branca numa visão dinâmica de cultura, e de algum modo organizar uma "escola" que não fosse nem transposição nem mera adaptação do nosso sistema escolar.

Pessoalmente, tínhamos tido uma experiência da problemática indígena escolar nos 2 anos de trabalho educacional com os Iranxe, embora eles já tivessem praticamente perdido o domínio da língua e estivessem num processo bem distinto de aculturação.

Tendo em conta essa experiência anterior parecia claro que também no contexto Mýky a escola seria necessária não só como instrumento catalizador dos momentos de educação informal mas também como condição de aplicar metodologias específicas (alfabetização etc.).

Por isso, apesar dos riscos, optamos por entrar por essa porta esperando apenas o momento histórico em que esse processo seria requerido pelos próprios Mýky.

COMO SURTIU A NECESSIDADE DA ESCOLA NO POVO MÝKY

Ao longo da convivência conosco, os Mýky foram se interessando pelas nossas atividades de ler e escrever. Eram informantes nossos no estudo da língua e começaram a compreender que possuíamos um código escrito. Aos poucos eles mesmos pediam caneta e papel e iam rabis-cando números e palavras.

Um deles chegou até a "escrever" uma carta para meus pais: uma página inteira de sinais gráficos simbolizando todo o elenco de animais da região.

(Nota-se que a escrita era sempre de baixo para cima e da direita para a esquerda).

Constantemente, eu falava para eles que depois eu ensinaria a eles a escrever. O tempo ia se passando, o interesse aumentava, um dia a conversa tornou-se mais clara e eu falei:

-Se Mýky quer eu posso ensinar para Mýky. Logo, uma das mulheres respondeu.

-"Assim não. você falar: - Você ensinar para Mýky. Esse bom nada. Mýky ensinar para você - você ensinar para Mýky. Assim bom".

Ficou clara a consciência que tinham de uma troca de igual para igual de conhecimentos e habilidades.

A partir do seu relacionamento com os Iranxe, do seu conhecimento incipiente do português, do contato com peões da estrada e conosco (apesar da nossa preocupação em falar o mais possível a língua) uma das grandes expectativas evidentemente era a aprendizagem do português. O interesse por saber era muito grande, sendo comum se divertirem longo tempo contando objetos ou apenas recordando os números.

Em agosto de 80 (o que significou mais de 6 meses sem nada organizar sistematicamente), um dia, o capitão da aldeia rabis-cava ao meu lado e de repente pediu formalmente para que eu comesse a ensinar. Aproveitei o momento, sobretudo por estar sendo o chefe o porta-voz do grupo. No dia seguinte 3 homens vieram com ele e iniciei os exercícios de coordenação motora. Rapidamente formou-se um grupo de homens e mulheres.

Decidi não dar passonenhum na organização de qualquer tipo de escola sem envolver o próprio povo no processo, e por isso eles mesmos estabeleceram grupos e horários: - sol a pino os homens mais os dois meninos de 12 anos já iniciados e por isso considerados adultos; - logo após, as mulheres mais uma menina de 11 anos, casada, e por isso também considerada adulta.

Nesse momento, a proposta deles me pareceu ser: - queriam saber aquilo que o branco sabe; - os patrícios Iranxe tinham escola e professor e eles ainda não; - saber contar é coisa importante que os antigos não conheciam; - escrever significava para eles uma técnica ainda misteriosa e por isso muito atraente; - queriam aprender o português.

PROCESSO DE EDUCAÇÃO:

GLOBAL - ESCOLA - ALFABETIZAÇÃO.

Em apenas 10 anos de contato, os Mýky estavam portanto num momento histórico muito importante. Nossa presença tinha, cada vez mais, como objetivo: - incentivar e acompanhar um processo de conscientização e buscar os instrumentos pedagógicos desse processo.

Não podíamos deixar de lado o fato de que os Mýky iniciavam também uma experiência de auto-suficiência econômica:

Até o ano de 1980, os Mýky recebiam da Missão todos os objetos de uso já corrente, e era o momento de quebrar qualquer acomodação a um sistema paternalista. Tratava-se pois de: iniciar o processo VENDA-COMPRA e ao mesmo tempo, a tentativa de manter o sistema social mýky de trabalho em mutirão e partilha de bens, tão contrário à mentalidade nossa de consumo e individualismo.

Era nesse contexto histórico do contato, que nos colocávamos a dupla pergunta:

- 1 - Qual o sentido de uma escola para os Mýky?
Qual o objetivo? Quais as dificuldades e riscos?
- 2 - Porque e para quem alfabetizar?

Em que língua e com que metodologia alfabetizar?

A passagem de uma sociedade ágrafa para os primeiros passos da alfabetização traz evidentemente problemas de ordem cultural, linguísticos, pedagógicos e didáticos. Todo esse processo já muito complexo por si mesmo, nunca é neutro mas afirma-se como um processo fundamentalmente político

Como já falamos acima, a escola nos parecia necessária como instrumento catalizador de toda a conscientização assistemática ao longo da convivência nossa com os mýky, mas também "lugar" mais definido de uma pedagogia educacional que incluía o ensino de técnicas específicas para um tipo de instrução-aprendizagem que é necessariamente mais formalizado.

A alfabetização como tal não foi considerada apenas como um meio de enfrentar o mundo branco e de a ele se equiparar.

A opção de alfabetizar nos deixava bem conscientes de que o nosso sistema escolar é opressor e alienante e que era fundamental buscar formas novas e criar alternativas que não fossem meras adaptações que cedo ou tarde, se manifestariam abafando ou destruindo a cultura Mýky.

Ao escolhermos a alfabetização na língua materna, tínhamos em conta que só na língua Materna alguém pode "se expressar como ser social e individual" mas consideramos o seguinte: - Do mesmo modo que todo alfabetizado adquire maior capacidade de "dizer a sua palavra" e expressar a sua visão do mundo, assim também para as sociedades ágrafas a escrita é uma aquisição cultural em si. Uma cultura oral ao ser transportada para o código escrito se enriquece e se amplia.

Não podíamos esquecer no entanto, que na realidade da situação de contato, o aprendizado do português é absolutamente necessário, e que o Mýky não tendo ainda consciência da utilidade de ler e escrever na sua língua como valorização de sua própria cultura, só tem, por enquanto, a expectativa de que a alfabetização em Mýky seja a ponte para a aprendizagem do português.

Não podemos nem ignorar nem eliminar essas etapas no processo educacional.

INTERFERÊNCIA - ESCOLA / ALFABETIZAÇÃO:

Toda cultura é dinâmica e todo povo sofre inevitavelmente uma série de interferências positivas ou negativas, É evidente que a evolução cultural do povo Mýky nunca esteve nem está ligada unicamente à nossa presença na área. No entanto essa nossa presença sendo uma real interferência poderá também ser colaboração no dinamismo histórico desse povo. Por maior razão ainda a escola Mýky é uma interferência: simplesmente por ser escola; por se tratar de apenas 10 anos de contato; pelo fato da língua ainda estar sendo analisada.

Essa escola só terá um saldo positivo, caso contribua para a preservação e valorização da cultura e da língua mýky; para a defesa desse povo frente aos mecanismos de absorção da sociedade envolvente; para criar neles um mínimo de consciência crítica que permita "acolher / rejeitar / incorporar" objetos, técnicas e costumes da nossa sociedade, para transmissão de novas técnicas de aprendizagem exigidas nas diversas fases de contato.

A escola teve seu início em agosto de 80 unicamente com aprendizagem de contar e exercícios de controle motor. Enquanto isso eu tentava com auxílio da Ruth, elaborar um pequeno roteiro de alfabetização a partir de uma reformulação da ortografia inicial com base no Iranxe. Logo de início me defrontei com os seguintes problemas: - todo movimento manual de artesanato deles sendo da direita para a esquerda, a escrita teria que exigir aqui de hábitos contrários; - todos eles tinham grande dificuldade no traçado da linha oblíqua; - a visualização dos objetos difere da nossa: o Mýky contempla uma foto ou desenho em qualquer posição (seja de cabeça para baixo, seja deitado, ou de lado). - O mýky conta na mão: 2, +2, 1 sózinho e o resto é muito. Seria importante estudar um sistema binário de numeração.

Em novembro de 80, Ruth foi até a aldeia e conseguimos coletar e analisar material, e então preparei o início da alfabetização Mýky. Uma das preocupações era apresentar o mais possível a realidade e a vida da aldeia como ambiente tribal e valorização do que é deles. Por isso usamos fotos de animais, objetos, pessoas, e cenas da vida da aldeia que serviam como motivação e ilustração das palavras geradoras. Também usamos desenhos deles, mas nessa primeira etapa os Mýky ainda estavam numa fase muito inicial do desenho. Note-se que o Mýky nunca teve desenhos corporais nem traçado de cestaria e por isso nunca tiveram o hábito do desenho.

As palavras geradoras foram escolhidas de modo bastante precário porque eu não dominava suficientemente a língua para uma conversa capaz de captar esses aspectos, e o estudo da língua só permitiria um pequeno número de palavras em que não haveria risco de erro na ortografia.

Sendo assim escolhi as palavras, em parte pelo que eu mesmo já conhecia da mitologia e dos costumes Mýky. (A mitologia Iranxe Mýky foi toda pesquisada pelo Pe. Adalberto Holanda Pereira na aldeia do Cravari).

Os critérios usados foram: palavras adequadas do ponto de vista linguístico e ao mesmo tempo de grande conteúdo cultural a fim de serem também de forte motivação.

Palavras usadas nessa primeira etapa:
POKU, arco: cultura artesanal masculina de importância básica na subsistência do povo.

PATÁKA, macaco: caça muito apreciada e abundante na região.

ATOHU, peneira: cultura artesanal das mulheres, objeto de uso diário.

MÝKY, gente: também é a auto-denominação do povo.

KURATU, milho: alimentação tradicional do povo com que eles fazem a bebida ritual.

Assim foram introduzidas as famílias do P, T, K, M, R, e a nasal com todas as vogais do idioma. Para o processo da ficha de descoberta foi usado o quadro silábico e fichas individuais. A criatividade na descoberta das palavras foi no entanto muito restrita. Usamos também vários tipos de jogos para fixação e composição de palavras.

Até agora não adotamos a letra cursiva mas eles lêem e escrevem a letra de forma.

A dificuldade linguística de composição de textos trouxe problemas bastante sérios atrasando o hábito da leitura de frases inteiras.

Também por estes motivos resolvemos inverter o processo e fazer primeiro uma alfabetização pura e simples sem preocupação de discussões conscientizadoras sobre os temas. (Elas acontecem muito mais informalmente fora da escola). Mais tarde, quando eu dominar melhor a língua e quando eles já puderem escrever correntemente então eles mesmos, comigo, poderão elaborar os textos que serão objeto de discussão.

Após essa primeira etapa de apresentação: foto, palavra, palavra dividida por sílaba, ou então da criação das palavras com as fichas silábicas, passei à exercício de leitura de palavras sem a foto ou desenho. Observei então uma dificuldade real de decodificação do código escrito. Liam perfeitamente a palavra e não relacionavam símbolo e significado. Essa dificuldade persiste para alguns, mesmo depois de diversas tentativas com certo êxito. É um problema fundamental a ser aprofundado e que exige pesquisa de nova metodologia.

Essa busca de métodos adequados me levou a tentar observar mais os processos da aprendizagem Mýky.

Não existe um ensino formalizado, mas existe certamente uma aprendizagem formalizada, sempre na base do VER - FAZER - ADQUIRIR O HÁBITO - ESCUTAR - REPETIR - MEMORIZAR.

É espiando e fazendo que a menina de 9 anos aprende a fiar o algodão e tecer a rede. E não há momentos precisos para essa aprendizagem. Foi significativo o fato de que após a visita dos índios Salumã e de uma impressionante comunicação entre 2 grupos que não se conheciam, os Mýky passavam tempo da noite repassando vocabulário Salumã aprendido no contato do dia. Usavam o seguinte método: 1 perguntava: Como Salumã fala rede? alguém lembrava, falava, e todos um por um repetiam, memorizando. Um 50 palavras foram fixadas desse modo. O mesmo faziam com os cantos Salumã. Interessante que uma das mães usava o mesmo método para ensinar à sua filhinha de 1 ano o nome dos animais.

Entre os Iranxe um dos homens relatou como, em criança, o pai lhe ensinou os mitos:

"Pai falava um pedacinho e eu repetia. Outro pedacinho e eu repetia. Depois contava os dois pedacinhos juntos e eu repetia. Assim até juntar todos os pedacinhos eu saber contar a história toda. Isso ele fazia toda noite. Sempre fazia".

Creio que essa metodologia indígena deverá ser mais aproveitada no nosso sistema de ensino para eles.

O fato das crianças estarem dentro da sala da escola faz com que elas já estejam visualizando palavras, participando de tudo e reproduzindo letras e palavras no chão do terreiro. Para elas portanto a aprendizagem será muito mais fácil.

Em janeiro de 81, durante uma ausência minha, os homens resolveram fazer a sala da escola e da farmácia. Foi toda feita de lascas de pau cortado à mão com faca, e cobertura de palha. Combinei com eles colocar pranchas em forma de U, para servirem de banco e de mesa.

Já nos referimos aos horários escolhidos por eles. Entre meio-dia e 2 horas já é realmente um tempo vago de muito calor para qualquer atividade fora, e dá margem a que homens ou mulheres vão até a roça e voltem ou que os homens ainda saiam para caçar depois da aula deles. Mesmo assim, o horário escolar não tem nada de obrigatório. Vai quem quer, quando quer; A caça e outras atividades masculinas ou femininas sempre têm prioridade. Claro que o atendimento passa a ser então quase que individual dependendo da frequência e do ritmo de cada um.

A escola começou em agosto de 80 e a alfabetização em fevereiro de 81. Em novembro de 81, devido as várias saídas minhas da área, tínhamos na realidade 6 meses de aula, fora dias seguidos de caçada ou pescarias. Nesse tempo, houve 2 desistências de homens e 1 desistência de mulheres.

Dos 7 homens: 3 dominaram bem a aprendizagem, estão lendo e escrevendo o material dessa primeira etapa; 2 ainda apresentam muita dificuldade; 1 não conseguiu ainda entender o processo; o último é 1 rapaz um pouco aleijado e retardado mas que participa de todas as atividades e nunca é marginalizado pelo grupo.

Das 8 mulheres: 4 dominam perfeitamente a leitura e a escrita da primeira etapa; 1 acompanha bem mas ainda apresenta dificuldade; 3 ainda não conseguiram entender o processo.

De modo geral, as mulheres apresentam uma grande facilidade para aprender e uma grande acuidade de raciocínio crítico. O exemplo abaixo ilustra bem e explica a capacidade que tem o Myky de compreender criticamente o processo de contato pelo qual estão passando:

Durante uma conversa tentamos explicar que o Myky originalmente não usando sal, a introdução do sal agora pode ser muito prejudicial à saúde deles, sobretudo das mulheres. Eu explicava que o sal poderá "estragar" a saúde dos Myky, embora eles já conhecessem o uso do sal nas visitas aos Iranxe. Algumas horas mais tarde, uma das mulheres me aborda falando que não vai estudar. Penso que vai na roça e simplesmente concordo. Ela repete e insiste que "não vai estudar, não vai mais estudar, nunca mais vai estudar". Reparo então que ela está prestes a chorar e indago o porquê disso. Ela acaba me explicando com a seguinte afirmação:

"Jurô, primeiro conhecer nada
depois conhecer
depois gostar
depois precisar
e aí você fala que vai estragar".

O raciocínio era tão lúcido, extrapolando o assunto sal para o estudo e do estudo para toda a realidade do contato, que me impressionei.

Isso me fez refletir muitíssimo sobre todo o processo, sobre a seriedade de qualquer intervenção, e do não-controle objetivo sobre a nossa contribuição seja ela indiscriminada ou refletida, positiva ou negativa.

PERSPECTIVAS -- IMPASSES -- RISCOS:

IMPASSES:

- Pessoalmente, o primeiro impasse para mim é o não-domínio da língua e a dificuldade concreta de aprendizagem, apesar de toda a assessoria linguística de certo modo até privilegiada.

- Todo processo uma vez começado se acelera por si mesmo e dele quase perdemos o controle. Sinto falta de uma equipe mais constante de reflexão e análise.

- Na aldeia, a gente acaba abarcando as coisas mais diversas: temos que conviver, cuidar da roça, participar do trabalho das mulheres, atender à saúde (não sendo enfermeira), planejar e levar adiante o processo escolar com tudo o que isso supõe de estudo e de elaboração de material, todo ele feito à mão.

Necessidades diversas, e muitas solicitações a nível de Missão ou de CIMI para colaboração em outros trabalhos de educação indígena, exigem uma série de saídas da aldeia atrasando o estudo da língua e o andamento da escola.

Todos esses impasses fazem com que o processo seja muito lento. Enquanto isso já alguns se questionam sobre: "Para que escrever o Mýky? Em português bom. FUNAI escrever, fazendeiro escrever. Mýky, para quem que escrever?" A explicação de valorização da língua e da cultura, da utilização no registro dos mitos e da história do povo, e mesmo a de que a língua materna serve de ponte para o português, deixam os Mýky de certo modo impacientes e insatisfeitos. E é impossível por todos os motivos já referidos apressar demasiadamente o processo.

