

Educação e Sociedades Indígenas:
subsídios aos Projetos Demonstrativos para Populações Indígenas

Marcio Ferreira da Silva

9 de janeiro de 1999

Educação e Sociedades Indígenas: subsídios aos Projetos Demonstrativos para Populações Indígenas

Marcio Ferreira da Silva*
Universidade de São Paulo
FFLCH - Depto. de Antropologia

I. Introdução:

Este estudo visa fornecer subsídios à elaboração de Projetos Demonstrativos para populações indígenas (PD/I's) na área de educação. Balizado pelos Termos de Referência propostos pelo PPTAL, o texto se divide em quatro partes. Na primeira, focalizo os instrumentos jurídicos e administrativos concernentes à educação escolar indígena no Brasil, incluindo uma discussão sobre o financiamento dos programas educacionais e sobre formação dos professores indígenas (TR's 5, 6). Em seguida, procedo à análise das concepções e entendimentos sobre "educação bilíngüe", orientadoras das experiências desenvolvidas na Amazônia Legal, procurando enfatizar a necessidade de cooperação entre os atores e de participação dos segmentos diretamente interessados nos programas escolares. Além disso, faço sugestões quanto às formas mais adequadas de obtenção de referências sobre especialistas e ONG's dedicados à questão (TR's 1, 2, 3). Finalmente, indico as prioridades a serem levadas em conta no âmbito dos PD/I's, bem como as áreas que apresentam condições mais favoráveis para implementação de projetos e as experiências que devem ser fortalecidas (TR 4).

Uma vez que se trata de um texto para subsidiar uma reflexão, optei por discutir pontos de vista sobre educação escolar indígena e não elaborar um mero receituário. Convém registrar ainda que, por se tratar de um estudo realizado em gabinete, em um período de seis semanas, o texto não poderia deixar de refletir as características e os limites desta modalidade. Em outras palavras, o estudo não poderia contemplar o exame minucioso da constelação de questões técnicas (em particular as que concernem aos processos de letramento) e tampouco um diagnóstico aprofundado de cada uma das situações específicas, tendo em vista às áreas em que se desenvolvem os projetos do

PPTAL. Optou-se, assim, por fornecer um quadro de referências gerais sobre a questão, seus principais dilemas e algumas sugestões concretas para a superação do panorama atual.

O texto apresenta a seguinte estrutura:

I. Introdução

II. Referenciais jurídicos e administrativos

1. A evolução dos referenciais

2. O panorama atual

3. Sobre o financiamento da educação escolar indígena

4. Sobre a formação dos professores indígenas

III. Educação escolar indígena: concepções gerais

1. O paradigma da educação escolar bilíngüe

2. Os modelos pós-assimilacionistas

3. Vertentes e especialistas

IV. Os professores indígenas e o panorama escolar

V. Recomendações e sugestões

Notas

II. Referenciais jurídicos e administrativos:

Nesta seção, serão focalizados os instrumentos do poder público concernentes à educação escolar indígena no Brasil. Uma breve consideração da deriva histórica de tais instrumentos favorecerá uma avaliação mais precisa dos avanços representados pela incorporação, nos últimos anos, de alguns dispositivos jurídicos e administrativos. Por outro lado, a abordagem diacrônica permitirá também revelar a recorrência de um cenário marcado por dilemas que, se não forem adequadamente equacionados, poderão comprometer os efeitos almejados por tais dispositivos.

1. A evolução dos referenciais:

A implantação dos primeiros projetos escolares para populações indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. Em um artigo publicado há alguns anos, afirmo: “*[a] submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória [...]. O colonialismo, a educação indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade*” (Silva 1994:43). Como se sabe, a educação indígena, no Brasil Colônia, é promovida por missionários, notadamente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais como as Cartas Régias e os Regimentos¹. A implantação das primeiras escolas decorre da confluência da vocação missionária da Companhia de Jesus com a própria política colonizadora inaugurada por D. João III, em meados do século XVI. Assim, em todo este período, compreendido entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível o descolamento analítico da atividade escolar do próprio paradigma da catequese.

No Regimento encaminhado a Tomé de Sousa, em 1549, D. João III afirma que “...a principal causa que [o] moveo a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que jemte dela se convertesse à nosa santa fee catolica...”. Neste mesmo ano, imbuído de tais objetivos, Pe. Manuel da Nóbrega, recém chegado à Bahia, dá início à obra missionária, providenciando imediatamente a construção de um prédio escolar. Instituições do mesmo tipo florescem, na mesma época, em outros pontos do litoral, com em São Vicente e em Porto Seguro. O próprio Nóbrega, em 1553, ao entrar em contato com a experiência desenvolvida em São Vicente não esconde seu entusiasmo frente a esta verdadeira “*escholla de leer e escreuer*” que, segundo os registros da época, oferece até um curso de *grammatica latina* para os alunos mais aplicados. No ano seguinte, Nóbrega funda uma nova escola nos campos de Piratininga e menos de vinte anos depois, ainda no século XVI, começa a funcionar no Rio de Janeiro, um colégio para alunos indígenas candidatos ao noviciado, junto à igreja de São Sebastião.

Nos séculos seguintes, amparados pela Coroa, os colégios-missões se espalham pelo território brasileiro de norte a sul. No *Regulamento de Aldeias e Missões*, elaborado no século XVII, Pe. Antônio Vieira traduz, com admirável nitidez, a rotina das atividades nessas instituições: “*Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias: a saber Padre Nosso, Ave-Maria, Credo, Mandamentos da Lei de Deus, e da Santa Madre Igreja; e os Sacramentos, acto de contrição, e confissão, geralmente os diálogos do catecismo breve, em que se contém os mistérios da fé. Acabada esta doutrina irão todos os nosso para a Escola [...] onde aos mais hábeis, se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os officios divinos...*”²

Pouco a pouco, notadamente nas últimas décadas do período colonial, a Coroa passa a diversificar suas parcerias, substabelecendo o encargo da educação escolar indígena não apenas a outras ordens religiosas, mas também a alguns fazendeiros, milicianos ou mesmo moradores comuns de regiões vizinhas aos índios, como atestam as Cartas

Régias de 5 de novembro de 1808, 2 de dezembro de 1808, e 5 de setembro de 1811, assim como a Provisão da Mesa do Desembargo do Paço, firmada em 3 de agosto de 1819. A introdução desses agentes “leigos” não significa, contudo, a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos “gentios” são objetivos explicitamente enunciados nestes e em outros documentos das últimas décadas do período colonial.

Com o advento do Império, em 1822, o panorama da educação escolar indígena, em seus aspectos gerais, não muda significativamente, pelo menos no que diz respeito à sua total imbricação com o paradigma missionário.³ Assim, o Projeto Constitucional elaborado logo após a declaração da independência, propõe explicitamente, em seu título XIII, Art. 254, a criação de “*estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios*”. A Constituição de 1824 foi, entretanto, omissa em relação à questão, só contemplada, dez anos depois, pelo Ato Adicional de 1834, Art. 11, § 5, que atribui competência às Assembléias Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais “*a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias*”.

Pouco depois, o Decreto 426 de 24 de setembro de 1845, que regulamenta a “*catechese e civilização dos índios*”, atribui, aos Diretores Gerais de Índios designados em todas as províncias do Império, a competência de “[p]ropor á Assembléa Provincial a criação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionário para este ensino” (Art.1, § 18). Além disso, o Decreto estabelece que “[h]averá hum Missionário nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Índios errantes”, competindo-lhe “representar ao Director Geral...se houver nas visinhanças Índios errantes, que seja mistér chamar á Religião, e a Sociedade” (Art. 6, § 5) e “ensinar a lêr, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispoerem a adquirir esta instrução” (Art. 6, § 6). Uma resolução do Senado, de 3 de novembro de 1830, incorporada no Decreto da

Assembléia Geral Legislativa, passa a facultar o acesso à educação militar para os índios capturados ou voluntariamente entregues durante as “*guerras justas*” (Art. 4).

De 1889 a 1906, os governos estaduais são definidos como as instâncias responsáveis pela promoção da “*catequese e civilização dos índios*” (Decreto nº 7, § 12, de 20 de novembro de 1889). A primeira Constituição republicana, de 1891, não menciona a questão da educação especificamente. Entretanto, em 29 de dezembro de 1906, por um ato administrativo do governo federal, os assuntos indígenas e, em particular, a educação escolar, passam a ser atribuições do recém criado Ministério da Agricultura (instituído pela Lei nº 1606) e, em 20 de junho de 1910, de um órgão especialmente dedicado a questão, o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais - S.P.I. (Decreto 8.072). Neste novo quadro jurídico-administrativo, surgem pouco a pouco as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal. Na década de trinta, o S.P.I. passa do Ministério da Agricultura, onde foi criado, para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), para o Ministério da Guerra (1934), e de lá de volta para o Ministério da Agricultura (1939), onde permanece até sua extinção nos anos sessenta.