PERSPECTIVAS:

Sinto necessidade de : Aprofundar uma metodologia da matemática e elaborar material específico para os Mýky concretamente. - Alargar o "currículo escolar" para noções que o branco tem e que eles querem ter. Por ex: dias e meses da semana, do ano, relacionando com os tempos de plantio. - Conhecimentos práticos de saúde utilizando tanto as ervas medicinais Mýky como os remédios nossos; a localização das áreas indígenas dos povos conhecidos e das cidades de que ouvem falar; - Formalizar o ensino do português oral na escola.

RISCOS:

Todo o projeto Mýky desde o contato até a atual alfabetização, todo ele é um risco face à cultura, aos costumes, à auto-determinação. O maior risco atual se refere a auto- subsistência e aos meios concretos ou sugeridos ou aceitos por nós: Por ex: a venda da seringa ou do artesanato. A venda desses produtos já está trazendo excedente e vai ser realmente incontrollável a sede de objetos desnecessários do nosso ponto de vista. Aplica-se aqui o raciocínio da mulher: "Primeiro conhecer nada...depois precisar..."

Como concretamente nessa atuação educacional, formal ou informal poderá acompanhar e orientar esse processo evitando o mais possível consequências negativas e respeitando a auto-determinação Mýky?

Corremos o risco de apesar de toda a boa vontade, reflexão e estudo, fazer uma escola Mýky que ainda acabe sendo transposição e adaptação do nosso sistema escolar.

Em termos de escola um dos maiores riscos é a improvisação inevitável na situação atual concreta. E finalmente o grande risco de tornar o Mýky cobaia de nossas experiências educacionais.

c - RELATÓRIO: EXPERIÊNCIA ESCOLA TAPIRAPÉ

Elaborado e apresentado por: Eunice e Luiz Gouvêa de Paula
Tapirapé-
(Prelazia de São Félix)

O POVO TAPIRAPÉ:

Os índios Tapirapé vivem atualmente no nordeste de Mato-Grosso, próximos à foz do rio Tapirapé, sendo trazidos para aí em 1948, pelo SPI e Prelazia de Conceição do Araguaia.

Antes, viviam na cabeceira do rio Tapirapé.

Wagley calcula que por volta de 1900 o povo Tapirapé contava uns 1500 indivíduos em 6 aldeias.

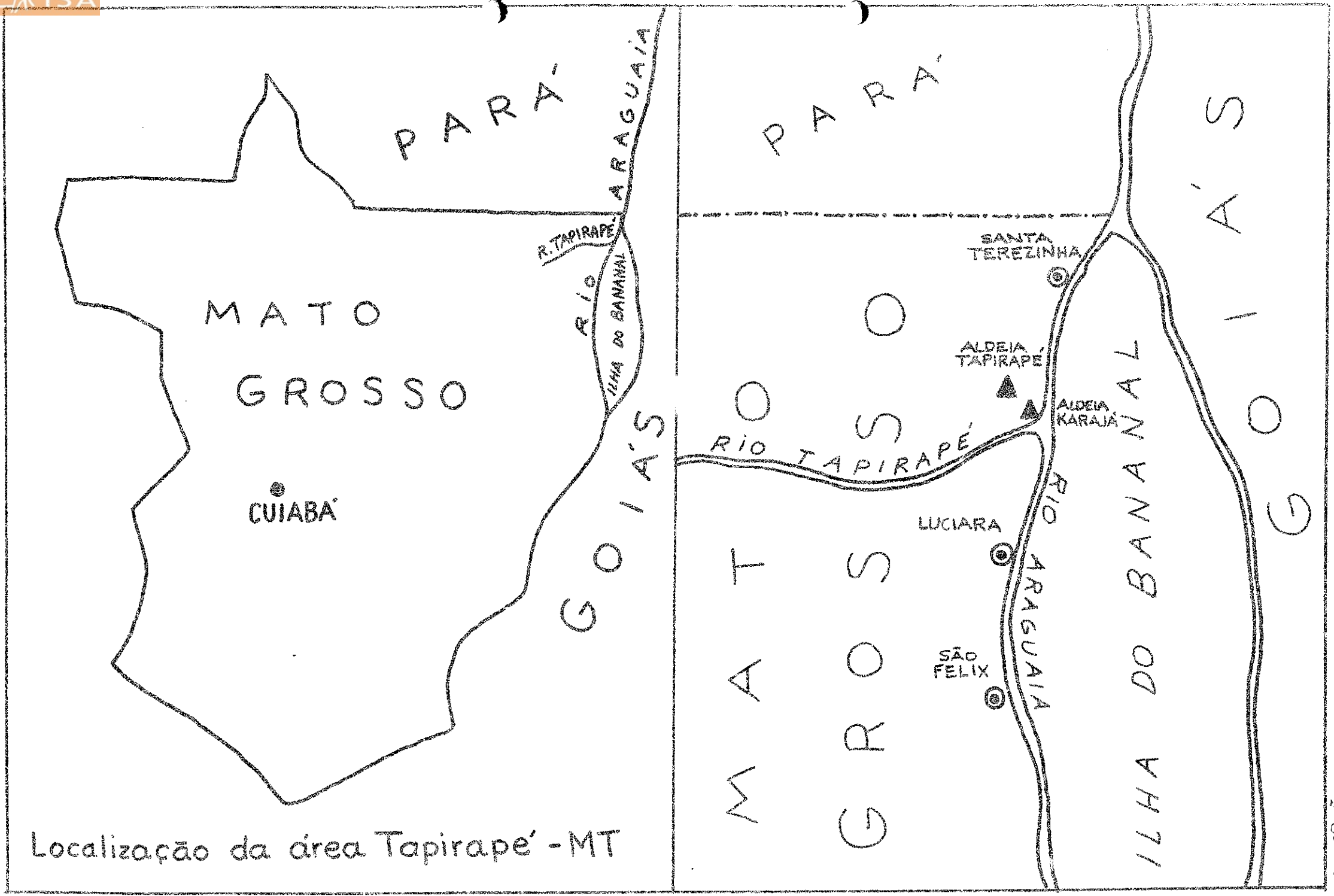
Quando as Irmãzinhas de Jesus chegaram, em 1952, os Tapirapé estavam reduzidos a apenas 50 pessoas. Muitos os consideravam destinados ao desaparecimento total.

Essa depopulação fora causada, segundo Baldus e Wagley e segundo depoimentos dos próprios Tapirapé remanescentes, por grandes epidemias e constantes ataques dos Kaiapó. Atualmente são 180 pessoas.

A partir de 1965 toda essa região nordeste do MT, habitada por índios Karajá, Tapirapé, Xavante e sertanejos, começa a ser ocupada por grandes companhias agro-pecuárias.

INTENSIFICAÇÃO DO CONTATO:

- A 30 Km da aldeia crescia o povoado de Sta Terezinha.
- Os "mariscadores" (compradores de pele e pirarucu seco e também fornecedores de mercadoria) contratavam Tapirapé e Karajá para seus negócios, lesando-os sempre nessas transações.
- Com a instalação das fazendas, aparece o peão e ao mesmo tempo muitos posseiros são empurrados para dentro das terras indígenas, ainda não demarcadas. Os Tapirapé despertam então para a necessidade de defesa de sua terra, ao vê-la invadida por fazendas e posseiros e as matas destruídas para ceder lugar aos pastos.



Localização da área Tapirape' - MT

- Por sua vez aparece a indústria do turismo no rio Araguaia. Um barco - hotel, com grande afluência de turistas estrangeiros, ancora próximo às aldeias Tapirapé e Karajá, nas temporadas de maio-outubro. Os índios são utilizados como atração turística, expondo-se a fotografias por dinheiro e vendendo seus artesanatos.

Neste contexto os Tapirapé começaram a exigir a escola como meio de defesa e de compreensão do mundo "tori" e também para se "igualar" ao tori. Tentativas feitas tanto pela Missão como pela Funai, para resolver o problema, foram de pouca durabilidade; até que em 1972 a Missão assumiu o compromisso de no ano seguinte iniciar a alfabetização na aldeia.

NOSSA ATUAÇÃO NA ESCOLA:

Nos tornamos professores na aldeia Tapirapé em 1973, por fatos circunstanciais: havia a exigência dos Tapirapé e o compromisso da Missão, nós estávamos voltando à Prelazia de S. Félix, onde já havíamos trabalhado em 1970 como professores de 1º grau.

Pouco sabíamos da problemática indigenista, Educação Indígena, Educação para o Indígena, etc.

Assumimos a escola pensando-a como meio de defesa contra a exploração do Tori, incentivo à revitalização da cultura, e instrumento de conscientização dos Tapirapé diante da opressão sofrida por todos os Povos Indígenas e da política indigenista oficial.

PROCESSO DE EDUCAÇÃO GLOBAL / ESCOLA / ALFABETIZAÇÃO:

Diante da situação de quase extermínio desse Povo, desapareceram muitos indivíduos mais velhos, depositários de maior saber cultural. Durante anos não houve sequer número físico de participantes necessários para certos rituais. Muita coisa da cultura fora se recompondo, mas com o aumento progressivo da população, o sistema social Tapirapé não facilitou muitas ocasiões de aprendizagem. Por ex: se morre uma pessoa passam-se 1 ou 2 anos sem festas. Então, muitos jovens não sabem os cantos, pois fora dos rituais não há oportunidade de ouvi-los.

O processo do ver, ouvir, repetir e tentar sózinho, próprio da cultura indígena, fica prejudicado. Os velhos, que são mais voltados para a tradição, são poucos. Os jovens em maior número, absorvem com facilidade o mundo e a cultura tori.

Ajudar a ver mais criticamente o mundo tori em contraposição ao mundo Tapirapé, refletir em torno dos valores próprios da cultura - isso foi tentado dentro da escola.

Em todos os temas da alfabetização isso foi discutido. Essa linha de trabalho contava com o decidido apoio dos mais velhos. A maioria dos jovens, pelo menos, parou para pensar no assunto. Só havia um, bem cético quanto à sobrevivência cultural dos Tapirapé.

CONHECIMENTO PRÉVIO:

Antes de ir para a aldeia, recebemos os resultados de uma pesquisa feita por 2 agentes de pastoral da Prelazia de S. Félix, em função da alfabetização futura.

Nessa pesquisa foram levantados os temas básicos da vida Tapirapé, dos quais seriam retiradas as palavras geradoras (vide livro "A questão da Educação Indígena" - Comissão Pró-Índio SP, páginas 97-99).

Tomamos contato também com o livro de Herbert Baldus- "Tapirapé"- Tribo Tupi no Brasil Central".

Lá chegando, conhecemos a pesquisa linguística feita por uma das Irmãzinhas junto com Yonne Leite, do Museu Nacional - RJ. O trabalho todo foi acompanhado e avaliado sempre com as Irmãzinhas de Jesus, que lá já se encontravam há muitos anos e nos deram informações valiosas.

Divisão das turmas: pág. 99 do livro citado.

A escola atinge atualmente apenas a população mais jovem. Houve tentativa de alguns mais velhos participarem, mas desistiram logo, por não conseguirem acompanhar o processo de alfabetização.

Atualmente há uma turma de adultos à noite, metade já casados. De manhã há 3 turmas: uma mista, de crianças (8 a 10 anos) com 12 alunos. Estão prontos para alfabetização pois já passaram por um programa de pré alfabetização e pré- matemática; - uma turma de mocinhas (Koxãmoko) já alfabetizadas na língua e já em fins da alfabetização em português (7 alunas); - uma turma de rapazinhos pré- adolescentes já alfabetizados (9 alunos) , e avançando mais.

Há ainda uma turma de homens casados que haviam abandonado a 1ª turma de alfabetização e que pediram para estudar novamente, mas não todos os dias. Estão estudando só aos sábados e domingos.

Sempre nos deparamos com o problema de ter que preparar material de leitura, depois dos alunos alfabetizados. Isso sempre foi uma dificuldade, até que nos reunimos com a irmã Beth Amarante , que trabalha junto ao povo Myky e elaboramos o livro " História de Sangue" edição experimental. Todas estas turmas, com exceção das crianças, estão estudando neste livro.

O mesmo aconteceu com matemática. A gente não estava dando conta de preparar material diferente para cada turma. Adotamos uma série de livros comerciais do 1º grau, e usamos o que é possível desses livros.

O "currículo" basicamente tem sido:

- alfabetização em Tapirapé;
- português oral;
- transposição para o português escrito;
- matemática (numeração - 4 operações);
- geografia local (de modo não contínuo; aconteceu só a partir da necessidade da luta pela terra);
- história- com o livro "História de Sangue";
- desenho e modelagem aconteceu na escola, não como "matéria", mas como recurso, desenvolvendo as habilidades naturais dos alunos.

O financiamento da escola Tapirapé foi assumido pela Missão tanto para o sustento dos professores como para a compra de material didático e material escolar para os alunos. Começa a haver colaboração de alguns Tapirapé com enfeites para a compra de material escolar.

USO SOCIAL DO APRENDIZADO:

Na aldeia é comum se ver coisas escritas em Tapirapé ou português, no chão, pelas paredes, nos corpos de rapazes, moças e crianças.

No corpo, eles pintam o nome próprio, ou números (criança no futebol). Para isso usam o genipapo. No chão, escrevem com um pauzinho, frases, nomes de pessoas, etc. Nas paredes (da escola e de uma enfermaria da Funai) escrevem seus nomes, nomes de funcionários da Funai, de cantores da música sertaneja, etc.

Mas há funções mais importantes para o uso da escrita- como cartas feitas por eles à Funai, cartas para o jornal "Mensageiro", cartas de solidariedade a outros povos indígenas, etc, às vezes eles fazem em Tapirapé e a gente ajuda a traduzir. Se é feito em português, ajudamos a corrigir os erros.

A matemática também já está sendo bastante utilizada nas transações comerciais.

A língua Tapirapé escrita é usada quase que só na escola, devido aos problemas de grafia já citados. Foi feito um jornalzinho mimeografado, na escola. Há muito material escrito por eles, à espera de uma melhor correção gráfica, para ser utilizado com mais frequência.

Um rapaz ajudou a desgravar mitos, 2 mitos foram utilizados na escola como material de leitura. Há questionamentos a respeito desse uso mas, independente da escola, há um projeto de gravação e escrita dos mitos, apoiado pelos velhos, por causa do temor de que as novas gerações percam o conhecimento e a vivência dos mesmos.

Quanto ao uso do português- o domínio da leitura e de um maior vocabulário possibilitou a eles uma maior segurança nas viagens a Brasília, por causa da terra.

Avaliação da Escola: página 105 do livro citado; só até o último parágrafo desta página.

Numa avaliação formal feita com eles recentemente, pediram mais tempo diário de aula. reclamaram das nossas muitas saídas para reuniões e observaram que: "Tori aprende ligeiro, Tapirapé custa muito para aprender".

Entretanto, a avaliação informal existe sempre. E a gente sente que querem uma escola que lhes dê não só o domínio da linguagem da nossa sociedade, mas também a compreensão do funcionamento dessa sociedade. Os modelos "Marcos Terena" - "Daniel Cabixi" funcionam como paradigmas. Eles demonstram preocupação com o nível da escola Tapirapé em relação a escola tori. A pergunta é: "Até onde pode chegar a escola Tapirapé?" Alguns já falam em mandar os filhos para continuar os estudos em Brasília, onde as bolsas de estudo da Funai são um forte chamariz.

Dentro da vida cotidiana, alguns rapazes já casados e com filhos envolvem-se demais com material da escola (livros) e deixam de lado as tarefas próprias do homem. Isso está gerando desarmonia nas relações sogra-genro e marido - mulher.

(Vide livro citado, pag. 106).

CONTINUIDADE DO PROJETO:

Por parte da Missão é assegurado todo apoio, inclusive financeiro, para a continuidade da escola. Por parte dos Tapirapé também há muito apoio. Nós nos questionamos, mas ainda sem ver bem claro se um dia nossa saída de lá não será mais benéfica para o próprio crescimento deles.

IMPASSES:

- O problema da possível evasão para Brasília com a conseqüente destribalização;
- A questão MONITORIA: é o melhor? Se é como acompanhar? Não desloca um indivíduo do grupo? Recebendo salário, será um privilegiado... Se de fato pretende-se que a escrita e o cálculo sejam técnicas a mais na defesa e resistência, porque a transmissão destas técnicas não poderiam ser absorvidas pela comunidade toda, no mesmo processo de transmissão tradicional da cultura indígena?
- Até onde levar o ensino? Até que nível?
- Por contarmos com assessoria linguística descontínua, não se resolveu satisfatoriamente o problema da grafia. Isso constituiu uma barreira no avanço da escrita da língua Tapirapé.

PERSPECTIVAS:

- Para responder a essa necessidade de melhor compreensão do mundo do branco, pensamos organizar cursinhos rápidos, utilizando outros recursos além dos que já usamos (como P. ex., teatro de bonecos). Esses cursinhos abrangeriam aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos (sempre tentando contribuir com uma visão crítica).

- A gente também espera superar dificuldades linguísticas com a assessoria das linguístas do Museu Nacional. Assim será possível terminar uma cartilha já iniciada, juntamente com os alunos.

a - RELATÓRIO: "PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO JUNTO AOS YANOMAMI DO RIO CATRIMANI.

Elaborado e apresentado por: Loretta Emiri
(Missão Catrimani - Diocese de Roraima.)

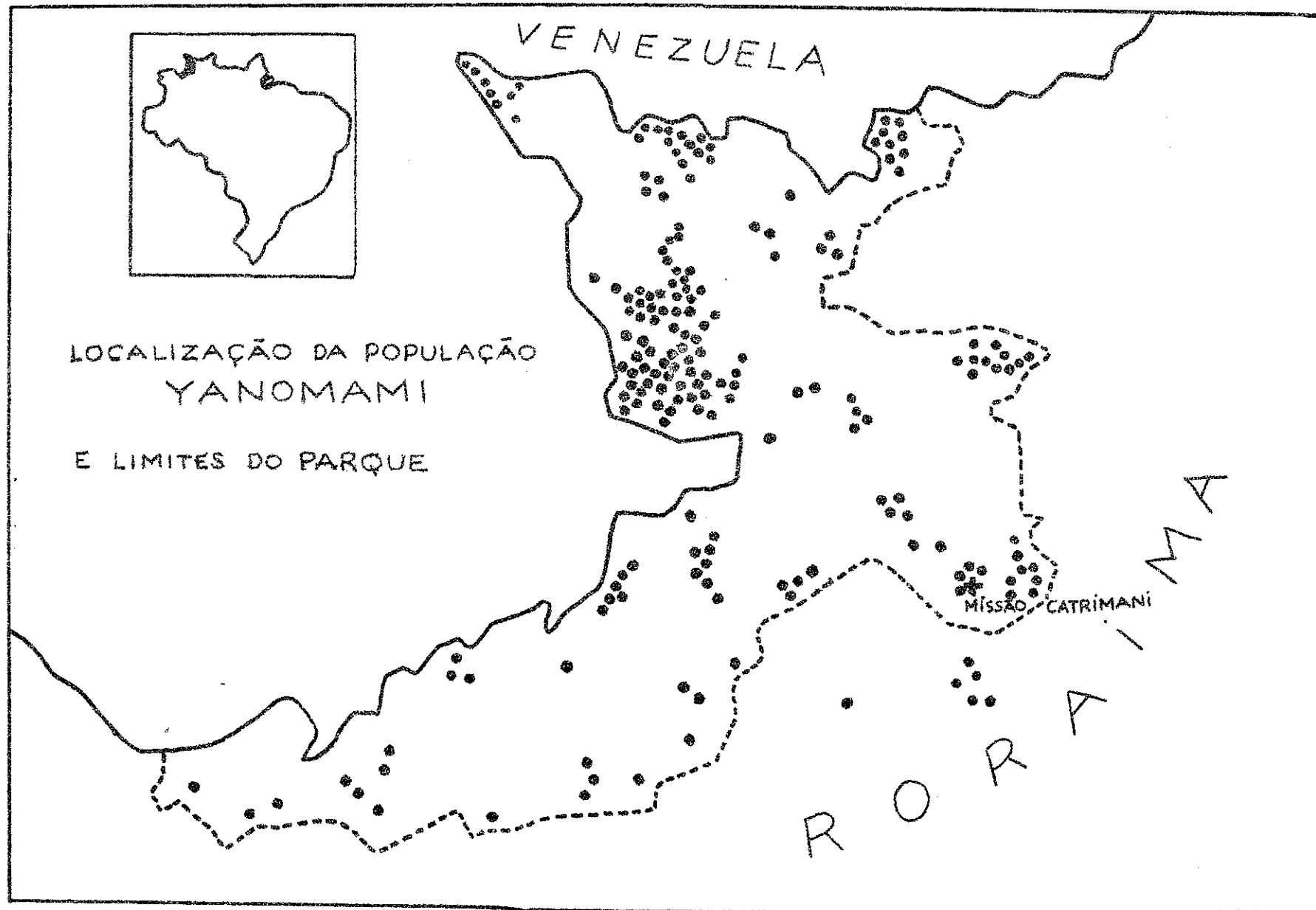
1 - CARACTERIZAÇÃO DO POVO INDÍGENA.

Há 16 anos a Missão Catrimani da Diocese de Roraima alcança 10 grupos locais, localizados na área do baixo médio curso do Rio Catrimani, com uma população de cerca de 400 indivíduos.

- Isto é uma pequena parcela do mundo Yanomami que é um povo de 16.000 indivíduos, localizado na divisa entre Brasil e Venezuela, ainda vivendo dentro de seus próprios padrões culturais.

No Brasil, uma população de cerca de 8.000 indivíduos está espalhada numa área de 7.000.000 de hectares.

São atendidos pela Funai, Novas Tribos e Meva, além da Missão Catrimani.



Ainda hoje há vários grupos sem contatos.
Vivem numa situação de conflitos entre grupos.
Existem 4 sub-grupos linguísticos.
Pesam sobre a área estas realidades:

- A estrada BR 210, que cortou ao sul o território Yanomami.
(O contato maciço com a sociedade envolvente se deu em 1974 com a chegada dos peões do desmatamento. Já neste contato aldeias inteiras desapareceram).

-A colonização de terras tradicionalmente ocupadas por Yanomami (projeto Apiau, loteamento do INCRA até o Ajarani II);
-A espoliação dos bens naturais por infiltração de marreteiros;
- A espoliação dos bens minerais por parte de garimpeiros ou grandes companhias de mineração e pesquisa.

Isso atinge os vários grupos locais, mas a pressão é sempre mais forte e violenta sobre todos eles.

Há uma ampla documentação sobre os Yanomami: estudos antropológicos, etnográficos, linguísticos, de saúde.

Em 1979 começou uma campanha internacional em favor da criação do "PARQUE YANOMAMI", que visava garantir juridicamente, e de forma contínua, o território Yanomami.

2 - PORQUE A ALFABETIZAÇÃO. COMO SURTIU A NECESSIDADE.

Antes de deixar a Itália para ir trabalhar com os Yanomami, durante quase 2 anos, tentei me aproximar deste povo estudando sua cultura e o contexto sócio-político brasileiro.

Cheguei na Missão em março de 1978.

Não tinha preparação nenhuma quanto a educação e alfabetização.

Nos anos anteriores, no Catrimani, tinham sido feitas experiências de alfabetização:

-três rapazes foram levados ao internato de Surumu para serem alfabetizados em português.

A experiência se limitou a uns meses, pois os parentes pediram que eles voltassem para a aldeia;

- O Padre João Saffírio, em tempos diferentes, tentou a alfabetização de uns jovens na língua indígena. No arquivo da Missão encontram-se relatos das motivações, material produzido e cadernos de exercícios dos alunos.

Depois de uns meses de observação e estudo da realidade, por minha parte, procurando conhecer o mundo Yanomami, a nível de equipe chegamos à conclusão que uma das coisas mais urgentes a fazer era a conscientização sistemática dos indígenas.

Já faziam parte da realidade:

- A estrada BR 210;
- Os contatos que a estrada possibilita;
- A colonização de terras tradicionalmente ocupadas pelos Yanomami;
- A não garantia jurídica do território Yanomami;
- As tentativas, por parte de garimpeiros e companhias mineradoras com apoio do governo local e nacional, de espoliação dos bens minerais deste território;
- A vontade política de várias forças locais e até nacionais de "suprimir culturalmente" os Yanomami, integrando-os o mais rapidamente possível.

Começamos então a bolar um "Plano de Conscientização" no qual a alfabetização de adultos podia ser um dos meios para alcançar o objetivo.

Não foi o povo, então, que sentiu a necessidade da escola, mas fomos nós missionários que decidimos usar também a alfabetização, dentro de um plano mais amplo de conscientização.

Tendo em consideração a importância que a sociedade envolvente atribue à educação institucionalizada; à alfabetização, nossas expectativas eram de oferecer aos indígenas um conhecimento a mais a ser usado como instrumento de defesa contra o impacto com o mundo dos brancos, propiciando noções para avaliar criticamente este mundo.

3 - Educação global, ou "Plano de Conscientização", dentro da atuação geral da Missão.

Todas as atividades e experiências da Missão constituem o processo de educação global e procuram alcançar os mesmos objetivos.

A preocupação é que não haja paternalismo, assistencialismo, proselitismo, elitismo, mesmo para não limitar ou deformar com estas interferências a educação do povo.

A Missão Catrimani conta atualmente com um padre, um irmão, uma irmã e eu, leiga, além do trabalho de apoio e comunicação de outro padre.

A infra-estrutura da Missão na área junto à aldeia Wakathautheri conta com: 3 residências, uma casa farmácia / consultório, uma escola / hospital e um posto de troca (artesanato x mercadoria).

A Missão dispõe de fonia, um caminhão e barco a motor.

4 - Histórico da experiência.

De acordo com vários especialistas, a alfabetização devia ser na língua indígena e por isso dois membros da equipe deviam se dedicar ao estudo sistemático da língua, à sua regulamentação como língua escrita e à preparação do material a ser usado quando começar a alfabetização global dos adultos.

Convidamos o linguísta Padre Casimiro Bekstapara que nos treinasse na aprendizagem - codificação da língua e nos ajudasse a planejar a alfabetização.

De 1/12/1978 até 8/1/1979 Padre Casimiro nos treinou para descobrir fonética, morfologia e sintaxe da língua Yanomami e para organizar e memorizar os resultados descobertos.

Trabalhando com uns Yanomami, foram coletados dados linguísticos e organizado um fichário de palavras e morfemas significativos, quadros comparativos, paradigmas, coleção de frases verbais classificadas, pequenas narrativas na língua indígena.

No fim do curso começamos o treinamento dos informantes mais assíduos testando uma cartilha elaborada por Padre João Saffírio, com o método SIL (Summer Institute of Linguistics) e elaboramos textos paralelos para a leitura e conscientização dos indígenas.

Este é o plano de trabalho aconselhado pelo Padre Casimiro: "Alfabetizar dois monitores testando e aperfeiçoando a cartilha do Padre Saffírio.

Julgando - se de grande prioridade a conscientização dos adultos, com auxílio dos monitores os adultos serão objeto de primeiros e imediatos cuidados na alfabetização e no treinamento de perceber e exprimir "quantidades".

Na segunda fase haverá início do treinamento bilíngue e alfabetização dos menores.

Acabando o curso linguístico passamos uns meses organizando o material recolhido; coletando e estudando cartilhas, métodos, artigos e livros especializados no assunto; juntando material que podia ser usado quando começasse a alfabetização.

Neste período, depois de um estudo mais atento, foi decidido abandonar a cartilha do Padre Saffírio e elaborar outra que fosse mais simples e fruto do trabalho dos dois primeiros alfabetizando: para que a experiência fosse mais viva, participada e criativa, para que eles fossem sujeitos e não depositários das nossas idéias.

Fizemos umas tentativas de envolver o grupo indígena dos Waka - thautheri, apresentando e motivando o projeto de trabalho, mas não conseguimos, porque os tempos já marcados por causa da pressa, tipicamente "ocidental", que tínhamos em começar a experiência, não permitiu que o grupo chegasse a fazê-la por si.

Por isso acabamos sendo nós a escolher os dois primeiros alfabetizando e não o grupo, como teríamos gostado.

Tendo em conta a sugestão do Padre Casimiro, frente às dificuldades que surgiram (não domínio da língua, material ainda não pronto ou não testado) decidimos começar a experiência só com dois indivíduos e não com um grupo maior, como tínhamos pensado.

A escolha caiu em Xiko Wakathautheri, 20 anos, e Petro Hewnahiptheri, 46 anos. Eles tinham sido os principais informantes durante o curso linguístico; tinham demonstrado muito interesse, eram bem animados e disponíveis; a nível pessoal de relacionamento a gente se dava muito bem com eles.

Nodia 7/5/1979 começou a pré-alfabetização dos dois indígenas.

Esta fase constituiu em habilitá-los a usar papel e lápis desenhando livremente; treiná-los a traçar linhas, círculos, arcos; juntar os vários elementos para começar a compôr letras; compôr letras dentro de um espaço determinado; de onde começar a escrever; como segurar o papel; escrever o alfabeto para se familiarizar com ele, apesar de não conhecer ainda seu significado.

Nodia 28/6/1979 o outro agente abandonou a experiência que estava levando para frente com Xiko Wakathautheri.

Eu não tendo ainda condições para acompanhar dois indivíduos contemporaneamente, a experiência continuou somente com Petro Hewnahiptheri.

Para fazer uma avaliação do trabalho linguístico e das primeiras experiências de alfabetização desenvolvidas, convidamos Padre Casimiro a voltar na Missão.

Durante o curso linguístico, que se deu de 8 até 30/9/1979, aprofundamos o estudo da sintaxe da língua Yanomami.

Como resultado final pareceu-nos ter condições suficientes para poder realizar, gradualmente, uma síntese escrita do trabalho linguístico feito, que poderia possibilitar a redação de uma gramática pedagógica que facilitasse a aprendizagem da língua Yanomami.

O Padre Casimiro evidenciou erros feitos na primeira cartilha elaborada, que precisou ser substituída, quanto à grafia escolhida (umas letras eram maiúsculas, outras minúsculas) e as consoantes eram apresentadas abstraídas das vogais.

No dia 14/1/1980 Atriyãno Hewenahipitheri, 19 anos, tomou a iniciativa e pediu para ser alfabetizado.

Vinha do Posto Indígena FUNAI "Ajaranil", onde morou vários meses. Estava tomando atitudes de "napé" (estrangeiro/não Yanomami) e começava a rejeitar alguns valores da própria cultura, substituindo-os por pseudo-valores da cultura da sociedade envolvente.

Claramente, querendo aprender a ler e escrever, ele estava querendo se aproximar culturalmente do branco, ou pelo menos imitá-lo.

Aceitamos o desafio, fosse porque ele mais do que outros estava precisando ser conscientizado, fosse porque começávamos a perceber que Petro estava atrasando muito a experiência, não conseguindo dar significativos passos para frente.

Estávamos precisando de um outro elemento com o qual revitalizariamos a experiência.

Na data 11/4/1980 desistimos da alfabetização de Petro.

Mesmo com a boa vontade demonstrada, vindo regularmente e espontaneamente às aulas, mesmo estando muito atarefado ou cansado; mesmo pedindo que se exercitasse sozinho quando se deslocava para a maloca do Hewenahipitheri, não memorizou nenhuma das letras do alfabeto apresentadas e não chegou a entender a relação entre sons e símbolos gráficos.

Provavelmente o fato de eu ainda não dominar a língua tenha impedido de transmitir-lhe a técnica do ler e escrever.

Atriyãno hewenahipitheri se fixou por um tempo na maloca perto da Missão, participando ativamente e constantemente das aulas.

Uma vez que os temas desenvolvidos começaram a questioná-lo, começou a visitar a sua maloca do Hewenahipitheri; indo acolá, permanecia por períodos sempre mais longos, até que as visitas à Missão se fizeram sempre mais esporádicas.

Bem satisfeitos deste resultado, mas desejando continuar a elaborar e testar o material da alfabetização, em 27/9/1981 resolvemos convidar Xiko Wakathautheri, que já tinha participado da pré-alfabetização mais de um ano antes, para dar continuidade ao trabalho começado.

Em 23 aulas foram introduzidas 12, das 20 letras do alfabeto Yanomami. Chegou a usá-las, lendo e escrevendo, mas o interesse e o entusiasmo foram diminuindo até que deixou o estudo em 16/1/1981.

Pode-se achar a causa no fato que ele não via como utilizar este novo conhecimento. Perfeitamente e completamente reinserido no grupo, chegando a ser treinado para xamã, em 17/3/1981 Atriyãno Hewenahipitheri chegou a ler e escrever na sua língua.

Respeitando o ritmo da sua vida social, a experiência se desenvolveu durante 14 meses, mas na realidade precisou-se de 70 aulas para que ele chegasse a ser alfabetizado.

A impressão que tenho agora é que a conscientização se deu mais pelo relacionamento pessoal, nas conversas informais, que pelos conteúdos das cartilhas.

Com Atriyãno Hewenahipitheri elaboramos ainda pequenas leituras sobre acontecimentos da vida cotidiana e foi feita uma sondagem para ver se poderia introduzir o conceito de numeração, que não existe na cultura Yanomami.

Da sondagem resultou que não devemos inventar^{ou adaptar} palavras Yanomami aos números, pois isso criaria confusão nos conceitos quantitativos próprios, dificultando a aprendizagem.

A OXFAM teve um papel importante na realização do projeto porque sempre o estudou conosco, o aprovou e encorajou com financiamento, apesar do fato que, na realidade, não comportou até agora despesas muito relevantes.

Embora a execução do projeto tenha sido minha, a programação, iniciativas tomadas, decisões, avaliações, atas sobre alfabetização, foram frutos comunitários da equipe da Missão. Refletimos bastante sobre o modo pelo qual a alfabetização pode apresentar maiores atrativos, possivelmente tornando-a parte de algo concreto que apresente utilidade prática imediata. Surgiram várias idéias, mas devem ser mais debatidas antes de começar uma nova etapa do projeto.

5 - Cartilhas.

Com a colaboração dos três indígenas, enquanto se desenvolvia a experiência, foram elaboradas quatro cartilhas, que foram todas testadas com Atriyãno Hewnahipitheri.

Características das cartilhas:

- a aprendizagem da leitura e escrita é contemporânea.
- é apresentada uma letra do alfabeto por vez, através de uma palavra-chave e de um desenho que a representa.
- As palavras-chave foram escolhidas em estreita relação ao contexto cultural e ambiental Yanomami, mas a decisão de introduzir uma letra por vez limitou muito a escolha.
- na apresentação da palavra-chave se procura incentivar e estimular ao máximo a expressividade oral do alfabetizando.

Isso para desinibi-lo; porque, enquanto exterioriza a filosofia que o tema suscita, vai memorizando o novo símbolo introduzido; também para que o alfabetizador aprenda com o alfabetizando.