A Constituição de 1934, a primeira que atribui poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolida um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991. Embora não focalize especificamente a questão, o texto de 1934 determina genericamente a competência da União para legislar sobre a “*incorporação dos silvícolas à comunhão nacional*” (Art. 5 XIX m), princípio reiterado pelas Constituições de 1945 (Art. 5 XV r) e de 1967 (Art. 8 XVII o). Neste cenário, as escolas indígenas organizadas pelo S.P.I. - sessenta e seis unidades em 1954 - assim como as inúmeras escolas missionárias mantidas por diferentes congregações religiosas, passam a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais desta “*incorporação*” prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico.

Convém assinalar que as escolas sob a responsabilidade do S.P.I. se caracterizam por apresentar currículos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades “profissionalizantes”. Marcadas por deficiências de várias ordens - muitas delas reconhecidas pelo próprio órgão indigenista nos anos cinquenta⁴ - essas escolas indígenas se perpetuam pelas décadas seguintes, como demonstra a pesquisa de Coelho dos Santos sobre as atividades educacionais junto aos postos indígenas da região sul, publicada em meados dos anos setenta⁵. Enquanto isso, em todos os quadrantes do país, as escolas missionárias continuam adotando o modelo curricular considerado por elas mais conveniente, tendo em vista os seus propósitos últimos, a despeito dos ideais positivistas do órgão tutelar, que propugnam a separação radical entre a Igreja e as políticas do Estado.

As primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngüe para os povos indígenas, ainda nos anos cinquenta, - ecos da Conferência da UNESCO de 1951 - são julgadas inadequadas à realidade brasileira por técnicos do S.P.I., com base em argumentos que mais expressam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos deste novo modelo. Os problemas para a implementação dessas propostas decorreriam, segundo esses técnicos, da enorme diversidade lingüística entre os povos indígenas, dos seus padrões demográficos, definindo contingentes muito reduzidos, e da falta de materiais didáticos e professores capacitados para o novo modelo. Finalmente, os técnicos do SPI ponderam que programas de educação bilíngüe poderiam colidir com os valores de “*incorporação à comunhão [lingüística] nacional*”, consagrados na tradição indigenista na Lei.

2. O panorama atual:

Este quadro de referências jurídicas e administrativas que acabamos de examinar se defronta, nos últimos anos da década de cinquenta, com um vigoroso contraponto: a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de junho de 1957, que discorre sobre proteção e integração das populações tribais e semitribais

de países independentes, incorporada ao cenário brasileiro apenas na década seguinte, em 14 de julho de 1966, através do Decreto 58.824. São dignos de destaque deste instrumento jurídico inovador, cuja consideração é sumamente importante para a compreensão das transformações no panorama da educação indígena no Brasil nas décadas imediatamente seguintes, os seguintes dispositivos:

“Art. 21 - Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.

Art. 22 - 1. Os programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e às técnicas, ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional.

2. A elaboração de tais programas deverá ser normalmente precedida de estudos etnológicos.

Art. 23 - 1. Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna, ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertençam.

2. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país.

3. Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular.

Art. 24 - O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional.

Art. 25 - Deverão ser tomadas medidas de caráter educativo nos demais setores da comunidade nacional e, especialmente, nos que forem mais diretamente ligados

às populações interessadas; a fim de eliminar preconceitos que aqueles porventura alimentem em relação a estas últimas.

Art. 26 - 1. Os governos deverão tomar medidas adaptadas às particularidades sociais e culturais das populações interessadas com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais.

2. Se necessário, serão utilizadas para esse fim traduções escritas e informações largamente definidas nas línguas dessas populações.

Uma leitura atenta de tais dispositivos permite entrever as principais modificações no quadro de referências jurídicas e administrativas que, para além dos maneirismos característicos de cada um dos períodos históricos considerados, vem se perpetuando, praticamente sem alterações, desde o século XVI. Convém sublinhar ainda que, neste documento, são preconizados os novos parâmetros da educação escolar indígena, incorporados a partir dos anos setenta, às agendas reivindicatórias das organizações indigenistas não-governamentais e do movimento indígena, e finalmente absorvidos pela paisagem jurídica brasileira em anos recentes.

Nesse sentido, chamo a atenção para os seguintes princípios definidos pela Convenção 107 da OIT: (1) a universalização do direito à educação formal aos povos indígenas [Art.21]; (2) a consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas [Art. 22]; (3) a prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngüe [Art. 23]; (4) a incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessários pelo contato [Art. 24]; (5) o combate ao preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através da adoção de medidas educativas [Art. 25]; e, finalmente, (6) o reconhecimento oficial das línguas indígenas como instrumentos de comunicação com essas minorias [Art. 26].

Mas é bom que se diga que se, por um lado, é inegável o avanço permitido pela incorporação da Convenção nº 107 da O.I.T. na legislação indigenista e, em particular, nos parâmetros jurídicos da educação escolar, por outro, não se pode esquecer que o seu reconhecimento se dá em 1966, ou seja em pleno regime militar e às vésperas de seu momento mais autoritário. Assim, em 1969, o Ato Institucional nº 1 reafirma com todas as letras o surrado lema da “*incorporação dos silvícolas à comunhão nacional*” (Art. 8). Nesse mesmo ano, o governo federal cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão sucessor do S.P.I., extinto em 1966, que celebra subsequentemente um primeiro convênio com a agência missionária norte-americana Summer Institute of Linguistics (S.I.L.), instituição subsidiária da poderosa Wicliffe Bible Translators ⁶, que transplantará para o Brasil o seu surrado modelo de alfabetização na língua materna. Voltaremos a este modelo na próxima seção deste texto.

No início dos anos setenta, através de um ato administrativo (Portaria nº 75 de 1972), a FUNAI não apenas garante carta branca ao S.I.L. para o desenvolvimento de suas atividades, mas principalmente confere ao modelo de educação bilíngüe desenvolvido por esta agência missionária, os foros e os privilégios de um paradigma oficial ⁷. Apenas para se ter uma idéia desta aproximação, que reproduz uma antiga parceria na esfera da educação escolar indígena entre Estado e Missão, convém observar que até mesmo as ferramentas analíticas desenvolvidas pelos lingüistas do S.I.L. passam a figurar dos documentos oficiais, como instrução normativa. Assim, por exemplo, a crença na universalidade dos méritos de uma escrita fonêmica pikeana - fundada em um modelo teórico definitivamente ultrapassado já nos anos sessenta - se inscreve com todas as letras na Portaria/FUNAI nº 75 de 1972 ⁸.

Os artigos sobre educação escolar indígena no Estatuto do Índio, promulgado no início dos anos setenta (Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973, V Arts. 47-52) devem ser interpretados não como um reflexo direto da Convenção nº 107 da O.I.T. na política indigenista, mas sim como a confluência do modelo proselitista-educacional preconizado pelo S.I.L. com os dispositivos indigenistas do Ato Institucional nº 1. Há no

Estatuto, por exemplo, menção explícita à alfabetização dos índios “*na língua do grupo a que pertencam*” [Art. 49], mas nada consta sobre o reconhecimento oficial dessas línguas como instrumentos de comunicação com essas minorias etnicamente diferenciadas e tampouco sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação [Convenção OIT, Arts. 22 e 26]. Em suma, a alfabetização nas línguas nativas, inscrita na Lei 6001/73, se reverte de um caráter meramente instrumental da prática missionária.

Com o fim do regime militar, novos dispositivos jurídicos e administrativos são elaborados sobre a questão, retomando - desta vez vigorosamente - os princípios formulados pela Convenção nº 107 da O.I.T.. Os instrumentos vigentes atualmente são, em síntese, os seguintes:

Em primeiro lugar, convém evocar a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 que, além do disposto no artigo 231 - que reconhece aos índios “*...sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam...*” - estabelece ainda que:

“Art. 210

§ 2 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1 - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.”