- umas leituras que as cartilhas contêm foram tiradas dos comentários feitos pelos três indígenas na apresentação das palavras-chave.
- o estilo dos desenhos indígenas nem sempre permite a um indivíduo entender o que outro desenhou.

Julgando muito importante a ligação ótica entre desenho e palavra, quase todos os desenhos foram feitos por nós.

Quando não havia dúvidas, foram usados desenhos de indígenas, como no caso de uma mulher e da maloca.

- O alfabeto foi escolhido tendo em conta que fosse o mais simples e linear possível.

Isto se deu também porque as cartilhas eram manuscritas, requerem do muito tempo na preparação, não podendo usar a máquina de escrever para não criar confusão.

Por ser escolhida a letra de forma, surgiu a dificuldade de determinar claramente onde começa e acaba uma palavra; isso mais nas cartilhas que nos exercícios dos alfabetizados.

- Quanto à veste gráfica, percebemos que não é necessário amarrar-se a um estilo técnico específico.

Se tivéssemos saído dos moldes tradicionais, teríamos gasto muito menos tempo na preparação e as cartilhas teriam sido menos convencionais, e provavelmente mais próprias para os Yanomami.

6 - PERSPECTIVAS:

Nestes últimos meses decidimos que a alfabetização sofresse uma parada:

- para nos permitir a elaboração da gramática pedagógica que ficou pronta no começo de setembro;
- para avaliar criticamente toda a experiência, nos confrontando com outras pessoas e suas tentativas. Sentimos a necessidade disso porque até agora todas as avaliações foram feitas a nível de equipe (no planejamento anual para 1982, a equipe da Missão propôs à Diocese de fazer estas avaliações, estudos e cursos);
- porque surgiram dúvidas na codificação da língua;
- porque estamos questionando a validade da alfabetização como meio de conscientização numa situação de contato tão violenta e irreversível.

Por exemplo, o incentivo ao extrativismo, os contatos pessoais com os indígenas, um programa de projeção de slides que apresentavam situações vividas por outros grupos indígenas, experiências de introdução de tecnologias intermediárias, que não criem dependências, nos pareceu alcançaram melhor e mais rapidamente o objetivo da conscientização, abrangendo não apenas indivíduos mas grupos inteiros. Os indivíduos que participaram destas experiências se encarregaram naturalmente e espontaneamente de transmiti-las aos grupos afastados, não atingidos diretamente, muito além da área de alcance da Missão.

Tendo em conta a necessidade e urgência que os Yanomami cheguem a se definir como povo, única maneira de poderem enfrentar o impacto sem desaparecer culturalmente, as várias entidades que trabalham entre eles deveriam se questionar e definir uma visão e ação de conjunto, que vise a esta finalidade.

Assim como as várias entidades de apoio à causa indígena também deveriam chegar a uma visão e ação de conjunto, para poder, efetivamente, ajudar as equipes de trabalho como colaboração externa, assessorias, cursos, recursos, material.

As perspectivas do trabalho educacional na área implicam, por parte da Diocese, que haja continuidade prolongada das equipes de trabalho e que sejam garantidas a estas equipes reais condições de permanência na área.

e - RELATÓRIO: PROJETO EDUCACIONAL RIKBAKTSA

Elaborado e apresentado por: Maurílio P. Barcelos
(Missão Anchieta)

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO:

Antes do Contato: 1950 / 1960

Local MT - População em torno de 1.000 pessoas.

Território-ao Norte / próximo limite Amazonas / MT

ao Sul / na altura da confluência do rio Papagaio com o Rio Juruena,

a Leste / Rio Arinos

a Oeste / entre o rio Aripuanã e Juruena

Grupos locais espalhados e hostis entre si.

Conflitos- inter-grupais e inter-tribais (com Cinta Larga, Iranxe, Mýky) e com seringueiros que penetravam no território.

Contato da Pacificação - 1955 / 60, feito pelo Pe. João Dornstauder com o apoio dos seringalistas interessados na região.

Consequências: redução da população para mais ou menos 220 pessoas; criação da reserva Rio Juruena / Rio do Sangue (++ 100 mil ha); ocupação do antigo território pelas frentes econômicas e transferência das crianças para Utiariti (internato).

Após o contato (atualmente):

Consolidação das frentes de ocupação em torno da reserva já demarcada. Defesa do pequeno território: reação do grupo contra a estrada e retomada da ilha, ocupada por Carlos Ferreira.

Crescimento da população - aproximadamente 480 pessoas.

6 aldeias na margem do Juruena

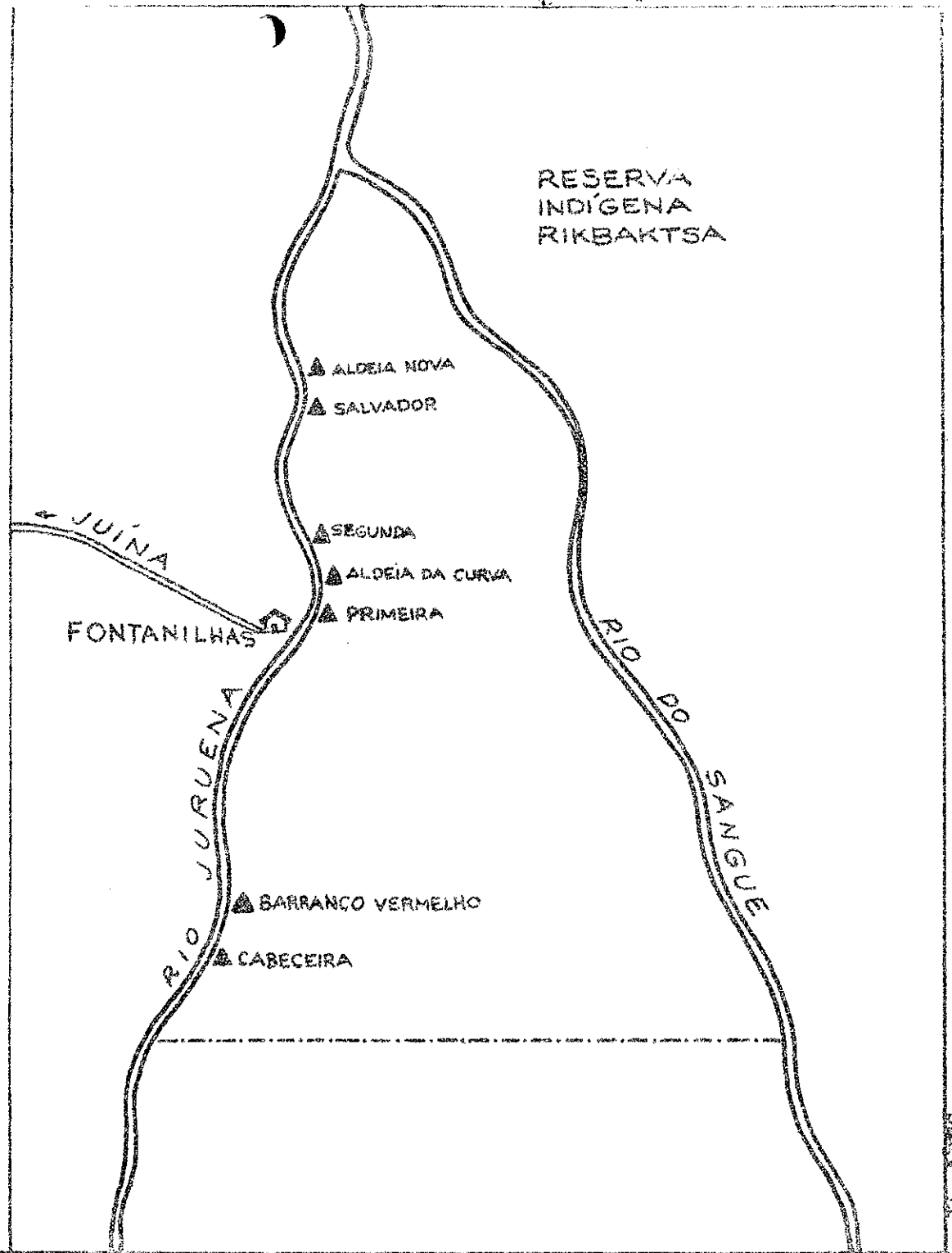
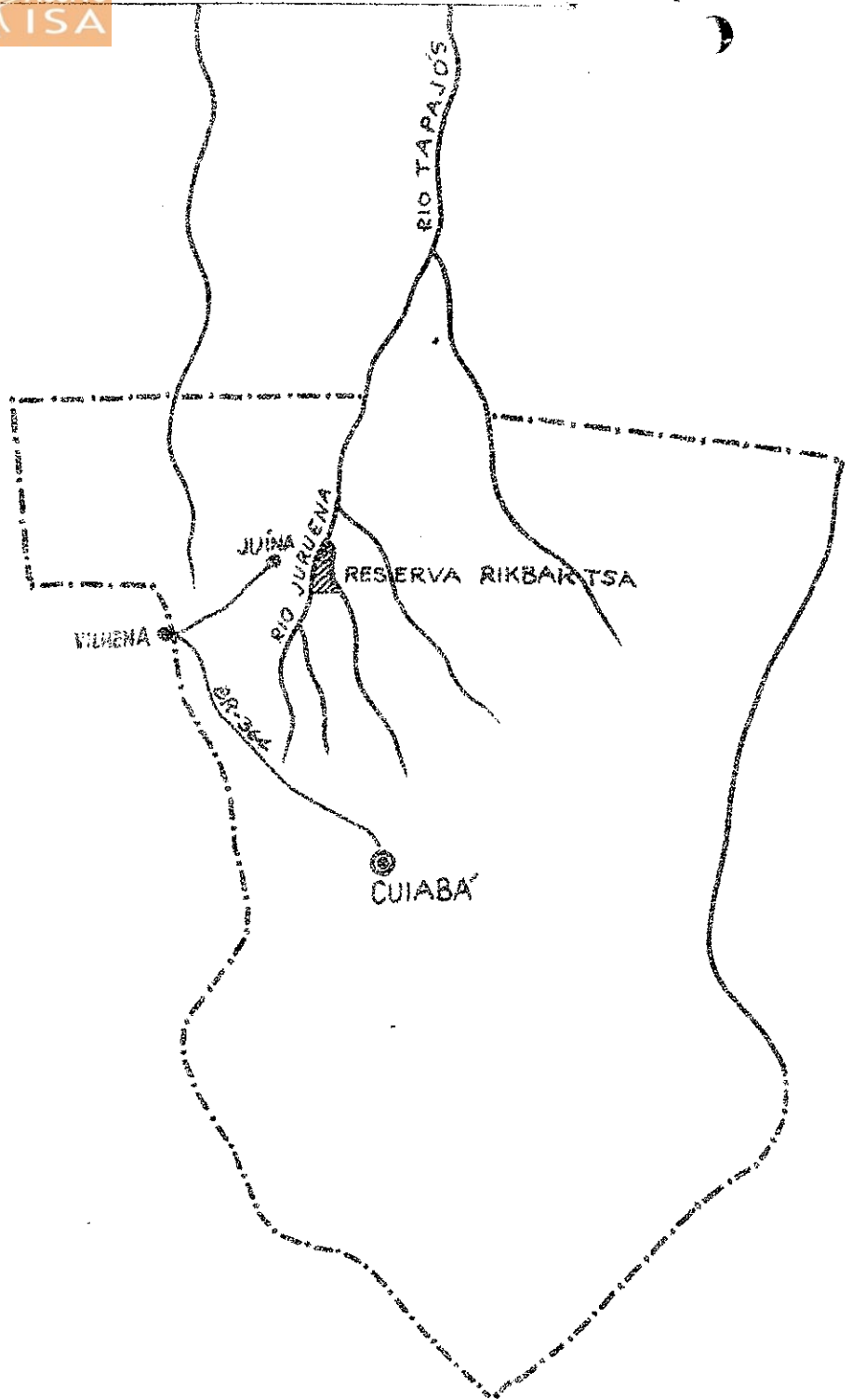
Dois grupos Característicos: tradicionais: velhos e último grupo pacificado. Modernos-geração de Utiariti.

Mais ou menos 70% da população abaixo de 30 anos de idade.

CULTURA: os valores tradicionais persistem junto a novos hábitos e influências. A língua do grupo está em segundo lugar. Todos os adultos falam, mas nem todas as crianças. Português usado como língua corrente-nem todos os antigos falam o português.

ECONOMIA: A extração da borracha foi adotada como importante atividade econômica, o que estabelece relações contínuas com os regionais. Persistem, no entanto, as atividades econômicas tradicionais como: a coleta, a pesca, a caça, embora já não tenham abundância de caça como antes. Roças grandes. Utilização regular do dinheiro e de bens do consumo da civilização.

POLOS DE INFLUÊNCIA: Fontanilhas - vila em frente à reserva
Juína - Sede de futuro Município
Vilhena - menos influência



Empreendimentos Juruena - Centro de Colonização.

Muitos têm por hábito passarem períodos trabalhando fora e, para eles, ser peão é quase uma questão de status. No entanto, isto é um assunto constantemente discutido pelo grupo, por própria conta, já por terem constatado o grau de exploração a que ficam submetidos.

ATIVIDADES DA MISSÃO:

Na área atua o Pe. Balduino S.J., seguindo a orientação do CIMI, e o autor deste relatório, como voluntário leigo.

A ação da Missão se faz no sentido de valorizar a cultura, e prestar assistência no campo da saúde e educação.

ANTECEDENTES:

Internato de Utiariti: Tempo de duração: de 1943 à 1971.

Transferência das crianças para o internato após o contato.

Distanciamento dessas crianças de seu contexto social, cultural e de seus pais. Convivência forçada com crianças de outras tribos, alguns tradicionais inimigos dos Rikbaktsa. Imposição de valores culturais e religiosos dos brancos, negação e destruição da cultura dos pais, proibição de falar a própria língua.

Objetivo do Internato: "civilizar" o índio e integração forçada.

Consequências do Internato: Abandono da língua materna em parte.

Formação de um grupo bastante representativo com uma instrução média - alguns com 1º e 2º graus - 2 grupos com mentalidades distintas: tradicionais e modernas.

Desajustamento social de alguns indivíduos.

Quebra de alguns padrões tradicionais: - não furam mais orelha - alguns solteiros não participam mais nas festas.

POSTO SANTO INÁCIO: Sede da Missão Anchieta entre os Rikbaktsa, no Barranco Vermelho, depois da extinção do internato de Utiariti, continuou a ação catequética e civilizadora pois o posto Sto. Inácio ficou substituindo Utiariti em menor escala. Formação escolar nesse período foi precária, com rotatividade de padres e freiras, e participação de alguns monitores indígenas, atividade escolar descentralizada - alguns poucos, alfabetizados na língua P/ SIL.

NECESSIDADE DE ESCOLA:

Como consequência destes antecedentes temos dois pontos importantes:

- Formação de um grupo "intelectualizado".
- Conhecimento e experiência por parte do grupo tribal de um modelo educativo que não o tradicional do grupo.

NOTA: apesar de tradicionalmente terem seu processo de educação, parece que não havia entre os Rikbaktsa, um ritmo como é observado entre os grupos Kaiapó.

Ex: com categorias de idade bem formalizadas, determinando um seguimento de iniciação.

No entanto, ainda que esse método de educação tradicional não seja conhecido, está claro que existiu, nos parece que não foi de todo eliminado, apesar da forte influência do internato sobre a atual geração adulta. Observa-se comumente, grupos de crianças de diferentes faixas de idade entregues a brinquedos e atividades que têm um nítido caráter socializante. Observa-se também, que esses grupos, são formados por faixa de idade bem definida, não havendo em geral participação de outras idades nesses grupos. Ex: 1 dia um grupo de garotos de mais ou menos 10 a nos saíram em "expedição" no mato em busca de espinhos de tucum. Retornaram, fizeram pequenas "espingardas", e em seguida saíram à caça de ca langos e pequenos pássaros. Esse tipo de atividade é bastante comum. A partir da experiência que o grupo teve na "escola" de Utiariti, a continuidade desta ação educativa, nos moldes do branco, passou a ser uma aspiração e cobrança dos índios, aos padres da missão, em especial ao Balduino.

EXPECTATIVAS: apesar de uma visão bastante crítica no que se refere ao passado de internato, e dos tempos do posto Santo Inácio, ("Nós não mandava em nada- parece que os padre que eram dono daqui!" "Aquele tempo parece um pesadelo; era proibido isso, proibido aquilo"- são declarações dos índios que ouvi).

A cobrança dos índios no que se refere a uma professora ou professor, para dar continuidade às escolas das aldeias, me parece baseada no seguinte:

- A geração atual de pais e chefes de família, bem como alguns capitães e pessoas com atividade comunitária (atendente de enfermagem, de rádio, tratorista, etc.) são aqueles que lograram uma instrução escolar bastante razoável em Utiariti. Conhecem, portanto, o valor da instrução dentro do mundo branco. São conscientes de que é impossível um retorno aos "tempos da maloca" e, outrossim, da realidade de que estão condenados agora a conviver com "civilizados"; mantém contato com os brancos em Fontanilhas e Juína, a nível de comércio (venda de borracha- compra de mercadorias).

Gostam de ler, qualquer coisa que lhes caia nas mãos, desde gibis tipo "Tex Willer" até jornal Porantim, Mensageiro, Tempo e Presença. Conhecem portanto a importância de estudar e das crianças começarem a ir à escola, dentro da nova realidade que vivem.

- Tudo isso pode ser deduzido a partir das reuniões com as comunidades das diversas aldeias e também no correr de minha convivência com eles e das conversas e bate-papos que surgem.

- A expectativa do grupo era, portanto, a partir do que ficou decidido por eles nas reuniões: que todos estudariam, crianças e adultos.

- A expectativa dos adultos era quanto à continuação do estudo que fora interrompido em Utiariti, quando este fechou.

- Queriam prosseguir os estudos de primário e ginásio; estudar matemática, português, geografia, história, ciências e até mesmo educação moral e cívica.

- Aqueles adultos que ainda não sabem ler manifestam o desejo de aprender. Alguns poucos também manifestaram aspirações quanto a uma formação profissionalizante.

- Todo estudo foi pedido em português

- As aulas sempre nos tempos das águas - outubro - abril.

ANTECEDENTES E PERSPECTIVAS PESSOAIS:

O setor educação foi por mim escolhido como meio de ação indigenista.

Para isto passei um período em Cuiabá, fazendo o curso e estágio da OPAN. Veio em seguida: visitas às aldeias de Cinta-Larga, Paresi e Xavante. Também, foi bastante intenso o contato com índios em Cuiabá.

Em junho de 1981, o Pe. Balduino convidou-me ^{para} atuar no setor educacional, junto aos RIKBATSÁ. Deu-me para isto todas as informações sobre a expectativa do grupo, as escolas das aldeias, os monitores, e a realidade local em geral.

Após alguns encontros, onde se discutiu a questão educação com o Pe. Meliá e a Irmã Beth dos Myky, segui para a reserva, em agosto, dando início ao trabalho em setembro, após algumas reuniões com as comunidades.

Ficaram estabelecidos os seguintes grupos por aldeia :

SETEMBRO - 1981

	Pré- Alfabet.	Crianças Alfabet.	Est. Adultos	Mulher. Alfab.
BARRANCO VERMELHO	7 no início 3 agora	14 no início continuam	13 homens início jan. continuam	
Observação: No Barranco, apenas o grupo de crianças da pré-alfabetização ficou reduzido.				
PRIMEIRA ALDEIA	5 crianças pararam	12 crianças pararam	6 adultos entre os quais 2 mulheres	
Observação: O grupo de crianças parou, por inconstância do monitor.				
SEGUNDA ALDEIA	4 crianças pararam	10 crianças com alguns adolescentes pararam	5 adultos rapazes pararam	
Observação: Na segunda aldeia, todos os grupos pararam, com a saída do monitor, por problemas econômicos.				
CURVA	6 crianças continuam c/ mais 4	8 crianças continuam	8 adultos homens pararam retornaram inconstantes	6 mulhe res pararam
Observação: As crianças permanecem constantes. Aumentaram mais 4. As mulheres pararam de vez. Os homens estão inconstantes.				
ALDEIA NOVA	Observação: Ainda não foi iniciado o trabalho. No entanto a comunidade tem solicitado para adultos e crianças.			

- Das 6 aldeias, 5 possuem escola construída em madeira.
- Aula das crianças começa às 8 hs até 10:30 da manhã.
- Aula dos adultos: são grupos de estudo na segunda feira, terça-feira, quarta-feira - 6 hs até 8 hs da manhã.
- Os monitores são: das crianças: Barranco Vermelho - Ivo/Aparecida
1ª aldeia - Nicolau (parado)
2ª aldeia - Pedro Paulo (parado)
Curva - Margarida
dos adultos Barranco: Tarcísio
1ª aldeia - Arlindo
2ª aldeia - não tem
Curva - Eriberto.
- O método de alfabetização utilizado é baseado no método Paulo Freire, utilizando fichas silábicas, cartazes, palavras geradoras, sempre tiradas dentro da necessidade do grupo. Ex: o povo canoeiro vive na mata, ma ta.

A alfabetização é feita em português. Isto foi exigência do grupo. As aulas vão de setembro / outubro até abril, tempo das águas.

GRUPO DE ESTUDOS - ADULTOS:

Era solicitação geral; em reunião com a comunidade ficou decidido:- três reuniões de estudo por semana: 2ª feira Estudos Sociais
3ª feira Português
4ª feira Matemática.

- O horário - 6 da manhã até às 8 hs.
- Os monitores dos adultos - Tarcísio e Arlindo.
- Que por Estudos Sociais, ficaria entendido uma série de reuniões-aula, onde seria debatido e colocado a nível indígena, a realidade in dio - branco, em seus diversos aspectos - social / político / econômico / cultural / histórico - Geográfico / Comercial / Religioso, etc.
- Que em Português, as aulas seriam a partir de textos atuais para lei tura e análise - análise de conteúdo e vocabulário. Não há ênfase, no ensino formalizado da gramática. Os textos são escolhidos dentre os que têm significação para o grupo, visando o treinamento da lei tura.
- Que na matemática as aulas ("reuniões de estudo") seriam recordação e exercitação daquilo já sabido pelo grupo. Como as quatro operações, além também de explicações sobre percentagem, dinheiro, medidas, etc. Tem - se processado também, com a matemática, usar de aspectos da reali dade cotidiana como: preço da borracha, castanha, comércio de Fontanilhas, etc.
- Na reunião com a comunidade, e em conversas informais, foi colocado por mim, a impossibilidade de se levar uma escola nos moldes conhecidos por eles, com séries (1ª, 2ª, 3ª, etc.) Matérias bem separadas etc.

/Dado não haver professores suficientes para tal - mas que no entanto, assim mesmo poderíamos estudar em conjunto e já que todos desejavam estudar deveríamos aproveitar a oportunidade para tal. Meu objetivo, portanto, foi promover um clima de discussão a nível de estudo formal, de questões fundamentais para compreensão por parte do grupo, da própria realidade RIKBAKTSA, e da realidade da sociedade envolvente. Orientar este debate para uma valorização da própria cultura e sociedade Rikbaktsa, além da organização e autonomia do grupo.

- Isto tem sido conseguido, pois muitas discussões extrapolam a própria escola - formal e se imiscuem no cotidiano, atingindo até pessoas que não participaram das aulas.
- Tem se levado também uma ação educativa na base de conversas de grupo na casa dos homens, ou até mesmo em casa de família, que surgem naturalmente.

DINÂMICA DA AULA:

- Inicialmente a partir do livro da Isabel Hernandez,^(*) propôs-se uma discussão sobre trabalho-estudo como instrumento de transformação da realidade. Fez-se isso partindo do desenho que cada um fez da própria mão, como forma de reflexão. Por aí, se conduz a reflexão para os temas que serão chaves de discussão: terra- trabalho-economia-sociedade-instrumentos de trabalho- artesanato-cultura-organização, ordenou-se com esses elementos um roteiro a ser seguido: SOCIEDADE - TERRA - ECONOMIA E TRABALHO - CULTURA - GOVERNO. Depois de uma aula, onde se fez uma discussão em grupo, sobre os temas encontrados em conjunto-partiu-se para o detalhamento, e análise, sempre em grupo, de cada tema comparando-se sempre a sociedade indígena e a sociedade dos brancos (capitalista) usando-se sempre que possível exemplos concretos da realidade.
- Utiliza-se questionários, e divide-se a classe em pequenos grupos, de 3 a 4 que procuram encontrar as respostas relativas a cada pergunta;
- As perguntas do questionário são sempre relacionadas com a idéia-base da aula.
- Procura-se levar as aulas num nível de linguagem e de reflexão acessíveis à turma.
- Procura-se mostrar e explicar sempre que necessário, a realidade de outros grupos indígenas e a realidade do branco, enquanto povo e enquanto elites dominadoras.
- Procura-se também conduzir a reflexão em cima da própria realidade do grupo: "somos um povo".
- O material utilizado para discussão e estudos, tem sido selecionado nos livros didáticos existentes na aldeia. Claro que com a devida e criteriosa seleção, e quando se encontra algo utilizável.
- Utiliza-se também alguma coisa selecionada em publicações alternativas, como Tempo e Presença, Aconteceu, Boletim do CIMI, jornal Mensageiro, etc.
- Basicamente, porém, é muito mais a partir da formulação de idéias que o próprio grupo encontra, sobre os temas propostos.

IMPASSES E QUESTÕES:

- Falta de dinâmica e preparo dos monitores- não sei como fazer.
- Inconstância de alguns monitores e de muitas crianças.
- Qual o momento de se passar para nova família silábica?
- Dificuldades de algumas crianças quanto ao aprendizado.
- Alfabetização na língua. Como fazer em relação à língua do grupo?
- Possibilidade de um programa de bialfabetização.
- Insegurança (às vezes dá um branco na cabeça da gente).
- Abordagem de algumas questões mais complexas (como levar uma discussão sobre o que seja Governo? Economia?)

(*) "Educação e Sociedade Indígena"; Ed. Cortez. 1981

- Não esvaziar o trabalho com as crianças, em função dos adultos.
- Formação de futuras lideranças.
- Extensão do trabalho e distância das aldeias.

f - RELATÓRIO: ENSINO DA MATEMÁTICA JUNTO AOS KANAMARI DO ALTO JUTAÍ

Elaborado e apresentado por: Lino e Araci (OPAN)

1.1 - OS KANAMARI DO ALTO JUTAÍ

Originário da área Cultural Juruá-Furus, o Povo Kanamari sofre, desde a entrada das frentes extrativistas, gradativa perda de seu território.

Atualmente localiza-se mais especificamente nos Altos Rios Jutai e Itaquari; nos Médios Rios Javari, Japurá e Juruá.

O trabalho de educação abrange os grupos do Alto Jutai, das Malocas do Nauá, Caraná e Dávi, cuja população é de 97 pessoas. Sendo mais efetivamente levado na Maloca do Nauá, este trabalho atinge também as demais malocas.

1.2 - A NECESSIDADE DE ESCOLA PARA OS KANAMARI

Nestas malocas não houve, anterior à nossa presença, nenhuma experiência de educação formalizada.

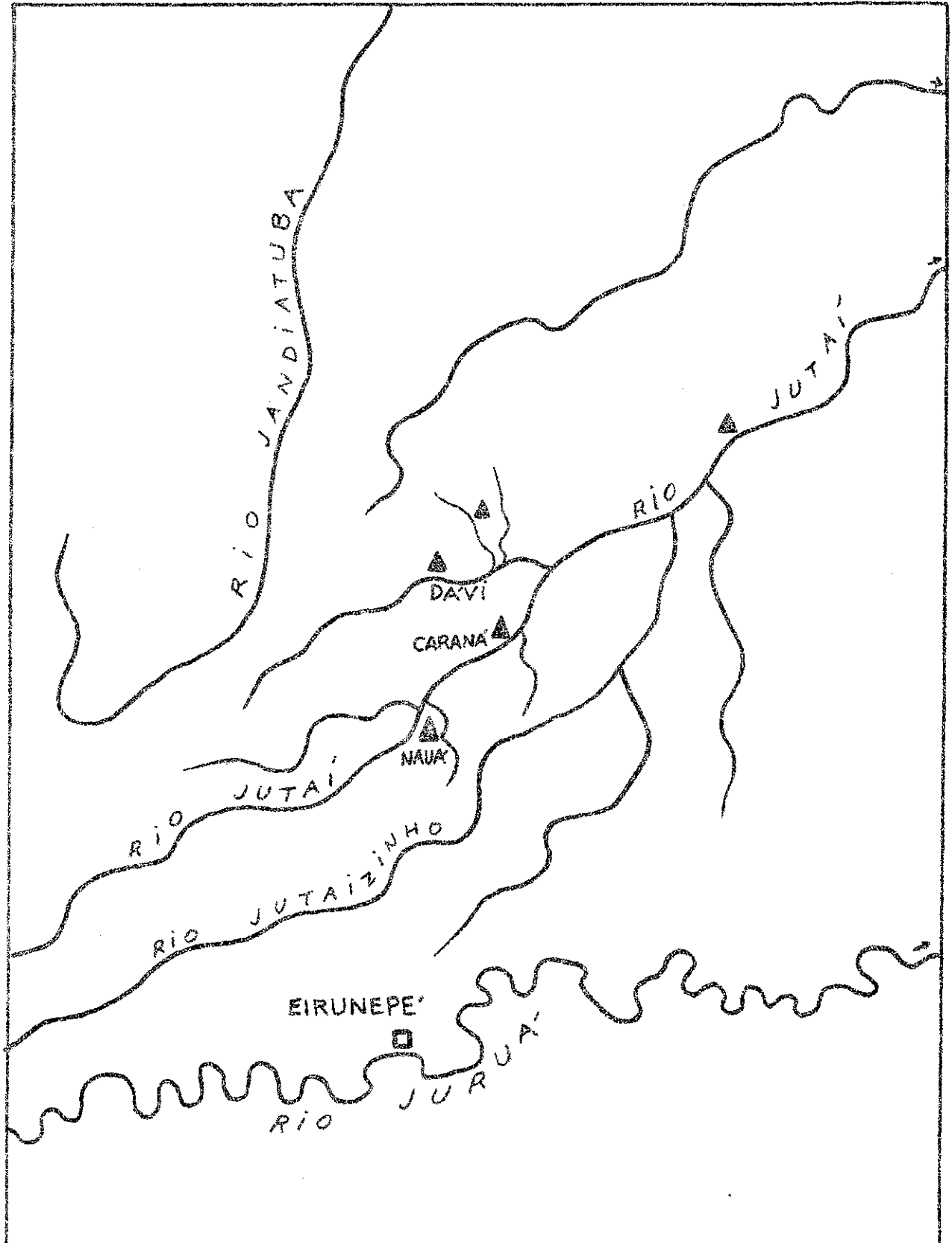
Dado o trabalho de alfabetização na língua Kanamari pelas Missões Novas Tribos junto a um dos grupos do Rio Juruá, surge a necessidade e motivação para a existência de um trabalho de alfabetização nessas áreas do Jutai.

Esta motivação está fundamentalmente ligada ao desejo de estabelecer uma comunicação escrita com o Grupo do Juruá. Além desta motivação, apesar de não explícita, não se incorre em grande risco de erro ao se afirmar que outro fator foi o nivelamento de "status" que esta aprendizagem traria.

Devido à relação de comércio com marreteiros e comerciantes regionais, e à conseqüente exploração a que estão sujeitos, surge entre os Kanamari a motivação também pelo aprendizado da matemática, como forma de enfrentar esta situação de exploração.

1.3 - A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO INDIGENISTA

A nossa atuação no campo da educação, junto à sociedade brasileira, nos fizeram sentir a necessidade de uma maior preparação profissional.



LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS KANAMARI
RIO JUTAI - ESTADO DO AMAZONAS

A formação acadêmica na área de pedagogia e orientação educacional, somada às atuações anteriores e posteriores a esta formação, no campo da educação formal, nos deram uma visão do desvio- em relação à nossa concepção- em que se encontra o sistema educacional em nossa sociedade.

Contra-pondo-se ao descrédito nas formas de educação em nossa sociedade, as Comunidades Indígenas apresentam para nós, com o seu sistema de educação global, uma alternativa naquilo que acreditamos como verdadeiro sistema educacional.

Dentro deste quadro o espaço concreto para se atuar em escola surge na medida em que os Kanamari do Jutai não aceitam as propostas da Missão Novas Tribos, a mudança do Grupo para o Juruá ou da presença daquela missão no Jutai, e solicitam explicitamente nossa atuação.

- Interferências da atuação escolar no sistema Kanamari
- Institucionalização de uma educação formal

O início dos trabalhos data de março de 1980 quando uma equipe da Operação Anchieta (OPAN), ligada à Prelazia de Tefé, fixa-se no Alto Jutai com uma proposta de convivência junto aos Kanamari.

Por falta de conhecimento da língua e da existência de uma grafia e, ao mesmo tempo por solicitação do Grupo, o trabalho da escola centrou-se no ensino da matemática.

Não se tendo conhecimento de nenhum método ou material para o ensino da matemática a grupos indígenas, este ensinamento procurou seguir uma ordem gradativa de dificuldades. Nesse sentido foram observadas alguns passos:

- coordenação motora: não houve necessidade deste momento. Isto se deve ao grande uso que o Grupo faz de pinturas faciais, o que dota os seus membros de suficiente destreza para o trato com materiais para escrita manual.
- familiarização com os números e a relação do seu valor com a quantidade:
 - unidades
 - dezenas
 - centenas
 - milhar
- operações:
 - Adição: a) de duas parcelas sem sobra
b) de duas parcelas com sobra
c) de três e mais parcelas
 - Multiplicação: a) por um algarismo, sem sobra
b) por um algarismo, com sobra
c) por dois e mais algarismos, seguindo a mesma ordem de dificuldades.
 - Subtração: a) subtração simples
b) subtração com empréstimo

A introdução da multiplicação anteriormente à subtração foi decidida, além da importância de seu uso social para o Grupo, pela facilidade de correlação entre ela e a adição.

- Criação do espaço escola

Não existe um local destinado apenas ao ensino.

Numa primeira fase, de familiarização com os números, o espaço utilizado foi/ é o terreiro, onde cadernos eram / são substituídos pela areia e o lápis por pedaços de paus com os quais era / é treinada a escrita dos números.

Nas fases seguintes são introduzidos cartazes, fichas, lápis e tabuada, e o aprendizado se realiza mais habitualmente na casa de moradia da equipe.

Em ambas as fases são empregados materiais comuns na região (carros, sementes, ...), para a relação entre o valor numérico e quantidade e para as operações.