Além desses dispositivos constitucionais, o cenário atual é balizado pelos seguintes instrumentos:

a) o Decreto nº 26, de 19 de abril de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução⁹;

b) a Portaria Interministerial nº 559/91, que institui o Comitê Nacional de Educação Indígena, com representação indígena e não-indígena da sociedade civil, precipitando a criação no MEC de uma Coordenação Nacional de Educação Indígena;

c) as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, publicadas pelo MEC, em 1994; e

d) a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que substitui a antiga LDB (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), que era omissa em relação às escolas indígenas.

Dois artigos da nova LDB merecem destaque aqui, uma vez que regulamentam, com um notável grau de detalhamento, os dispositivos constitucionais relativos à questão da educação escolar indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I — proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II — garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I — fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II — manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III — desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV — elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.”

Em suma, a nova LBD reafirma a diversidade socio-cultural e lingüística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada pelo respeito a seus valores, pelo direito à preservação de suas identidades e pela garantia de acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional [Art. 78]. Além disso, a referida lei atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos e programas específicos” e publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado” [Art. 79].

Um dos efeitos imediatos destes novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa corresponde à criação, intensificada nos últimos anos, de núcleos, divisões e conselhos de educação indígena em praticamente todos os estados brasileiros, o que evidentemente é um passo positivo. Entretanto, é preciso observar, tendo em vista as próprias características da cultura do setor público no Brasil, que a criação de instâncias administrativas ou a remodelagem de certas configurações institucionais não garantem por si mesmas as almejadas transformações de fundo no cenário das práticas cotidianas das escolas indígenas.

De passagem, convém ainda assinalar que os recentes avanços na legislação há pouco mencionados não são incorporados pelo Estado “de cima para baixo”, mas decorrem fundamentalmente do alto grau de envolvimento dos próprios povos indígenas em questões que os afetam diretamente. Além da participação dos interessados, os avanços jurídicos são fortemente infletidos pela pressão da opinião pública e de setores especializados na questão (ONG’s, centros universitários, associações científicas e profissionais etc.).

Como comentário geral à atual legislação relativa à educação escolar indígena, podemos afirmar que se os instrumentos à disposição são inegavelmente mais adequados que os do passado, mereceriam ainda o aperfeiçoamento em pelo menos um aspecto da questão que, ao contrário do que querem fazer crer alguns militantes mais fiéis ao poder público, não é de natureza meramente “metodológica” ou “operacional”. Insisto no caráter ainda precário das garantias de participação efetiva (e não meramente retórica) das populações indígenas no planejamento, execução e gestão dos novos programas de educação escolar indígena.

O parágrafo primeiro do Art. 79 da LDB dispõe exatamente que “*os programas [integrados de ensino e pesquisa para os povos indígenas] serão planejados com audiência das comunidades*”. Ora, o termo “*audiência*” tem sido muitas vezes interpretado - e praticado - em um sentido que, de modo algum, se traduz em um efetivo

controle social desses programas por parte das populações diretamente interessadas. Em suma, os instrumentos jurídicos e administrativos não asseguram, de forma alguma, condições para uma participação esclarecida das sociedades indígenas, com garantias de um mínimo de simetria entre as partes e direito a veto. Voltaremos a este ponto mais adiante. Antes, porém, observemos os dilemas emergentes na interface entre as esferas administrativas e empíricas envolvidas na questão.

Se avanços importantes se verificam no plano jurídico, não parece haver meios de superação do dilema administrativo atual da educação escolar indígena sem a formulação e a execução de políticas efetivas de formação de recursos humanos para a questão. Em outras palavras, sem a implementação de políticas de sensibilização das agências do setor público, estas conquistas correm o risco de jamais saírem do papel. Mais que isso, a execução de políticas de sensibilização, voltadas para os quadros do poder público é condição *sine qua non* para uma alteração no surrado panorama da educação escolar indígena no Brasil. Evidentemente, não podemos esperar que os novos referenciais jurídicos produzam os efeitos almejados - por mais adequados que possam ser tais dispositivos e por melhores que sejam as intenções dos legisladores e das agências executivas federais - em uma paisagem ainda marcada, especialmente em suas esferas estaduais e locais, por uma enorme carência de recursos humanos qualificados para a execução do conjunto de tarefas estabelecidas nas leis. Convém, nesse sentido, sublinhar que a própria legislação atual, sensível a esse dilema, insiste expressamente nas responsabilidades da União, Estados e Municípios quanto ao aprimoramento de seus quadros envolvidos em atividades de educação escolar indígena (Lei 9394/96, Arts. 69, 70, 79). Desconheço a implementação de políticas efetivas nessa direção, notadamente nos estados onde se concentram as atividades do PPTAL.

Em síntese, a apreciação do panorama atual da educação escolar traz de volta um tema recorrente em nossa história indigenista recente. Qualquer observador atento não deixará de notar que, nos últimos dez anos, esta questão vem se desenvolvendo em dois planos distintos e contraditórios: de um lado, observa-se o acúmulo sem precedentes de

instrumentos jurídicos e administrativos, que visam uma efetiva transformação do panorama da educação escolar indígena e, de outro, constata-se a persistência de enormes obstáculos à consolidação dessas conquistas não só no cotidiano das escolas, assim como em suas relações com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Não devemos, portanto, nos iludir com o que Khan e Franchetto 1994 denominam, com muita precisão, “*o tirânico clichê antropológico*” e “*as frases de efeito do jargão pedagógico*” que evocam, por exemplo, o “*aprender-construindo-em-processo*” e a “*inevitabilidade do ensino bilingüe*”, expressões atualmente disseminadas nas repartições públicas “*preocupadas com nossos indígenas*”¹⁰. Evidentemente, o mero domínio de clichês e frases de efeito *politicamente corretos* não resolve a questão. Dizer isto não significa exercitar um pessimismo renitente combinado a um academicismo preconceituoso, mas enfrentar um de seus maiores obstáculos. A rápida disseminação do *tirânico jargão* nas agências institucionais é incontestável. Não poderíamos ter demonstração mais bizarra da conjunção do verniz antropológico à velha cultura cartorial brasileira que a prescrição, recentemente defendida no Plano Nacional de Educação (com ecos no próprio esboço do Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena do MEC, cuja versão definitiva ainda não tive acesso), da institucionalização, para os professores indígenas, de “*concurso público de provas e títulos adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas*” (sic). Convém indagar: Que *provas e títulos* seriam esses? Como adequar o rito burocrático do *concurso público* a valores indígenas? As lutas de uka-uka alto-xinguanas, as corridas de tora jê, os jogos de bola dos aruak do centro oeste etc., *particularidades culturais* dessas populações, serviriam eventualmente de pontes para esta “*adequação*”? Quais seriam as credenciais necessárias de uma banca de concurso, tendo em vista *às particularidades lingüísticas* dessas populações, a fim de garantir que tal atividade não venha a se transformar em um mero simulacro dos ritos administrativos do setor público ou em uma paródia de ritos indígenas? Espera-se que os conselheiros do MEC encontrem fórmulas menos anedóticas para a regulamentação da profissão de professor, no contexto específico das escolas indígenas.

Evidentemente, não bastam instrumentos jurídicos e administrativos adequados, se não são garantidas condições mínimas de exeqüibilidade para efetivação destas conquistas. Como o Sistema de Ensino da União poderá formular Programas competentes de educação escolar indígena, capazes de respeitar os preceitos constitucionais evocados acima, se os responsáveis por sua implementação têm ainda, na maioria dos casos - e, evidentemente, com as honrosas exceções -, enormes dificuldades de compreendê-los adequadamente? Em suma, retomando a questão central, como proceder a uma adequada “*audiência*” dos interessados, capaz de salvaguardar os interesses das sociedades indígenas em suas escolas ? Sabemos muito bem como têm se processado, via de regra, essas “*consultas à comunidade*” não apenas em assuntos educacionais...

Em síntese, o Brasil chega às vésperas do século XXI com uma legislação sobre educação escolar indígena avançada em linhas gerais e com a criação de novos instrumentos administrativos especialmente voltados à questão, notadamente nas esferas estaduais e federal. Contudo, os efeitos destes novos instrumentos institucionais são ainda extremamente tímidos no panorama atual das escolas indígenas. No caso específico das regiões onde se localiza a maioria dos projetos do PPTAL, como veremos na próxima seção do texto, o quadro das escolas indígenas ainda é, em seus aspectos essenciais, o mesmo daquele característico das escolas do SPI dos anos cinqüenta. Em suma, situações sociais objetivas não se transformam por simples tomada de consciência dos atores envolvidos ou pela publicação de leis, decretos, portarias etc., mas dependem, neste caso específico, da implementação de um conjunto de políticas públicas (não apenas governamentais) que visem a sua superação. Há, portanto, um longo percurso a seguir.

3. Sobre o financiamento da educação escolar indígena

A manutenção dos “*programas integrados de ensino e pesquisa*” de educação escolar indígena previstos em lei se conforma a um padrão genérico de

financiamento, uma vez que correspondem a atividades integrantes do Sistema de Ensino da União. Seus contornos, definidos na Lei 9394/66, são os seguintes:

A União tem a incumbência de prestar assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva (Art. 9). No caso específico da educação escolar indígena, cabe à União ainda apoiar, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino (estaduais e municipais) no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (Art. 79).

Enquanto isso, os Estados se responsabilizam por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino. Cumpre aos Estados também definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (Art. 10). Estes dispositivos reafirmam os princípios da Constituição Federal expressos nos Artigos. 211 e 212.

Em suma, ao contrário de um cenário jurídico e administrativo marcado pela centralização, no órgão indigenista federal, do financiamento das atividades educacionais (no S.P.I., de 1910 a 1966, e na FUNAI, de 1969 a 1991) e do histórico substabelecimento dessas responsabilidades a missões religiosas de todo tipo, os instrumentos institucionais atuais definem um novo panorama, caracterizado pela articulação permanente das esferas federal, estaduais e municipais no campo da educação escolar indígena, o que não deixa de evocar a esfera da saúde, organizada a partir de um sistema único.

Neste quadro, os sub-sistemas estaduais e municipais de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais

de direito financeiro público (Art. 15). A nova LDB estipula ainda a origem dos recursos públicos destinados aos sub-sistemas educacionais (Art. 68), definindo percentuais da receita da União, Estados e Municípios a serem aplicados na educação (Art. 69). Além disso, caracteriza como despesas regulares de manutenção e desenvolvimento do ensino as verbas destinadas à remuneração e ao aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação, a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, uso e manutenção de bens e serviços, bem como estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão de suas atividades. (Art. 70).

Finalmente, a União, em colaboração com os Estados e os Municípios, se compromete a estabelecer um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, supostamente capaz de assegurar um ensino de qualidade (Art. 74). Neste contexto, estão expressamente previstas a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando (Art. 61), além da realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, pelos Municípios e, supletivamente, pelos Estados e pela União (Art. 87 III §3). Finalmente, a nova LDB determina a adaptação das legislações educacionais e de ensino da União, Estados e Municípios às novas disposições, em um prazo que se esgotou em 20 de novembro de 1997 (Art. 88). Não disponho de informações sobre as eventuais adaptações jurídicas e administrativas incorporadas às esferas municipais, nas regiões em que se concentram as atividades do PPTAL, no que concerne especificamente ao financiamento das escolas indígenas.

Antes de passarmos ao exame da questão da formação dos professores indígenas, convém mais uma vez chamar a atenção para outro hiato entre teoria e prática, agora não mais no plano dos recursos humanos, mas no dos recursos financeiros. O *provimento da educação intercultural às comunidades indígenas* (LDB, Art. 79) corresponde a um objetivo que não se realizará adequadamente a não ser associado a uma

política de investimentos, capaz de garantir a realização de pesquisas, levantamentos, diagnósticos, materiais didáticos, programas de formação etc.. Evidentemente, como todo sub-sistema diferenciado, a educação escolar indígena custará ao poder público, por aluno, um valor certamente maior que aquele atualmente destinado à educação fundamental regular, que sabemos ser ainda muito baixo, tendo em vista o panorama escolar em nosso país. Em suma, o provimento da educação escolar indígena intercultural, bilíngüe etc., no âmbito do Sistema de Ensino da União, se defronta atualmente com um quadro de escassez generalizada para as políticas sociais cujo equacionamento certamente escapa às possibilidades de financiamento do PPTAL.

4. Sobre a formação dos professores indígenas

Com base no conjunto de dispositivos jurídicos administrativos focalizados acima, é possível observar que a educação escolar indígena se define como um sub-sistema diferenciado das demais modalidades do Ensino Fundamental, ainda que integrado ao Sistema de Ensino da União. Neste contexto, a Lei 9394/96 estabelece os seguintes princípios norteadores e as seguintes responsabilidades do poder público concernentes à **formação** dos professores indígenas. Em primeiro lugar, firma como princípio geral o direito à capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, com vistas a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (Art. 61, itens I e II). Além disso, prescreve expressamente o desenvolvimento de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar indígena (Art. 79, § 2, item II). Finalmente, atribui a cada Município e, supletivamente, aos Estados e à União, a responsabilidade de realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício (Art. 87, § 3º, item III).

Em suma, a formação dos professores das escolas oficiais, através da capacitação em serviço, corresponde a uma responsabilidade inalienável às esferas do poder público. No caso específico dos professores indígenas, os programas de formação devem necessariamente contemplar os novos parâmetros instituídos pela legislação, isto é, o uso

sistemático das línguas nativas e de processos de próprios de aprendizagem, a valorização das identidades étnicas e o respeito às especificidades culturais. Ora, na grande maioria dos casos, as escolas indígenas mantidas pelo setor público na Amazônia Legal ainda não incorporam minimamente esses parâmetros. Por outro lado, as organizações não governamentais que vêm desenvolvendo programas balizados por esses princípios - e que historicamente atendem de forma suplementar à demanda escolar em algumas áreas indígenas específicas - não têm condições de suprir em larga escala as deficiências estruturais do setor, no que concerne à formação de professores indígenas, através da capacitação em serviço, a não ser em situações muito excepcionais.

Por essas razões, o único caminho capaz de assegurar a realização de programas adequados de formação de professores deve necessariamente contemplar uma articulação entre as diversas agências já atuantes em cada região, o que inclui uma definição precisa de atribuições e responsabilidades entre os atores. Neste sentido, há notícias de algumas experiências de parceria envolvendo agências do setor público e do setor não-governamental no contexto específico de alguns povos do Amazonas, Acre e Roraima. Entretanto, nenhuma experiência parece ter aprofundado tanto uma metodologia de parceria interinstitucional, para a formação de professores indígenas através da capacitação em serviço, quanto o **Projeto Tucum**.¹¹ Uma breve consideração de seu desenho tem por objetivo fundamentar a recomendação ao PPTAL formulada a seguir. Transcrevo, assim, com base em seus documentos mais importantes, o perfil geral deste programa.

Este projeto experimental se desenvolve em âmbito estadual, englobando todos os povos indígenas de Mato Grosso, com exceção das populações monolíngües, procurando integrar esforços da Secretaria Estadual de Educação, das várias Secretarias Municipais, da FUNAI, das ONG's e das missões religiosas atuantes no estado, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Casa Civil do Governo do Estado. Sua implementação, convém destacar, é historicamente anterior à promulgação da nova LDB, o que lhe confere um caráter nitidamente pioneiro.

O **Projeto Tucum**, iniciado em 1996, tem como meta, ao fim de quatro anos, a capacitação de duzentos professores indígenas em nível de magistério de segundo grau e o ordenamento das relações de parceria entre um conjunto bastante heterogêneo de agências atuantes no estado, a partir da implementação de um programa integrado que visa uma formação em serviço específica, diferenciada, bilingüe e intercultural. Pautado pelos princípios de participação, representatividade e cooperação, o projeto visa especificamente formar e habilitar professores índios que estão em sala de aula nas comunidades indígenas, além de capacitar supervisores através do exercício da monitoria no projeto. O programa visa também garantir o acesso e o desenvolvimento do conhecimento advindo de contextos culturais diversos, tomando como base seus próprios valores, para que os professores conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos. Visa ainda garantir condições para uma apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos.

Este projeto tem ainda por objetivos gerais o aperfeiçoamento do processo interativo escola/comunidade e a valorização do profissional de educação das escolas indígenas, possibilitando-lhe ao final do projeto, a entrada na carreira do magistério e sua integração no plano de cargos e salários. Ao final do programa, os professores indígenas, com o eventual apoio das assessorias que julgarem conveniente, consolidarão o desenho de propostas curriculares diferenciadas, bilingües e interculturais para as escolas indígenas, sensíveis às realidades de cada caso.

Uma vez que este programa vem sendo regularmente implementado há mais de dois anos, penso que seria extremamente oportuno um estudo aprofundado de seu desenvolvimento. Claro está que não tendo concluído ainda o seu ciclo de quatro anos, o projeto não pode ser avaliado em todos os seus aspectos. Alguns de seus aspectos, porém, chamam desde já a atenção dos especialistas. Um deles, no plano institucional, diz respeito ao seu formato integrador - até onde tenho notícia, inédito em nosso país - reunindo todas as agências atuantes no cenário estadual da educação escolar indígena. Agências que, até bem pouco tempo, atuavam isoladamente e, em alguns casos, duplicando esforços ou em rotas de colisão, umas em relação às outras.