- Criação de horários

A princípio o horário era livre, sendo determinado pelo próprio grupo tanto o período quanto a duração das aulas. Nesse momento as aulas aconteciam durante grande parte do dia, envolvendo praticamente todo o grupo. Dado as demais atividades, tanto do grupo quanto da equipe, houve a necessidade de ser estabelecido um horário para as aulas. Após a discussão destes pontos com o grupo ficaram decididos dois horários: um de manhã, antes das atividades diárias, e o outro no final do dia, perfazendo cerca de 4 horas diárias de aula.

- Avaliação

Todo esse processo de escola se propõe a uma avaliação contínua e conjunta com o grupo, que se dá principalmente sob a forma de discussão dos objetivos, motivações e encaminhamento do mesmo.

Nesse processo de avaliação é que se chegou à determinação de um horário para as aulas e das pessoas que participariam diretamente da escola.

Assim é que se decidiu que num segundo momento, nem todo o grupo participaria, mas alguns, os quais já teriam atingido um nível de conhecimento maior e seriam os que transmitiriam aos demais os conhecimentos, na medida em que fossem adquirindo. Em função de serem os que tratam das relações comerciais, são os homens Kanamari os que mais se interessam em aprender matemática.

O uso do conhecimento adquirido - na mediação e fiscalização nas relações comerciais- e a própria transmissão desse conhecimento a outras pessoas do grupo, já são em si fatores de verificação de que tanto os objetivos, no que se refere ao grupo, quanto a absorção pessoal do aprendizado estão sendo alcançados.

A utilização social desse conhecimento como vem sendo feita, nos faz acreditar que este não caia em desuso e conseqüente retrocesso do aprendido, uma vez que os Kanamari já mantém hoje uma relação comercial com a população envolvente.

- Impasses e riscos:

Uma questão que se nos apresenta é quanto à abrangência do conhecimento a ser transmitido.

Até que ponto da matemática - e mesmo do ensino de português, ciências, geografia, história, etc- se deve atingir para que não se torne conhecimento estéril para o Grupo?

Até que ponto o conhecimento adquirido não pode ser fator de evasão na busca de níveis maiores de conhecimento, a serem conseguidos fora do grupo?

Por outro lado corre-se o risco de que conhecimentos adquiridos sejam revertidos em proveito próprio, inclusive em detrimento do grupo.

No caso específico do ensino da matemática, devido a uma quebra ocorrida no processo de discussão, surgiu um desvio do propósito do aprendizado, onde um índio, a partir do conhecimento adquirido, se propunha comercializar com o próprio grupo.

Dentro disso nos parece fundamental que a discussão e avaliação simultânea ao processo de educação aconteça realmente em todos os momentos, tanto por parte da equipe quanto conjuntamente com o Grupo.

- Continuidade

Além dos riscos decorrentes de desvios do próprio processo, existe o risco de quebra por não continuidade, dada a possibilidade de não retornarmos à área devido a discordância com a equipe. Nossa volta à área está condicionada a uma discussão em equipe onde a proposta é de retomada das linhas de ação e redefinição do trabalho.

- Perspectivas

Com o retorno à área temos como perspectiva imediata a intensificação deste processo de ensino junto às três malocas, como forma de instrumentalizar o grupo no uso da matemática:

Paralelamente, durante este período de ensino da matemática, nos familiarizamos com a língua Kanamari e temos como perspectiva o início da alfabetização do Grupo. Nesse sentido, devido às características próprias do Grupo, decorrente do seu estágio de contato e de seu pouco entendimento e compreensão acerca da sociedade brasileira, parece-nos que o mais indicado numa primeira etapa, seria a alfabetização na língua materna.

1.4 - A Educação Formal no processo de Educação global do grupo.

- Situação atual do Grupo:

Os Kanamari apesar de conservarem muitos aspectos de sua cultura estão inseridos no processo de comercialização de produtos de extrativismo natural - madeira e borracha-.

É geral a falta de compreensão sobre a nossa sociedade e seus valores.

Isso vai desde o domínio da língua até a organização social e política.

É enorme a atração que sentem pelos bens de consumo da nossa sociedade. Com relação à terra não tem nenhuma garantia legal, existindo apenas propostas de áreas que não estão tendo o devido andamento.

Nesta área (em todo rio Jutai,) não existe nenhuma outra presença e trabalho junto aos grupos indígenas.

Na sua situação geral, verifica-se um aumento progressivo na dependência da sociedade nacional.

Por outro lado, pela falta de entendimento da nossa sociedade, não percebem as ameaças que as ligações com esta sociedade podem representar.

- Objetivos

Acreditando que um processo de educação não se limita a uma atuação formal e sistemática, a proposta de trabalho do Projeto Alto Jutai, para o setor indígena, apresenta como objetivos:

- 1 - funcionar como elemento intermediário (Índio - Funai) e de informação e conscientização junto às populações (indígenas e envolvente) acerca das diferenças entre estas sociedades.
- 2 - valorizar os aspectos culturais do grupo.
- 3 - atuar em educação e saúde; isto através de uma convivência com o grupo.

Uma vez que, por diversos fatores, não se pode garantir uma presença permanente junto ao grupo, e, principalmente por acreditarmos que todo trabalho indigenista deve ter como objetivo maior a independência dos povos indígenas, procuramos que nossa presença (e não só nossa atuação no ensino da matemática) seja inserida num processo global de educação.

Nesse sentido buscamos que os conhecimentos adquiridos sejam transmitidos não através de monitores, para isto preparados, mas que essa transmissão seja um processo dinâmico, onde aqueles que sabem, qualquer que seja o nível de conhecimento, transmitam até por métodos e formas próprias, seus conhecimentos aqueles que se interessam em aprender.

É neste quadro de educação global que procuramos inserir toda a nossa vivência, onde não sejamos identificados como pessoas que sabem e que vêm trazer algo, mas que seja uma relação de troca de experiências e de conhecimentos em todos os níveis.

g - RELATÓRIO: PROJETO DE EDUCAÇÃO COM KULINA DO ALTO PURUS

Elaborado e apresentado por: Rosa Maria Monteiro (OPAN)
Letícia Nogueira dos Santos
(OPAN)

HISTÓRICO:

A população Kulina do alto rio Purus estima-se mais ou menos em 350 indivíduos divididos em 4 aldeias.

De modo geral, os Kulina mantêm relativa independência da sociedade nacional: cultivam seus roçados, caçam, pescam e mantêm vivos seus rituais de cura e suas danças. Dependem de alguns insumos, como sal, munição, roupa, querosene, faca, panela, machado e enchada, que são comprados após a venda da borracha em Sena Madureira.

Esse comércio se dá através de uma cooperativa, criada em 1980. A cooperativa resolveu, em boa parte, a problemática do marreteiro, porém não é raro aparecer algum vendendo cachaça aos índios, o que constitui um desastre para a organização social desse povo.

Quanto à saúde, têm-se o cuidado de não introduzir indiscriminadamente remédios alopáticos, salvo casos mais graves. O povo Kulina tem suas práticas de cura e conheceu, como a grande maioria dos povos indígenas, os poderes curativos de plantas e ervas. Exatamente por isso, procura-se respeitar e incentivar o uso da medicina natural.

Sua terra, delimitada em 1976, sofreu redelimitação em 1978 respeitando a proposta dos índios, que exigiram uma área contínua, incluindo nela a parte correspondente aos Kaxinawá. Foram fixados piques nas zonas de maiores conflitos e atualmente aguarda-se a demarcação.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

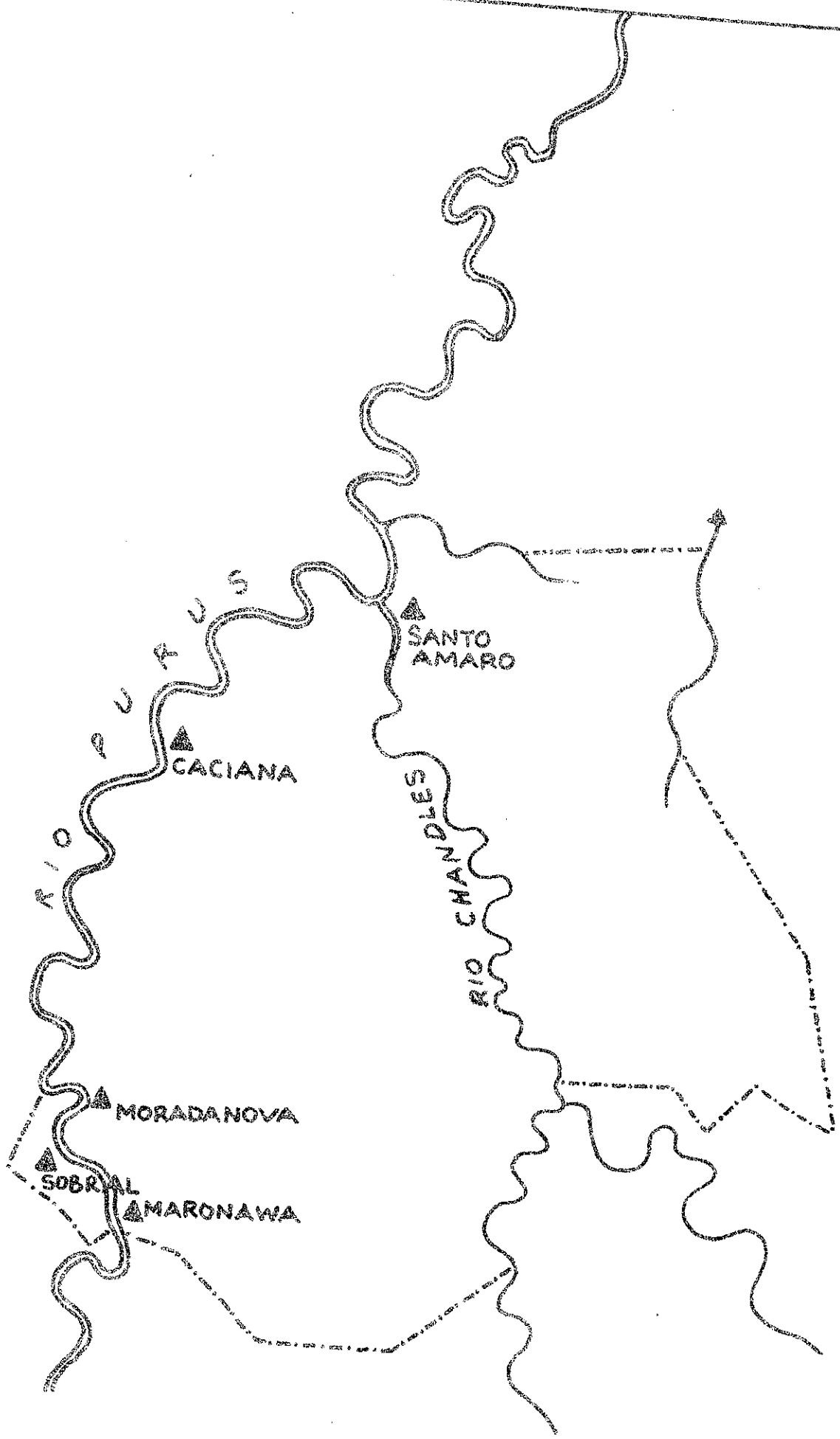
Em 1976, foi solicitado à OPAN que enviasse elementos para iniciar um levantamento das populações indígenas da prelazia Acre/Purus, com a perspectiva de um trabalho mais efetivo junto a esses povos.

Deve-se considerar o trabalho realizado ao longo dos anos por Pe. Paolino, que construiu escolas nos seringais e manteve professores pagos pela paróquia.

Os índios exigiram a construção de escolas nas aldeias de Santo Amaro e Maronawa, alegando que também eles necessitavam de um ensino.

O trabalho com educação em Santo Amaro, inicialmente contou com a presença de um casal, contratado por Pe. Paolino, que desenvolveu um método de alfabetização baseado nas cartilhas do SUMMER, em língua materna, e que durou 9 meses. Dessa experiência resultou a alfabetização de 10 rapazes Kulina. A alfabetização foi bilíngue.

Após o afastamento do casal, Paulo, também contratado por Pe. Paolino, assumiu a escola sem a mínima preparação e sem nenhum método. Essa atuação foi desastrosa: houve distorção da grafia Kulina e quase nenhuma aprendizagem. Com a saída de Paulo, após 1 ano, o índio Miá continuou a atuação tentando reproduzir a pseudo-didática usada pelo professor.



ÁREA INDÍGENA KULINA-KAXINAWA / ALTO PURUS
ACRE

Atualmente Miá continua na escola, como professor contratado pela SUDEVEA, que não exerce o menor controle nas escolas indígenas.

Em 1976, Rosa se fixa na aldeia e inicia um trabalho de dinamização da escola, além de uma constante tentativa de preparação desse monitor, porém sem assumir diretamente a escola.

A escola de Maronawa passou por experiências diversas que nunca chegaram a um resultado plenamente satisfatório. Em 1976, Marta e Giovanni iniciaram um trabalho de alfabetização bilíngue, sem um estudo prévio e tão pouco sem previsão de continuidade.

Esse trabalho foi interrompido pela expulsão de Marta e Giovanni feita pela FUNAI. Após a expulsão, a escola ficou parada até que em 77 chega Teresa que assume a escola. A experiência de Teresa foi um tanto conflituosa. Ela permaneceu 4 anos na aldeia sem que pudesse levar um trabalho evolutivo. Nessa época, Teresa repartia o trabalho de alfabetização com um professor índio, o que gerava uma série de conflitos. Adaptando uma cartilha do Summer, Teresa tentou desenvolver um novo método de alfabetização que acabou por se frustrar. A maior parte do tempo, deteve-se no ensino da matemática, passando por diversos métodos sem chegar a um, definitivamente satisfatório. Desses quatro anos, pouca coisa ficou de concreto: alguns rascunhos numa cartilha do Summer e uma vaga noção de matemática em uns poucos índios.

Roberto e Lori chegaram na aldeia em 1980. Inicialmente apenas observavam a atuação do índio-professor (alfabetizado na Missão do SII no Pará), mas por insistência dos próprios índios acabaram por assumir a escola em maio de 81. Começaram com a alfabetização na língua Kulina. Lori trabalhou com as mulheres e Roberto com os homens. Já nesse ano foi elaborada uma cartilha com textos e desenhos dos índios, principalmente os de Santo Amaro. As aulas, em geral, duram 1 hora e meia e não visam nenhuma rigidez de frequência. Vai à aula quem quer.

Questionamentos e Perspectivas:

Antes de qualquer planejamento mais específico, Rosa vê a necessidade de uma preparação profunda da equipe. Isto se daria através de um estudo prévio feito pelos integrantes da equipe alto-Purus mais a equipe do alto-Envira, mais os professores índios. Esse estudo visaria uma definição de metodologia e a elaboração de um material mais genérico, a nível de nação Kulina. A relação entre os grupos indígenas do Purus e os do Envira pode ser enriquecida pela troca de material, visto as diferenças de contato. A preocupação de Rosa, entretanto, é a formação de monitores capazes de dar continuidade ao trabalho, sem a dependência de um elemento branco. Já que se tem em vista a autonomia do grupo, faz-se necessário uma preparação mais objetiva desses professores índios, dando-lhes condições e meios para uma auto-crítica juntamente com seu povo.

No caso de Rosa, existe a extrapolação da escola, por toda uma atuação politizadora. A dimensão global da educação funciona, o que não funciona é a alfabetização, a escola como instrumento restrito no objetivo geral de conscientização, que norteia o trabalho com os índios.

Analisando criticamente, surgem impasses e questões, como por exemplo:

- Como passar para o índio um instrumento de politização, sem instrumentalizá-lo?
- Como não "fabricar" monitores à semelhança dos professores brancos?
- Como introduzir uma educação, que por si só interfere, sem bloquear a criatividade?
- Como garantir a continuidade de ação dos agentes educacionais?
- Como resolver o problema gerado pela remuneração dos professores indígenas?

Algumas dessas questões não obtiveram respostas satisfatórias, outras, respondidas vagamente, levaram em conta a lentidão do processo de preparação dos monitores.

O inevitável risco da imitação e a consciência de que, no início de qualquer trabalho, todos sofrem influências que só podem ser minimizadas pelo tempo.

Quanto à questão da instrumentalização do professor indígena, se crê que um acompanhamento inicial, mais humano, possa levá-lo a uma progressiva autonomia, adquirindo ele com o tempo sua própria postura ideológica.

Atualmente, percebe-se que os indivíduos alfabetizados dentro do contexto tribal usam do mecanismo da escrita para uma maior comunicação entre as várias aldeias. (fofocas escritas). Além disso, sentem-se mais seguros no comércio com marreteiro e mesmo na cidade; o conhecimento da matemática reduziu sensivelmente as explorações sofridas pelos índios nessa região. Também se percebe que os índios alfabetizados(*) pelos demais e que esse comportamento não acarreta status nem altera a relação normal entre os indivíduos do grupo. O que prejudica essa relação e cria posições de superioridade é o salário recebido pelo professor índio.

O domínio da leitura proporciona ao índio uma maior assimilação dos seus próprios problemas a partir do conhecimento de toda problemática indígena. A descoberta de outros povos amplia o universo e leva a questionamentos de toda ordem, facilitando assim a compreensão do seu universo dentro de um contexto muito mais amplo.