Não devemos por isso mesmo supor que um programa dessa envergadura, integrando um conjunto de agências em alguns casos concorrentes ou rivais, não deva enfrentar uma série de desafios a todo momento, no âmbito das relações interinstitucionais. Por outro lado, a canalização dos eventuais embates e (des)entendimentos, entre as agências que o compõem, para um fórum interinstitucional deliberativo, permite a neutralização (pelo menos parcial) do exercício de um indigenismo autoritário, muitas vezes característico da ação isolada e soberana dessas agências. Em suma, o formato preconizado pelo Projeto Tucum, abolindo o monopólio das ações educacionais em um determinado povo ou região, me parece, em tese, o mais adequado. Neste quadro, eventuais competições entre as agências envolvidas é, dos males, o menor.

Outra característica digna de menção, esta na esfera pedagógica, diz respeito a uma inversão da ordem habitual dos programas de educação indígena: ao contrário de alguns projetos experimentais, a formação dos professores precede a elaboração de currículos e regimentos específicos e diferenciados para as escolas indígenas, o que corresponde inegavelmente a uma garantia de *participação efetiva* dos professores indígenas no desenho dos programas de educação escolar voltados para seus povos. Até pouco tempo marcado pela proliferação de escolas indígenas inadequadas, como mostra a pesquisa de Secchi ¹², responsáveis mais pela criação de novos problemas do que de soluções para as comunidades, o cenário mato-grossense tem chances de ser significativamente alterado nos próximos anos se o **Projeto Tucum** alcançar os êxitos almejados.

Diante dessas razões, creio que a consideração em profundidade de uma experiência em curso pioneira como a do **Projeto Tucum**, através da avaliação cuidadosa de seus avanços e conquistas, bem como de suas dificuldades e entraves, poderia fornecer elementos preciosos não só para o avanço da reflexão, mas principalmente para dar subsídios ao desenho de propostas de mesma natureza - marcadas pelos princípios de

articulação e cooperação entre as agências envolvidas - a serem implementadas em outras regiões da Amazônia Legal.

III. Educação escolar indígena: concepções gerais

A educação corresponde não só a um tema clássico nas ciências sociais, mas ainda a uma das formas mais características do que Émile Durkheim denomina um fato social, para além das dimensões pedagógicas e psicológicas da questão. “*Quando desempenho meus deveres de irmão, de esposo ou de cidadão, quando me desincumbo de encargos que contraí, pratico deveres que estão definidos fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes [...] recebi-os através da educação. Contudo, quantas vezes não ignoramos o detalhe das obrigações que nos incumbe desempenhar, e precisamos, para sabê-lo, consultar o Código e seus interpretes autorizados ! Assim também o devoto, ao nascer, encontra prontas as crenças e as práticas da vida religiosa; existindo antes dele, é porque existem fora dele”*.¹³

Em resumo, educação se define, do ponto de vista sociológico, como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural, englobando mecanismos que visam a sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. A noção de socialização, por seu turno, remete à aquisição de uma personalidade social, pela qual um indivíduo, portador e veículo de uma determinada cultura, se torna membro de um grupo, podendo assim contribuir tanto para a sua permanência quanto para sua transformação.¹⁴ Articulando instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais como a economia, a política, a moral, a religião etc., os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (idéias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Para tanto, os sistemas educacionais estimulam, ao longo da vida dos indivíduos, a aprendizagem de conhecimentos e técnicas, além da internalização de códigos e valores sociais.¹⁵ Estes sistemas tendem a opor e integrar sub-sistemas de dois tipos: os formais, que via de regra incorporam atividades de planejamento e escolarização, e os informais, que se desenvolvem com base em processos notadamente espontâneos.

Neste quadro, a escola corresponde a uma entre outras formas institucionais de promoção de educação formal, assim como as corporações militares, artísticas e religiosas existentes em certas sociedades tradicionais. Alguns autores insistem que a escola representa um instrumento a serviço da estratificação social, mecanismo que pode se impor de fora para dentro em uma dada formação social (é o caso das escolas de tradição ocidental transplantadas aos contextos indígenas) ou que pode reafirmar diferenciações sociais internas (como, por exemplo, as antigas escolas astecas). Outros insistem em sublinhar o papel potencialmente transformador dessas próprias formações sociais. De uma forma ou de outra, a escola corresponde a uma instituição que procura, no interior de um sistema social infletido por instituições e práticas convergentes, divergentes ou paralelas a ela, transmitir formalmente um determinado patrimônio cultural. Para atingir a este fim, a escola condensa um determinado perfil institucional, consagrando rotinas, papéis, normas, equipamentos, especializações, tempos e espaços. E, pelo menos as escolas de tradição ocidental, definem ainda graus progressivos de especialização interna, em consequência da divisão geral do trabalho no mundo contemporâneo, cada vez mais complexa.

As primeiras pesquisas sobre educação e sociedade no Brasil foram desenvolvidas nos anos trinta, destacando-se especialmente, para os propósitos desta reflexão, as de Emilio Willems, da Universidade de São Paulo, sobre o papel da escola como instituição aculturadora de minorias étnicas. Nestas pesquisas, o autor procura distinguir os efeitos da ação espontânea dos segmentos majoritários sobre os estrangeiros (alemães e japoneses) frente à influência planejada da escola.¹⁶ Nas décadas subseqüentes, dois alunos de Willems, Florestan Fernandes e Egon Schaden, desenvolvem as primeiras reflexões sobre educação indígena no contexto sul-americano, através da análise dos processos de socialização desenvolvidos respectivamente pelos Tupinambá¹⁷ e Guarani¹⁸.

*

Na década de setenta, são consolidadas duas vertentes distintas na reflexão sobre educação e sociedades indígenas no Brasil, uma delas dedicada à pesquisa sobre os

processos globais de socialização, definidos em cada cultura particular, e outra voltada para uma reflexão específica sobre a instituição escolar transplantada para essas sociedades desde os primórdios do período colonial.¹⁹ Bartomeu Melià, nesta mesma década, propõe, com base na distinção entre as duas vertentes, os rótulos “educação indígena” e “educação para o indígena”, respectivamente²⁰. Tais rótulos são logo em seguida reiterados por Grizzi & Lopes da Silva²¹, em uma coletânea clássica sobre a matéria. É precisamente no quadro das tentativas de pontes entre os processos gerais de socialização e a instituição escolar de tradição ocidental, em contextos culturais indígenas específicos, que podemos situar os assim denominados modelos de educação escolar bilíngüe.

1. O paradigma da educação escolar bilíngüe

O processo de expansão da língua portuguesa e refluxo ou mesmo abandono dos idiomas indígenas tradicionais se insere em um quadro mais geral das relações de contato interétnico que, no caso brasileiro, combina mecanismos aparentemente contraditórios de assimilação e de exclusão. Como reação a esta tendência, surgem, a partir dos anos setenta, propostas educacionais, formuladas por organizações não-governamentais e setores universitários, que propugnam a apropriação da escrita pelos povos indígenas, não só como estratégia de valorização e conservação de suas línguas, mas também como um imperativo nos processos de reafirmação de suas identidades étnicas e culturais.

Nos últimos vinte cinco anos, algumas experiências de implantação de modelos alternativos se desenvolvem em diferentes regiões do país, consolidando um novo paradigma educacional, finalmente inscrito na legislação em anos recentes. Paralelamente, o tema vem despertando a atenção de uma variada gama de especialistas dedicados à questão (indigenistas, lingüistas, antropólogos e, mais recentemente, pedagogos), definindo um campo marcado - como qualquer outra área do conhecimento - por uma série de consensos e uma série de controvérsias. Mas ao contrário do que ocorre em outras áreas, menos marcadas pela imbricação do debate teórico com a ação militante, o campo de reflexão sobre educação bilíngüe aparentemente não tem se beneficiado, especialmente nos anos

noventa, dos questionamentos relativos a algumas de suas concepções e práticas. Ao contrário, o debate teórico tem diversas vezes cedido lugar à proclamação de um certo discurso “politicamente correto”, com prejuízos para seu aprofundamento.

Apenas a título de exemplo, convém chamar a atenção para os riscos da generalização da premissa de que uma educação *verdadeiramente* indígena deve necessariamente incorporar um programa de educação *bilíngüe*. De fato, o bilingüismo - que assume graus e colorações muito variados na Amazônia - corresponde a uma paisagem sociolingüística recorrente, mas que está longe de ser a única na região. As assim denominadas “exceções” a essa paisagem, ao contrário do que pressupõe a legislação e o discurso militante, não são meramente anedóticas e numericamente inexpressivas. Se considerarmos apenas as regiões em que se concentram as atividades do PPTAL, poderíamos evocar as populações indígenas do alto Rio Negro que, por razões inerentes às próprias formas tradicionais de sociabilidade, se definem como *multilíngües* e não *bilíngües*. Enquanto isso, as populações indígenas da região do médio Solimões e do baixo Madeira, em consequência dos processos históricos do contato, falam exclusivamente o português. Em suma, se o paradigma da educação bilíngüe pode, em muitos casos, ser perfeitamente adequado em determinadas situações sociolingüísticas, seu caráter compulsório pode criar embaraços em outras, uma vez que se desenvolve a partir da dicotomia entre *uma* língua indígena e a língua nacional, não prevendo portanto os casos em que coexistem, em um mesmo contexto, mais de uma língua indígena e os casos em que a “língua indígena” é a própria língua nacional (Silva 1994:45).

Evidentemente, situações como as que acabamos de evocar não retiram os méritos intrínsecos do paradigma da educação bilíngüe. No entanto, tomá-lo como panacéia para todos os males da educação escolar indígena não nos parece uma posição cautelosa. Entre posições extremas como as que colocam o paradigma definitivamente sob suspeita e as que atribuem a ele um caráter compulsório, defendo os seguintes pontos de vista:

a) A educação bilíngüe corresponde a um direito dos povos indígenas que, como tal, pode ser exercido ou não;

b) Em nenhuma hipótese, o PPTAL deve deixar de apoiar uma iniciativa na área educacional apenas porque não incorpora um modelo de escola bilíngüe;

c) Uma escola verdadeiramente indígena é aquela cujos contornos são definidos a partir dos anseios e necessidades, definidos pelas populações indígenas às quais a escola deve servir, em todos os casos, e não aquela marcada por tal ou qual maneirismo pedagógico.

Isto posto, observemos a evolução deste paradigma na América Latina.

*

O paradigma da educação indígena bilíngüe começa a se delinear nos anos trinta, a partir das primeiras parcerias entre o indigenismo estatal mexicano e o Summer Institute of Linguistics - SIL²². Neste contexto, as escolas são tomadas como o principal instrumento de integração das populações indígenas ao Estado Nacional e o ensino nas línguas nativas avaliado como o meio mais eficaz de transmissão de conhecimentos e valores da sociedade envolvente. Em outras palavras, o paradigma da educação bilíngüe, em sua origem, compartilha os mesmos pressupostos assimilacionistas da escola colonial. A participação decisiva do SIL no período de consolidação teórica e empírica deste modelo garante a consagração de um tipo particular de escrita para as línguas de tradição oral, a grafia fonêmica (ou pikeana), padrão a ser aplicado em todos os casos.

Entre as décadas de quarenta e cinquenta, o SIL promove a expansão deste modelo em direção a outros países do continente, como Guatemala, Peru, Equador e Colômbia. Em todos esses países, o SIL encontra, no âmbito das políticas oficiais, um cenário caracterizado pela indistinção entre escolas indígenas e escolas rurais. No Brasil do

final dos anos cinquenta, quando o SIL celebra seu primeiro convênio de cooperação científica com o Museu Nacional, a situação não é diferente. Observamos na seção anterior deste texto que as escolas organizadas pelo S.P.I. incorporavam currículos e regimentos rigorosamente idênticos às escolas rurais. Marcas desta indistinção são conservadas até hoje, não apenas nas práticas, mas também na esfera administrativa. Assim, por exemplo, as escolas indígenas mantidas pelo estado do Amazonas continuam até hoje subordinadas a um Instituto de Educação Rural, onde o ensino das/nas línguas indígenas não é contemplado, na imensa maioria dos casos²³.

Desnecessário sublinhar que apesar de defender a implantação de programas de educação bilíngüe, os objetivos últimos do S.I.L. estão evidentemente muito distantes do espírito da Convenção 107 da O.I.T., evocado na seção anterior deste texto. Por outro lado, do ponto de vistas das aparências, a incorporação do SIL à paisagem do Estado parece atender às prescrições legais. Os fins do S.I.L. não são diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos índios e a salvação de suas almas. Seus meios, entretanto, são de certa forma peculiares, incorporando um modelo de educação bilíngüe, parte indissociável de sua estratégia evangelizadora. No quadro deste novo paradigma missionário, a questão não é mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la. Em outras palavras, a diferença lingüística deixa de representar um obstáculo ao projeto civilizatório, tornando-se um instrumento do próprio projeto.

No mesmo período em que o SIL intensifica suas atividades educacionais no Brasil, chegam ao país as primeiras notícias do desenvolvimento de algumas experiências de vanguarda, em outros países da América do Sul, notadamente no Paraguai e no Chile. No quadro dessas novas experiências, a educação bilíngüe não é tomada como um instrumento de assimilação das populações indígenas, mas como estratégia de conservação das línguas nativas e de reafirmação de identidades étnicas e culturais. Tributárias da filosofia e do método educacional desenvolvidos por Paulo Freire, estes novos programas procuram desenvolver metodologias baseadas nas possibilidades oferecidas pelo próprio bilingüismo, em um contexto onde as línguas e demais manifestações culturais indígenas correspondem a

sinais diacríticos, reprimidos ou desqualificados. Dessa forma, em uma paisagem continental, marcada pela desvalorização das manifestações culturais tradicionais, desqualificação dos processos identitários e por processos de assimilação aos valores dominantes, um novo paradigma de educação escolar bilíngüe se desenvolve a partir da consideração dos povos indígenas como minorias nacionais e vítimas de mecanismos discriminação derivados de sua própria condição étnica (Hernandez e Melià)²⁴.

Pouco tempo depois, surgem as primeiras notícias de implantação de programas experimentais de ensino bilíngüe, por iniciativa de setores progressistas das igrejas católica e evangélicas e de ONG's, balizados em maior ou menor grau pela matriz lingüística desenvolvida pelo S.I.L., mas infletidos por pressupostos pedagógicos e indigenistas freireanos. Estes novos projetos, integrantes do assim denominado “indigenismo alternativo” dos anos 70 e 80, concorrem decisivamente para a superação do paradigma escolar assimilacionista e, por suposto, do uso meramente instrumental das línguas indígenas nos programas de educação escolar. Superação, é bom que se diga, no plano das idéias, não no plano das práticas.

2. Os modelos pós-assimilacionistas

Segundo Lopes da Silva, com o esgotamento dos modelos assimilacionistas de educação escolar indígena. o debate sobre a questão, nas últimas décadas, apresenta duas fases distintas. A primeira delas, entre 1975 e 1988, se caracteriza por um alto grau de indiferenciação entre a militância indigenista e a reflexão acadêmica. A segunda, que se estende de 1988 ao momento atual, é marcada pela “*elaboração de teses e pesquisas acadêmicas que, sem perder de vista a dimensão política da questão, buscaram problematizá-la em termos dos recursos teóricos e das matrizes disciplinares em cujo âmbito se desenvolveram*”²⁵.

A conjunção entre a militância indigenista e a reflexão acadêmica, característica da primeira fase, permitiu não apenas o acúmulo de documentação de algumas

experiências educacionais inovadoras em vários aspectos, mas também a inscrição de seus valores na legislação e em textos de referência sobre a questão. Não deve ser por outra razão que a autora elege precisamente 1988, ano da promulgação da Carta Constitucional, como o momento de passagem entre a primeira fase e a fase atual.

Se alguns temas específicos, explorados na primeira fase do debate recente, parecem estar superados no contexto atual, uma questão fundamental permanece em pauta no debate sobre a educação escolar indígena, em seu período “pós-assimilacionista”. Esta questão diz respeito às relações entre o poder público e as políticas e práticas educacionais, no caso específico das escolas indígenas. Um breve recuo ao fim anos setenta permitirá uma visão mais nítida do tema em questão.