O assumir da escola requer um entrosamento prévio muito sério, de mais ou menos seis meses, possibilitando assim uma programação baseada na realidade do grupo, tendo em vista a continuidade do projeto e prevendo também o término do trabalho iniciado. Isso se faz necessário, no caso específico dos Kulina do alto Purus, considerando o número de pessoas que por ali passaram; não somente assumir a escola porque o índio pede, mas tendo presente a responsabilidade que isso acarreta.

(*)..são muito solicitados..

h - RELATÓRIO: EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO COM OS KARAJÁ DA ALDEIA DA

BARRA DO TAPIRAPÉ.

Elaborado e apresentado por:

Paulo Lopes Fº (OPAN)

A SITUAÇÃO DA ALDEIA DA BARRA

Os Karajá vivem ao longo do Rio Araguaia na altura da Ilha do Bananal. Antes do contato tinham uma vida nômade. A organização social tinha por base a família extensa. Atualmente estão aldeados. Dez aldeias ao todo, contando com cerca de 1500 índios. A aldeia de que tenho um pouco de conhecimento, fica na barra do rio Tapirapé com o Araguaia.

Auto-denomina-se Itxala. Esse aldeamento deu-se de forma espontânea com a instalação de um P.I., por volta da década de 40, visando dar apoio aos Tapirapé.

O contato do povo Karajá com a sociedade nacional foi nos meados do século XVIII. No primeiro contato foram massacrados por uma expedição militar. Desde então, houve despopulação crescente, até chegar aos aproximadamente 1.500 atuais. Devido a uma divergência entre o Capitão Karajá e a FUNAI, o P.I. encontra-se abandonado. É que o Capitão quer seu filho como chefe. Por outro lado, os Karajá podem fazer este jogo de força porque a Missão Tapirapé, que desejava obter um espaço, está oferecendo os serviços de saúde e educação.

A liderança da aldeia tem ressentimentos com as Irmãzinhas de Jesus, que atuam junto aos Tapirapé. Alegam que elas oferecem aos Tapirapé, toda assistência e a eles quase nada. Na verdade, o que ocorre é que as Irmãzinhas, sabendo quem é o Capitão, não reforçam sua autoridade. Além disso, Tapirapé e Karajá eram e são inimigos. Outra coisa que tem caracterizado os Karajá é o desinteresse pela defesa da terra. Pelo contrário, são frontalmente contra os Tapirapé, seus vizinhos e bons defensores do território. Declaradamente são defensores e favoráveis aos fazendeiros. Não sei exatamente se toda a aldeia, mas pelo menos o capitão e sua família, sim.

A gente se pergunta se esse desinteresse pela terra não se dá porque o Karajá é pescador. O centro da cultura Karajá é o rio. Já ouvi um relato de ação defensiva do rio. Dois Karajá tomaram a rede de um tori (branco) que estava pescando em suas águas territoriais.

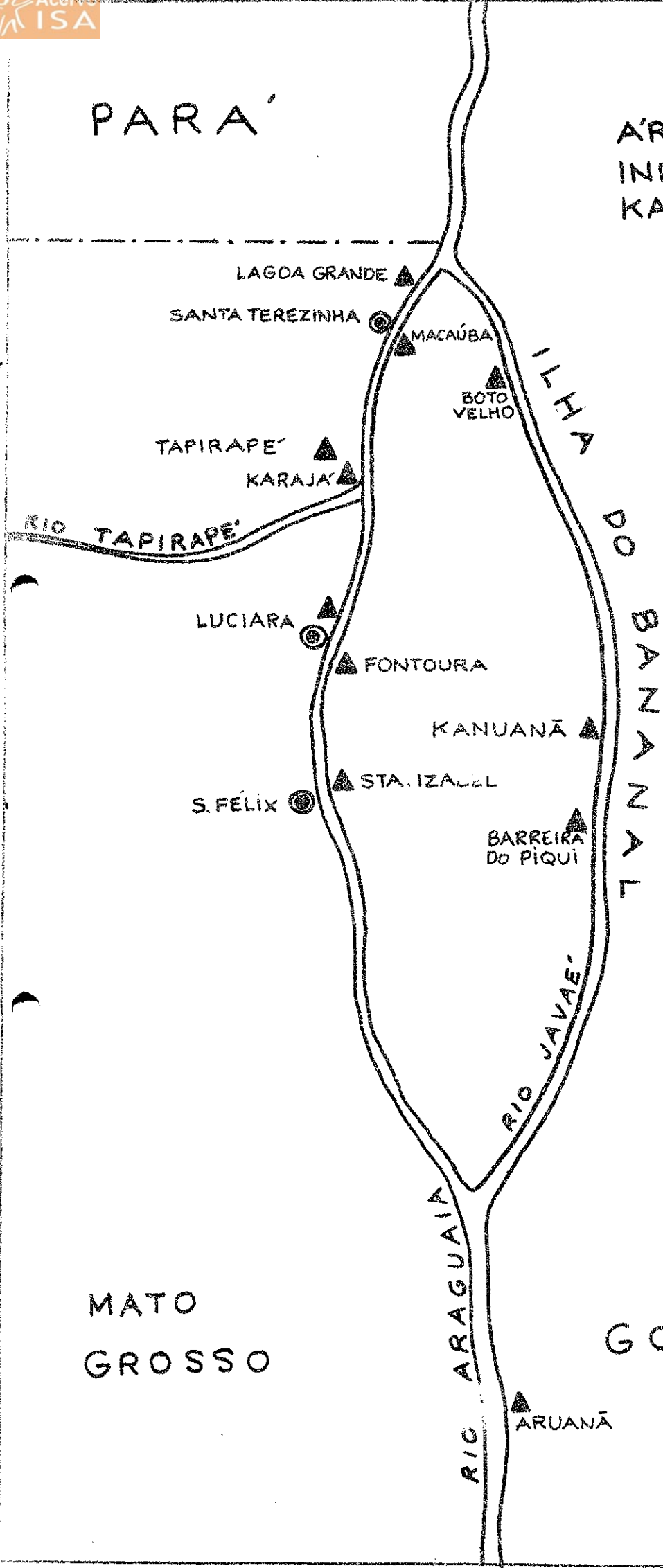
A cada dia se adentram mais no mundo ocidental. Mas, por outro lado, conservam firmemente sua cultura, principalmente a língua e a religião. Se inserem no mundo capitalista vendendo o peixe para o marreteiro e adquirindo mercadorias. Vendem também os artesanatos. Isso se dá com desvantagens para eles.

Como surgiu a possibilidade de trabalhar na escola do P.I.

Estudei até o 3º ano do 2º grau. Nunca tive experiências com educação antes. Logo que entrei na OPAN, fui informado da necessidade de alguém na aldeia da Barra, para trabalhar no setor educacional. Em 1979, a Silvia, voluntária da OPAN, conseguiu entrar na área com permissão da FUNAI local como atendente de saúde. Professor também não havia, mas eles tinham grande interesse em escola. Quer dizer: pintava uma oportunidade rara de se ter mais alguém na área.

PARA'

A'REA INDÍGENA KARAJA'



MATO GROSSO

GOIÁS

RIO ARAGUAIA

RIO JAVAÉ

RIO TAPIRAPE

ILHA DO BANANAL

LAGOA GRANDE ▲

SANTA TEREZINHA ●

MACAÚBA ▲

BOTO VELHO ▲

TAPIRAPE' ▲

KARAJA' ▲

LUCIARA ●

FONTOURA ▲

KANUANÃ ▲

S. FELIX ●

STA. IZABEL ▲

BARREIRA DO PIQUI ▲

ARUANÃ ▲

As perspectivas são de sairmos dessa aldeia para uma outra, onde não haja posto da FUNAI e a situação do grupo permita uma escola livre. Mas em todo caso respeitamos as perspectivas do grupo, enquanto permanecermos lá; vou procurar uma maneira de realizar uma escola atenta às angústias do povo Karajá. Perspectivas existem. Não muitas, ali naquela aldeia. Já somos identificados com a Missão das Irmãzinhas e a qualquer instante (por questões de perspectivas diferentes) teremos que sair da aldeia da Barra.

EXPECTATIVA DOS ÍNDIOS.

Eles querem uma escola que os capacite em termos de igualdade com os brancos. Provavelmente eles pensam em ter um lugar próprio dentro da sociedade nacional. Uma prova disso é que o filho do Capitão, alfabetizado, pretende ser chefe do posto. Mas existe também uma perspectiva, e esta é a mais ampla, de que a escola vai dar instrumentos para eles negociarem com os marreteiros. Ou seja, a escola vai dar os meios para eles penetrarem melhor no mundo dos brancos.

UMA VISÃO ESPIRITUAL DA EDUCAÇÃO.

Para entender o que se passa com o povo Karajá, e mesmo com outros povos, acho que devemos levar em consideração o processo evolutivo (tanto material como espiritual) em que se encontra a terra. Para os povos indígenas, parte integrante da humanidade, este é o momento final do parto, ou do salto. Talvez para muitos povos, como já foi no passado, o parto, o salto, pode ser fatal, a morte. Não está a própria humanidade, com sua continuidade em risco?

Entendo que ^{quando} um povo mantém as bases de sua cultura (língua e religião) firmemente e por outro lado abre-se e assimila aspectos de uma outra cultura (no caso a cultura da civilização ocidental cristã) o que este povo está buscando, na verdade, é uma síntese e não a sua extinção.

Quando o Karajá diz que quer a escola como a do "tori", ele está dizendo que quer ter acesso ao mundo ocidental naquilo que pode oferecer-lhe de bom, acredito. Quando um educando está na sala de aula e ouve o canto do rito de Aruanã, que ecoa lá fora, no mesmo instante interrompe o que está fazendo e sai prá cantar e dançar.

Acho que nesse instante, ele está dizendo que quer assimilar coisas boas da cultura estrangeira, mas que quer muito mais conservar e viver sua cultura.

Nesse instante instalam - se os dois polos do processo evolutivo de um povo determinado, em interação com uma parcela da humanidade, que está à frente, também, de um outro processo evolutivo que atinge todos os povos e todo um planeta. E esse salto se dá a cada instante da vida dos povos indígenas, e outros, de primitiva ascendência. Esse é o salto da síntese. Do que é novo, da nova era. Da nova humanidade.

A SITUAÇÃO NA ALDEIA DA BARRA.

Antes de iniciar o trabalho, tinha conhecimento da situação do

grupo através de relatórios e cartas da Sílvia à coordenação da OPAN, e a leitura de Kuriala, romance de José Mauro de Vasconcelos. Já havia o prédio da escola quando cheguei à aldeia.

O nosso conflito dá - se principalmente com a liderança do grupo.

O Capitão é um homem sem uma postura de defesa do grupo, visa apenas a sua promoção e de sua família. Como nós pretendemos a defesa do grupo, a realização comunitária, não conseguimos enxergar no Capitão uma pessoa com a qual possamos ter um diálogo. Até hoje nos mantivemos silenciosos em relação à alguns temas sobre os quais sabemos divergir dele. Sabemos que, se abrirmos o jogo, vão colocar-nos para fora. O outro ponto de conflito é a visão que eles têm da gente, ou tinham, porque fizemos há pouco tempo uma reunião visando esclarecer as coisas. É o seguinte: para eles, nós (professor, atendentes) seríamos funcionários, só que em vez da FUNAI somos da Missão. Alguém que está ali para servir a eles e nada mais. Uma espécie de peão. Já houve um conflito entre o filho do Capitão e a Sílvia, porque ele queria que ela fizesse um curativo no cachorro; como ela negou, ele ficou com muita raiva e disse que ela estava ali para fazer o que eles quizessem.

Outro dia esse mesmo cara, por 2 vezes, pegou a chave da farmácia e entrou lá sem ao menos avisar. Constantemente fica de cara fechada com a gente.

Aí surge o impasse. Não sabemos, ou melhor, não podemos fazer nada. A maioria do grupo é indiferente frente ao autoritarismo do Capitão. Se bem que existem 2 chefes de famílias que se opõem a ele. Mas por enquanto, esses dois não trazem muitas esperanças. Possivelmente um deles, chegando a Capitão cometerá o mesmo autoritarismo do atual.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA:

Com uma turma como base na alfabetização e outra já alfabetizada, segue-se uma metodologia mais ou menos oficial, por exigência deles.

Até agora não houve uma programação com os alunos, somente o horário.

- Turma dos rapazes (já alfabetizados):
das 16:00 às 18:00 horas.
- Turma dos adultos (já alfabetizados):
das 18:00 às 20:00 horas.

Mas vou propôr aos adultos em vez de 6:00 às 8:00 horas, passar para o início do dia. Assim que clarear.

A TURMA DA ALFABETIZAÇÃO - (Adultos):

Por uma exigência deles começamos a alfabetização em português. Com a ajuda do Luiz e da Nice, que trabalham com os Tapirapé, começamos o trabalho.

A metodologia foi a partir de Paulo Freire. Fizemos também exercícios de fixação das palavras. A primeira palavra -chave foi BURITI, uma palmeira muito utilizada por eles. Descobriu-se uma quantidade razoável de palavras. E o que foi mais surpreendente é que 80 % dessas palavras eram na língua Karajá.

Sem saber a ortografia já estabelecida pelo SIL, eu as escrevia de forma aportuguesada.

Aí foi bom, porque eu comecei a aprender também . E aí a coisa pintou naturalmente, sem que eu nem eles nos déssemos conta. Depois foi a vez das palavras POTE, TUCUNARÉ e TUCANO. Estas palavras, à primeira vista, não têm conteúdo político (não podia tocar em questões políticas) mas de uma forma ou de outra os textos tiveram peso político. O texto da palavra POTE os surpreendeu pela valorização do seu mundo cultural. TUCUNARÉ também (um dos ^{peixes} mais apreciados por eles). O texto sobre TUCANO reconhecia que eles estavam acabando e apontava para o branco como causa do extermínio. Dois dos textos foram feitos a partir da discussão deles e justamente esses foram melhor aprendidos.

Ah, a gente tem estudado também matemática. Por enquanto estamos na adição. Eles gostam muito.

PERSPECTIVAS

Continuar com um tipo de escola que corresponda aos anseios do grupo, esperando que com o tempo abra-se uma brecha e a gente consiga dar os nossos toques.

i - RELATÓRIO : DA PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL NO MEIO DOS TUKUNA

Elaborado e apresentado por: Sílvio Cavuscens (OPAN)
Claire-Lise J. Cavuscens (OPAN)

LOCALIZAÇÃO:

O povo Tukuna está localizado na área do Alto Solimões. A população Tukuna no Brasil é de 19.000 pessoas aproximadamente.

SOCIEDADE NACIONAL X TUKUNA

1 - A região do Alto Solimões, pelo fato de ser uma área de fronteira (com Peru e Colômbia) é zona de Segurança Nacional, daí a forte presença do Exército na região.

2 - Interferências econômicas da sociedade envolvente, através de:
centros comerciais (cidades, vilas)
madeireiros e seringueiros
regatões e comerciantes
barcos pesqueiros, frigoríficos
EMATER: incentivo à produção através de empréstimos
criação de um sindicato de pescadores.

FUNAI

- 7 postos situados nas aldeias maiores
- projetos econômicos; cantinas, incentivo à produção e extração.

4 - IRMANDADE DA SANTA CRUZ

- Movimento messiânico que teve início em 1972 através de seu fundador José Francisco da Santa Cruz (80% dos Tukuna)

5 - IGREJAS

- Igreja Católica: atua há 70 anos na região. Com a chegada do Irmão José a quase totalidade dos Tukuna católicos passaram para o movimento de Santa Cruz.
- Igreja Batista Regular: atua há 23 anos na região.
- Igreja Batista Independente: com perspectivas de abrir um internato para os Tukuna na cidade de Benjamim Constant.
- Assembléia de Deus.

Em certos casos várias dessas Igrejas atuam numa mesma comunidade. (Umariaçu, Feijoal e Belém).

O ambiente conflitante de religião tem sido um fator negativo na organização e na união dos Tukuna. Não faz muito tempo que alguns capitães (líderes de comunidade) perceberam a importância de superar os problemas de religião para tratar assuntos de interesse comum do povo Tukuna.

Desde 1980 houve uma sequência de encontros de capitães Tukuna que culminou com o encontro de 33 capitães em novembro de 1981 (com a presença de 1.300 Tukuna), para tratar principalmente do problema da terra. Dessa reunião três capitães foram escolhidos para reivindicar em Brasília a demarcação da terra dos Tukuna. Depois do encontro dos capitães com o presidente da FUNAI, uma comissão da FUNAI foi enviada para a área do Alto Solimões a fim de delimitar as terras.

6 - PROJETO RONDON

O Campus avançado da PUC de Porto Alegre tem acesso às áreas indígenas . Organiza cursos de capacitação para professores TUKUNA e brancos; não tem uma preocupação específica com o setor educacional indígena. Atuação assistencialista junto aos índios da região.

REFLEXÃO:

Podemos dizer que tanto as reações quanto o posicionamento que os Tukuna têm perante essas forças é muito variável. Não se pode generalizar devido às grandes diferenças de contato que as diversas comunidades têm com a sociedade envolvente. Enquanto algumas comunidades situadas próximas da cidade são bastante influenciadas pela sociedade envolvente, outras mais afastadas dos centros comerciais não sofrem tanto o processo de perda da cultura. Todos os Tukuna falam a própria língua; muitos deles tem conhecimento da língua portuguesa conforme o grau de contato com a sociedade envolvente.

Além disto, o próprio fator religioso faz que as comunidades que se encontram praticamente no mesmo contexto tenham reações e posicionamentos distintos diante de tal ou qual força.