Para tanto, retomemos os rótulos mencionados no início desta seção, propostos por Melià, e consagrados na primeira fase do debate recente: educação indígena e educação para indígenas. Recordemos que o primeiro tem como referência os processos gerais de socialização desenvolvidos pelas culturas indígenas, enquanto o segundo focaliza precisamente a instituição escolar, de tradição ocidental, transplantada para esses contextos. A partir de meados da década de oitenta, alguns especialistas passam a substituir o rótulo educação para indígenas pela expressão educação escolar indígena. Outros, entretanto, preferem manter o rótulo original em seus textos. Assim, por exemplo, em 1994, em um número especial do periódico *Em Aberto*, inteiramente dedicado à atividade escolar entre os povos indígenas, ambos os rótulos são empregados rigorosamente em relação a este mesmo referente.²⁶ Mas se o referente é o mesmo, seus sentidos talvez reflitam pontos de vista divergentes sobre a questão.

Tal divergência, para além do bizantinismo das disputas terminológicas que muitas vezes chegam a turvar a percepção das idéias, permite explicitar um dos dilemas mais complexos na reflexão atual sobre educação e sociedades indígenas, que gravita em torno das possibilidades de *autonomia* desses projetos, tendo em vista as relações necessárias com o setor público. Tentemos entender a questão, através da consideração dos

“implícitos” de ambos os rótulos. A preposição “para”, contida na primeira expressão, reafirma a idéia de que a instituição escolar, que evidente é anterior a sociabilidade ameríndia, é sobretudo exterior a ela. A segunda expressão sugere a possibilidade de incorporação da escola, pelos próprios povos indígenas, como instrumento de socialização, tornando-se assim parte de seus sistemas educacionais.

Convém assinalar, em primeiro lugar, que evidentemente nenhuma das premissas subjacentes às expressões educação para indígenas e educação escolar indígena podem ser declaradas falsas. Além disso, uma premissa não corresponde à negação da outra, embora seja preciso também insistir que nenhuma delas, tomadas isoladamente, esgota inteiramente da questão. A disciplina antropológica nos ensina que a sociabilidade jamais corresponde a uma fórmula estática e imutável, como, de resto, qualquer outro fenômeno cultural. Ao contrário, parodiando Lévi-Strauss, as formas de sociabilidade, embora tendo em toda parte a aparência de estruturas estáveis e bem determinadas, correspondem a realidades “*permanentemente à mercê dos golpes de um passado que a arruína e de um futuro que as modifica*”²⁷. Neste quadro, as possibilidades de incorporação da escola de tradição ocidental pelos povos indígenas pode ser apreendida como um caso trivial, na série infinita de empréstimos que as populações humanas fazem corriqueiramente umas às outras.

Mas, por razões intrínsecas à própria instituição, a questão da escola não se resolve inteiramente no plano de sua suposta *aculturação*. A mesma disciplina antropológica nos ensina que as relações entre as escolas de tradição ocidental e o Estado definem questões bastante complexas, que não se resolvem (ou, para ser mais exato, não se dissolvem) com categorias como “empréstimo” ou, para usar um termo mais atual, como “apropriação”. Na sociedade moderna, tudo o que se refere à educação escolar está, em certa medida, submetido ao Estado. Tal submissão, tema clássico da Sociologia da Educação, despertou, como era de se esperar, sentimentos de cautela e apreensão no assim denominado “indigenismo alternativo” dos anos setenta e oitenta.

Precisamente por isso, no *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, promovido pela Comissão Pró-Índio - SP, as relações entre a educação escolar indígena e o Estado foram vistas com bastante desconfiança: “[a] caminhada das experiências indigenistas dos últimos anos [...] tem-nos provado, abundantemente que estamos diante de uma política nova [...] contida em todos os relatórios como uma esperança viva para os povos indígenas desse país. Isso na prática talvez signifique a não obrigatoriedade de vínculos oficiais...”²⁸. O mesmo pode ser dito em relação aos quatro *Encontros de Educação Indígena* promovidos pela Operação Anchieta²⁹ em 1982, 1984, 1986 e 1988. Neste sentido, podemos ler no texto-síntese desses quatro Encontros que “... a escola é quase sempre o espaço do Estado e das instituições que o representam. O lugar físico, social e político que tem a escola na aldeia confunde-se facilmente com o lugar que ocupa o Estado nesse povo [...] Nem por isso a conquista da escrita é abandonada e surgem formas [...] que [...] intentam um novo relacionamento, diverso do convencional, com este mesmo Estado”³⁰.

As cautelas características do “indigenismo alternativo” dos anos setenta e oitenta frente as “relações perigosas” entre escolas indígenas e o Estado, notadamente mais brandas no fim deste período, passam a coexistir com um certo pragmatismo, em graus variados, sobretudo nos anos noventa, já prenunciado no texto de Melià acima transcrito. Esta nova atitude se baseia fundamentalmente nas notáveis conquistas jurídicas e nos seus efeitos nas esferas administrativas, meritórias, embora ainda muito discretos.

Como vimos na seção anterior, a paisagem jurídica atual da educação indígena é completamente distinta daquela característica do período de emergência do indigenismo alternativo. Neste período, convém recordar, a grande maioria dos projetos educacionais alternativos procura guardar um razoável grau de distância e independência das instituições governamentais, em um cenário institucional abertamente avesso às novas experiências. Hoje, a parceria entre órgãos públicos, ONG’s e setores universitários vêm se consolidando em diversas iniciativas.

Desde meados dos anos oitenta, o poder de pressão de diversos segmentos organizados da sociedade civil e do movimento indígena favoreceu a incorporação, no ordenamento jurídico, de algumas das principais palavras de ordem do indigenismo alternativo. Assim, expressões como “processos próprios de aprendizagem”, “currículos específicos e diferenciados”, “educação bilíngüe e intercultural” e tantas outras foram inscritas nas leis e demais instrumentos normativos. No entanto, a questão da autonomia das escolas indígenas permanece na ordem do dia.

Ora, onde quer que existam escolas, ela sempre correspondem a instrumentos a serviço de projetos sociais que as transcendem. Projetos que podem ser das próprias sociedades que as organizam ou estranhos a elas, que as escolas passam fielmente a reproduzir. Assim, por exemplo, as escolas tradicionais astecas, formadoras de sacerdotes e guerreiros, correspondiam a instrumentos de produção e reprodução da própria vida social asteca. Da mesma forma, os internatos salesianos do alto rio Negro procuravam atender as demandas de uma classe média emergente no Amazonas, recrutando alunos indígenas que, uma vez separados de suas comunidades, migrariam para Manaus onde, se tivessem sorte, poderiam desempenhar funções técnicas de nível médio ou serviços domésticos.

As conquistas jurídicas acumuladas até hoje, convém insistir, não deram conta deste aspecto crucial da questão, mas ao contrário, tornam-no ainda mais agudo, com a incorporação das escolas indígenas no Sistema de Ensino da União. As possibilidades de autonomia das escolas evidentemente não são favas contadas, frente aos interesses regionais quase nunca favoráveis aos povos indígenas, muitas vezes representados pelo próprio poder público local. Entende-se por autonomia não o divórcio das escolas indígenas de tudo o que é exterior aos povos para os quais são destinadas, mas sim um conjunto de salvaguardas que favoreça uma relação densa entre essas iniciativas e os projetos de futuro e estratégias de reprodução dos próprios sistemas sociais indígenas ³¹.

Este ponto conduz diretamente ao dilema principal dos novos programas de educação escolar indígenas. Valores como especificidade e diferenciação, vale lembrar,

correspondem, por definição, a atributos necessários a esses novos programas, mas não são condições suficientes. Precisamente neste sentido Azevedo sublinha, em um trabalho recente, que cairíamos no ridículo se designássemos as missas, periodicamente celebradas segundo os calendários tradicionais de cada povo, proferidas nas línguas nativas, com altares enfeitados à moda tribal e rezadas por padres indígenas, paramentados com enfeites nativos, como rituais *verdadeiramente* indígenas.³² Como enfatiza a autora, a “essência” da missa não está com certeza em suas aparências, mas em seus propósitos. Em suma, as condições de implementação de escolas *verdadeiramente* indígenas passam não só pela especificidade e diversidade dos programas de educação escolar, mas principalmente pela autonomia desses programas. Autonomia que permite assegurar que esses programas de educação escolar atendam efetivamente às necessidades definidas pelos projetos de futuro de cada povo. Neste quadro, as garantias de autonomia passam necessariamente do desenvolvimento de formas efetivas de controle social - para usar uma expressão consagrada nas Conferências Nacionais de Saúde - por parte das populações indígenas, diretamente interessadas, nesses programas escolares. Tais garantias incluem necessariamente a participação efetiva dos povos indígenas em seu desenho, implementação e gestão, e não o seu simulacro, assegurado pela expressão “*com a audiência*” formulado no artigo 79 da Lei 9394/96. Em suma, as possibilidades de uma escola *verdadeiramente* indígena ou bem não dependem de leis, ou bem não são ainda por elas garantidas.