Apesar da disparidade existente entre os próprios Tukuna, e do fato de uma grande parte do povo Tukuna ainda não estar consciente de suas necessidades, há uma outra parte (principalmente certas lideranças) que está lutando para a união e organização do povo Tukuna.

Como surgiu para nós a escola / alfabetização como espaço de atuação na área indígena?

ANTECEDENTES:

- Órgãos que atuam no setor educacional junto aos Tukuna:
 - Municípios (convênio com FUNAI)
 - Prelazia (convênio com município)
 - MEB - Movimento Educacional de Base (convênio com MEC, ligado à CNBB e Prelazia) Formação de monitores.
 - FUNAI
 - Projeto Rondon (Formação de monitores)
 - Missão Batista
- Além disto, professores Tukuna lecionam por conta da própria comunidade, como é o caso em Campo Alegre.

MÉTODOS:

Não existem diretrizes gerais quanto à educação para os Tukuna. De fato, os métodos utilizados variam muito dependendo do órgão que atua (o mesmo órgão utiliza às vezes métodos diferentes) ou dos professores que aplicam este ou aquele método. A tal ponto que numa mesma comunidade são utilizados os métodos mais diversos (por ex: "tutu" cartilha da FUNAI em Tukuna elaborada sob orientação do Summer; "Cartilha para a escola de Vendaval", elaborada por uma professora da FUNAI; uma cartilha utilizada no Nordeste, etc.)

Há escolas mistas (para Tukuna e brancos) nas aldeias e fora das aldeias, e escolas só para os Tukuna nas aldeias. Os professores que lecionam são Tukuna ou brancos. Os professores brancos alfabetizam só em português, e os professores Tukuna em português e/ ou em Tukuna.

ESPAÇO DE ATUAÇÃO:

O espaço possível de atuação junto aos órgãos acima mencionados existe para a equipe:

- 1 - na Prelazia do Alto Solimões: como coordenadores da Pastoral Indígena.
- 2 - no MEB: como colaboradores no que se refere ao trabalho específico junto aos Tukuna.

Tendo em vista:

- o espaço de atuação da Prelazia atualmente restrito a quatro aldeias (conflitos religiosos).
- o fato da maior parte do clero ser empenhado em trabalhos de pastoral com a população branca.

Sente-se a necessidade de conseguir também um apoio fora da Prelazia. Daí a perspectiva de colaboração com uma equipe do Museu Nacional que pesquisa na área.

PERSPECTIVA

Diante dessa situação política e educacional complexa, achamos importante ter um conhecimento mais profundo da realidade nas escolas para os Tukuna (material, métodos utilizados, aulas, professores, frequência dos alunos, dificuldades, etc...) Para isto, será realizado pela equipe de Pastoral Indigenista da Prelazia um levantamento sobre a questão.

Uma vez coletado esse material realizar-se-á um encontro da Pastoral Indigenista da Prelazia com a finalidade de analisar e avaliar o trabalho educacional realizado.

Também está prevista a concretização de um projeto de alfabetização em português para adultos. Este projeto visaria a conscientização dos adultos a dois níveis:

- Apoiar mais concretamente as lideranças na união e organização do povo Tukuna.
- Compreender a importância de uma educação conscientizadora para as crianças.

Toda a temática do curso seria pensada em função da própria realidade do grupo indígena atingido. A intenção seria de um lado que os Tukuna revalorizassem a própria cultura e, de outro lado, que pudessem manipular maior autonomia nesse relacionamento. A interação entre a alfabetização e a formação de uma consciência em torno de problemas comuns e da necessidade de mobilização para enfrentar tais problemas, viria através da aplicação do método utilizado para a realização desse curso, que seria uma adaptação do método Paulo Freire à realidade Tukuna

(*)..melhor os códigos da sociedade envolvente e, desta forma, conseguissem uma..

3 - INTERVENÇÃO DA ASSESSORA PEDAGÓGICA

Avaliação da 1ª parte do encontro : Dia 14 / 02 /82.

Coordenação : Bárbara

Processo Pedagógico:

A - Pontos Comuns:

- 1 - Conhecimento da realidade cultural, do ponto de vista da tribo, vida - sentida.
- 2 - Preocupação com a tribo toda.
- 3 - Diálogo (em todos os aspectos e setores)

Reflexão Crítica

Ação

Do local para o global

Ação que conserva a cultura sem estagnação mas transformadora.

O específico dentro do global

4 - Participação:

- que não domestique, visando criatividade
- que capacita
- dentro da tribo mas também inter-tribal e, além (operários, lavradores)

5 - Autonomia:

- auto-organização capaz de levar a luta pra frente.

Em resumo: PORQUE ESTAMOS NESSA LUTA?

- sociedades indígenas - modelo alternativo
- para a transformação global
- luta indígena (desperta esperança)
- instrumental de sobrevivência
- valores da vida indígena e sua força de resistência são elementos da transformação global.

E CONTRA QUE LUTAMOS?

- contra o sistema - estamos constantemente criando algo contra o sistema.
- frontalmente contra o sistema educativo.
- tentamos criar instrumentos contrários, questionadores e de um processo educacional.

OBSERVAÇÃO:

Muitos dos que vão contra, vão no protesto e não na construção, na denúncia e não na criatividade.

Importante a gente entrar conscientemente no processo construtivo.

B - CONSTATAÇÕES NA DINÂMICA DO GRUPO

Houve nessa primeira etapa:

- oportunidades de crítica e auto-crítica
- discussão na apresentação- colocações não foram claras para uma análise.

- devemos considerar escola / alfabetização, saúde, cooperativa, etc. como táticas, estratégia de libertação.
- mas não houve distinção entre educação global, táticas específicas e problemas técnicos.
- por outro lado, foi bom o aprofundamento das questões práticas e das experiências concretas, detalhadamente.
- foi interessante a colaboração de recursos materiais e humanos.

C - APROFUNDAR

- quando nossa interferência é educativa e leva a participação crítica e quando nossa interferência atrapalha esse processo libertador.
- busca de critérios para dizer: essa interferência ajudou, ou atrapalhou.
- distinguir o que é educação -- reflexão e o que é doutrinação. (critérios ideológicos de educação ou doutrinação)
- não ter pressa e admitir a incerteza na caminhada
- ter como critérios os pontos comuns assimilados (na letra A) e ter com quem avaliar o processo. (em certos casos, praticamente a equipe não tem com quem avaliar o processo).
- os critérios do povo indígena e os nossos critérios nem sempre "batem" um com o outro.
- As expectativas deles (paternalistas, etc) são em muitos casos, contrárias à linha nossa de ação libertadora. Por isso uma avaliação objetiva é difícil.
- Muitas vezes eles identificam nossa atuação com outros tipos de atuação; dificilmente conseguimos que eles distingam isso.
- A avaliação com eles faz parte essencial do processo educativo.
- pensar seriamente numa pedagogia do conflito. O conflito é positivo, é motor.
- Visão x visão
- Temos tendência a super-valorizar a visão do povo. Para não repetir a situação de chegar com a bagagem feita, caímos no erro de não colocar a nossa visão.
Para isso é preciso, o diálogo, que é confrontação e enfrentamento, constante e progressivo, até o "parto" de nossas visões.
- necessidade de sempre avaliar como nos comportamos diante dos conflitos.
- definir mais claramente o processo pedagógico.

4 - INTERVENÇÃO DO ASSESSOR DE ANTROPOLOGIA

Resumo:

Estamos vivendo um período novo no indigenismo no Brasil: toda uma geração nova, além de várias entidades, estão trabalhando em apoio às lutas indígenas.

Verifica-se nesse processo bastante isolamento entre os vários elementos em ação, tanto no que se refere à realização das experiências como na troca de informações.

Questões importantes que devem ser aprofundadas por aqueles que estão participando desse processo:

1 - Variabilidade das experiências; variadas:

- situação do grupo
- experiência acumulada pelos agentes
- mediações institucionais
- metodologia usada

2 - Diagnóstico da realidade.

Para tanto é necessário um esforço de sistematização, que requer:

- processo permanente
- planejamento
- registro sistemático
- reflexão constante sobre a experiência

3 - Educação indígena X educação para os índios.

Na percepção dessa dicotomia é que se situa o problema da educação formal / educação informal. Todas as experiências estão necessariamente imbricadas entre esses dois polos e ligadas politicamente às tarefas de :

- revitalizar
- munir

Dependendo da ênfase dada a um ou outro desses polos, corre-se o risco, respectivamente, de

- ter uma visão conservadora de identidade
- encarar a escola como mero pretexto fático.

Na verdade, há uma tensão contraditória permanente entre revitalizar e munir.

Como revitalizar e munir num contexto de mudança?

Até que ponto nossa interferência para revitalizar não parte de uma visão conservadora da realidade?

Como aferir um processo constante de atualização da identidade?

Não há visão clara sobre a diferença entre mecanismos tradicionais e mecanismos próprios, em uma situação de CONTATO, onde a MUDANÇA é, mais do que nunca, inevitável.

4 - Luta dos povos indígenas em defesa dos seus direitos.

a) lutas concretas que estão sendo travadas

- partir do particular para o geral
- nessa passagem, não perder as diferenças.

Aliás, em toda a formulação de estratégias de interferência, em qualquer nível, deve estar sempre presente a DIFERENÇA como valor a ser preservado como tal, e não só como momento de partida estratégico.

b) direitos

- relação dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade civil.
- questão da representação dos interesses dos indígenas diante do Estado (ela é extremamente mediada, mas existe)
- questão (extremamente complexa) da PARTICIPAÇÃO.

Em suma, como conciliar:

- luta pelos direitos
- com participação
- sem perder as diferenças

5 - Reflexão necessária sobre o OUVIDO.

- falamos na PALAVRA do índio
- mas escutamos o que queremos
- e eludimos o que não queremos ouvir.

5 - RECOMENDAÇÕES ESPECÍFICAS

a) Relatório de: Kanaú

- Não afastar o alfabetizador do local do projeto até que o grupo tenha condições de por si só dar continuidade à "escola".
- Esperar que a matemática seja sentida como necessidade do grupo para aprofundar o aprendizado.
- Estudar o material " montessori" sobre cálculos e metodologia de ensino da matemática.
- Na viagem de levantamento para ampliar o projeto, procurar tirar o máximo de proveito pedagógico e documentar tudo.
- Contar com um professor municipal que está em uma aldeia Kulina no baixo Envira para a ampliação do projeto.
- providenciar uma assessoria Linguística e Antropológica.

b) Relatório de: Elizabeth Aracy Rondon Amarante

- 1 - Que a escola seja realmente um meio de informação e de crítica do mundo dos brancos.
- 2 - Formalizar o ensino oral do Português.
- 3 - Tentar aferir melhor qual o grau de consciência que eles tem do impasse demográfico que vivem.
- 4 - Sendo a situação Myky uma situação dramática, documentar mais todos os aspectos e etapas do processo educacional formal e informal.
- 5 - Absoluta necessidade de que nossa presença tenha uma continuidade prolongada por muitos anos.
- 6 - Mesmo com um Povo de apenas 28 pessoas, nem por isso mesmo, dada a situação, é necessário ampliar a equipe a fim de garantir a reflexão e o acompanhamento dessa caminhada.

c) Relatório de : Luiz Gouvêa de Paula e Nice

- 1 - Buscar orientação pedagógica especializada para o planejamento de uma escola formalizada (assessoria antropológica, pedagógica e linguística).

d) Relatório de : Loretta Emiri

- 1 - Procurar alianças dentro das entidades que trabalham com os Yanomami e dentro dos grupos de apoio.
- 2 - Sistematizar o material existente com ajuda de assessoria linguística.
- 3 - Guardar a experiência e o material elaborado até que a escola seja formalizada a partir de uma exigência surgida entre os indígenas.
- 4 - Aprofundar os conhecimentos linguísticos, pedagógicos e antropológicos para se capacitar a continuar o trabalho educacional numa visão sempre mais ampla de "Educação global" e de "povo" Yanomami.
- 5 - Incentivar as outras formas de conscientização (por exemplo: comunicação na língua, politização), dando menos ênfase à alfabetização; porém sem abandonar o projeto, pois a experiência é muito válida sendo uma base indispensável de onde partir quando a escola será formalizada.
- 6 - Inicialmente ir morar numa maloca para poder chegar a dominar a língua, desenvolvendo ao mesmo tempo um trabalho de educação global. A maloca, num segundo momento, funcionaria como base de irradiação da atividade para atingir outras aldeias. Poderia ser escolhida uma das malocas mais atingidas pelo processo de aculturação.

e) Relatório de : Maurílio P. Barcelos

- 1 - Planejamento de uma ação educacional global.
- 2 - Discutir com os demais membros da Missão e outros interessados a possibilidade e viabilidade de um Encontro de Monitores Indígenas a nível regional.
- 3 - Definir as finalidades e objetivos de uma escola para crianças junto ao grupo de adultos.
- 4 - Criar a infra-estrutura mínima indispensável para a viabilização do plano educacional.
- 5 - Não introduzir o dinheiro como pagamento dos monitores, já que este trabalho por parte deles é feito à nível comunitário.

f) Relatório de : Lino João de Oliveira Neves
Araci Maria Labiak

- Relacionar sempre qualquer novo conteúdo introduzido com a discussão e conscientização acerca do mesmo.
- Conversar com especialistas sobre metodologias e abrangência do conteúdo para o ensino.
- Prever (dar) conteúdo adequado para que não seja preciso que elementos do Grupo saiam da aldeia para uma maior capacitação.
- Para alfabetização há necessidade de formalizar o espaço-escola. Nesse sentido buscar formas de enfrentar possíveis dificuldades que possam aparecer com o Grupo devido ao fato de que, com a necessária fixação em uma das aldeias para a alfabetização, nem todos poderão ser atingidos num mesmo momento.
- Devido às situações de ameaças (estradas, hidroelétricas, problemática de terra devido à população envolvente) que recaem sobre a área, recomenda-se que seja começado o quanto antes a alfabetização. Nesse sentido, observando-se as características do Grupo, foi recomendada a alfabetização em língua Kanamari. Como preparativo para uma segunda etapa do processo, onde seria efetivada a alfabetização em língua Portuguesa, foi sugerido o ensino oral do português padrão, com as devidas correlações com o português regional falado. Prestar atenção ao fato de que a visão equivocada "do que ensinar e o até onde ensinar" pode incorrer num imediatismo (escola como mero pretexto tático) não proveitoso para o Grupo.

g) Relatório de : Rosa Maria Monteiro

- Aprendizado da língua por parte da equipe.
- Levantamento da trajetória de todas as pessoas que estiveram envolvidas no processo e acabaram saindo, para poder fazer um planejamento fincado na realidade e com reais possibilidades de êxito.

h) Relatório de : Paulo M.L. Filho

- 1 - Dentro da reestruturação prevista para o projeto global Karajá, elaborar um projeto específico de educação.
- 2 - Aproveitar as brechas para mudar as expectativas dos Karajá em relação - à escola; continuar com a assessoria de Luis/Nice (Tapirapé).
- 3 - Aprender a grafia Karajá fixada pelo SIL
- 4 - Reforçar o estudo da língua, pois isso será útil mesmo em caso de mudança provável de aldeia.

i) Relatório de : Sílvio Cavuscens e Claire-Lise J. Cavuscens

- Tentar envolver mais pessoas no trabalho educacional junto aos Tukuna.
- Encontrar uma pessoa experiente para coordenar esse trabalho educacional.
- Efetuar o mais brevemente possível o levantamento do material didático, dos métodos e da problemática das escolas Tukuna, a fim de avaliar os trabalhos realizados e de traçar linhas educacionais apropriadas à cultura Tukuna.

Na avaliação final do Encontro, os aspectos positivos assimilados pelos participantes foram:

- o enriquecimento mútuo propiciado pela troca de experiências;
- a conscientização da importância;
da documentação detalhada da experiência individual;
de sua subsequente sistematização;
da elaboração de uma metodologia clara no encaminhamento dos problemas educacionais.
- a contribuição efetiva dos assessores na condução das questões teóricas e práticas, bem como seu entrosamento com o grupo e entre si.
- a reflexão crítica surgida pela necessidade de elaborar um relatório detalhado de cada experiência individual.
- o número reduzido de participantes, o que possibilitou um real OUVIR de todos em relação a todos.
- a flexibilidade, informalidade e sensibilidade na coordenação dos trabalhos, o que permitiu a colocação dos problemas em clima de confiança, sem a necessidade de minimizar as dificuldades e impasses encontrados, por medo a críticas.

Foi lamentado, entretanto, por vários dos participantes:

- o curto tempo para um detalhamento maior de certas questões práticas.
- a participação apenas parcial de dois dos assessores, que não puderam permanecer até o final do encontro.

7 - RECOMENDAÇÕES GERAIS

- 1 - Viabilizar projetos- em nível regional num primeiro momento - de preparação formal dos professores índios (os que já estejam atuando), para as tarefas específicas de alfabetização em português e/ou em língua materna.
- 2 -
 - a) Elaborar individualmente um plano curricular, experimental, de Estudos Sociais, tendo como base a realidade (geográfica, histórica, etc.) do grupo onde cada um atua;
 - b) Fazer cada um desses trabalhos chegar às mãos dos demais participantes;
 - c) Formular então um currículo amplo e abrangente, que incorpore também a realidade nacional como um todo, no que se refere ao tema.
- 3 - Promover, num espaço de tempo não superior a dois anos, novo Encontro que dê continuidade ao trabalho aqui iniciado.