Se tais garantias de autonomia podem eventualmente soar como uma reivindicação ainda muito distante das possibilidades balizadas pelo quadro institucional atual, nem por isso deixam de ser rigorosamente pertinentes, tendo em vista a recente integração das escolas indígenas no Sistema de Ensino da União e, conseqüentemente, a descentralização das responsabilidades do setor público, envolvendo as diversas agências dos estados e municípios. Sem garantias de controle social, a descentralização das responsabilidades educacionais poderá ter resultados inversos aos esperados, como tem ocorrido em outros países da América Latina que aplicaram o modelo há mais tempo. Precisamente neste sentido, uma autoridade em educação indígena como o sociolinguísta mexicano Héctor Muñoz sublinha os efeitos perversos de implementação em seu país, a

partir dos anos setenta, de um processo de descentralização semelhante ao que foi adotado recentemente no Brasil. Segundo o autor, “*a educação bilingüe e bicultural, em virtude de uma política de descentralização administrativa, [passou a ser implementada pelas] mãos práticas dos poderes regionais. Contra o esperado, a castelhanização direta e compulsiva viveu um de seus períodos mais intensos, generalizando-se através de todos os territórios da indianidade*”.³³ Ora, “*mãos práticas dos poderes regionais*” não são privilégios do México. Por isso mesmo, qualquer um que conheça de perto a situação das atuais escolas indígenas, notadamente na Amazônia ocidental, concordará que tais garantias são imprescindíveis para uma alteração efetiva no cenário atual.

A superação deste impasse poderia decorrer do aprofundamento de uma reflexão que apenas enunciaremos aqui, acerca das notáveis homologias, à disposição de qualquer observador atento, entre as escolas e as organizações indígenas. Como venho insistindo há alguns anos³⁴, embora as primeiras sejam bem mais antigas que as segundas, ambas correspondem a estruturas que decorrem diretamente do contato. Além disso, ambas foram instituídas para os povos indígenas por agentes externos e apresentam configurações institucionais de tradição ocidental, com diretoria, sede, estatutos escritos etc. Convém notar ainda que ambas, em tese, podem assegurar conquistas importantes ou representar ameaças a essas populações e que ambas vêm se definindo como espaços privilegiados de afirmação étnica e valorização da cultura, de desenvolvimento de consciência crítica e de reflexão. Em suma, escolas e organizações, embora atendam a fins específicos distintos, refletem objetivos últimos muito semelhantes.

Dito de outra maneira, escolas indígenas e organizações indígenas são instituições de naturezas distintas, mas de mesma arquitetura. Por que então não pensá-las uma em relação a outra? Por que não imaginá-las uma colaborando com a outra, não só na execução de políticas convergentes, como também na superação de seus próprios dilemas internos? O que poderíamos esperar de uma organização indígena, com projetos políticos definidos e executados por agências do setor público (ou missionárias, tanto faz), “*com a audiência*” das populações indígenas? Com certeza, muito pouco.

Em resumo, os novos programas de educação escolar indígena correm o risco de serem infletidos (a) pela precariedade das instâncias locais responsáveis pela formulação e execução dessas atividades educacionais e (b) pela ausência de garantias de participação efetiva dos povos indígenas nas instâncias de planejamento e execução desses programas.

3. Vertentes e especialistas:

Uma breve consideração do desenvolvimento da reflexão indigenista recente em duas áreas vizinhas, **Educação e Saúde**, permite verificar um notável grau de convergência das propostas atuais. Para tanto, basta comparar as reivindicações formuladas, nessas duas esferas de políticas sociais, a partir dos anos oitenta. Entre as semelhanças, podemos resumidamente destacar as propostas que propugnam a implantação de modelos que garantam às populações indígenas o direito universal e integral a esses serviços e o respeito às particularidades étnicas e socio-culturais (“línguas e processos próprios de aprendizagem”, no âmbito da educação, e “modelos e práticas terapêuticas de cada grupo”, no âmbito da saúde). Além disso, prescrevem-se em ambos os casos as garantias de participação indígena nas políticas oficiais e a criação, na esfera federal, de agências dedicadas especialmente à questão.

Por outro lado, se aprofundarmos a comparação entre as reflexões indigenistas recentes sobre educação e saúde, podemos também constatar alguns contrastes importantes entre esses domínios, para além de suas especificidades. Enquanto o debate no campo da saúde pôde, nos anos noventa, consolidar um notável consenso em relação a três pontos fundamentais, qual sejam (a) o modelo assistencial mais adequado, (b) a organização e gestão do sistema e de seus sub-componentes - consolidados na proposta de criação de “distritos sanitários especiais indígenas”- e (c) as formas de controle social, o debate no campo da educação é ainda marcado por um alto grau de indefinição em relação a esses aspectos. Muito provavelmente, este invejável consenso decorra da prática, ainda a ser

imitada no campo da educação, de canalização do debate em fóruns democráticos de reflexão e deliberação coletiva. Nesse sentido, convém assinalar que nada comparável às sucessivas conferências estaduais e nacionais de saúde das populações indígenas ocorreu até hoje na esfera das reflexões educacionais. Enquanto a área de saúde pode agora se beneficiar do consenso, fruto dos embates de pontos de vista distintos e de discussões públicas que envolveram as diferentes agências interessadas, além dos próprios beneficiários, alguns “consensos” propagados no âmbito da educação escolar indígena, em relação aos tópicos sublinhados acima, correspondem efetivamente a meros pontos de vista com pretensões hegemônicas. O PPTAL deve estar especialmente atento a este aspecto da questão.

Enquanto o debate sobre educação escolar indígena não encontra formas mais democráticas de deliberação sobre questões como essas, devemos fazer do vício, virtude. Em outras palavras, podemos considerar a ausência de consolidação de posições consensuais em relação aos pontos mencionados acima como decorrência da pluralidade de pontos de vista sobre essas matérias. O que parece ser nosso “consolo” em relação à área da saúde é que, apesar do consenso lá ser maior, há aparentemente um número muito menor de experiências inovadoras em curso. Além do Distrito de Saúde Yanomami, muito pouco se sabe sobre a aclimação destes modelos sanitários especiais em outros contextos indígenas da Amazônia brasileira. Enquanto isso, contamos com cerca de uma dezena de projetos educacionais em curso na Amazônia, orientados pelo uso das línguas nativas e processos próprios de aprendizagem, e sensíveis às especificidades étnicas e sócio-culturais. Nenhum deles, entretanto, esconde seu perfil experimental, mesmo os iniciados há mais de dez ou quinze anos, como é o caso entre os Tikuna, os povos indígenas do Acre e do Amapá, até os mais recentes, como os que se desenvolvem entre os Yanomami, os povos tupi-kagwahib do sul do Amazonas etc.

A indicação de uma vertente (ou modelo) educacional específica, a ser apoiada no âmbito dos PD/I's, corresponderia a uma atitude imprudente por duas razões. Em primeiro lugar, eventuais diferenças entre os modelos propostos podem atender às peculiaridades de cada situação. Em segundo lugar, convém sublinhar que a documentação

sobre esses projetos, embora abundante em alguns casos, é, em sua quase totalidade, produzida pelas próprias agências diretamente envolvidas nesses projetos, não decorrendo, portanto, de balanços críticos e avaliações independentes. Em um estudo de gabinete como este, não podemos evidentemente nos arriscar em privilegiar uma determinada vertente, em detrimento de outra³⁵.

Por todas essas razões, recomendo que, em princípio, qualquer experiência educacional em curso, nas áreas definidas pelo PPTAL, desde que balizada pelos parâmetros jurídicos vigentes, possa se qualificar como candidata ao apoio dos futuros PD/I's. No que concerne à organização e gestão dos projetos educacionais e às formas de controle social desses futuros projetos, sou de opinião de que o PPTAL poderia ter como base, na ausência de consenso sobre esses pontos no debate atual, parâmetros como os formulados no campo da saúde. É fundamental, nesse sentido, que os futuros projetos educacionais no âmbito do PD/I garantam a participação das comunidades indígenas e, em especial, dos professores indígenas, assegurando aos diretamente interessados um mínimo de simetria em suas instâncias deliberativas. Além disso, o PD/I deve propiciar a participação de especialistas, de ONG's e centros de pesquisa, como interlocutores permanentes desses projetos, subsidiando as tomadas de decisão e acompanhando o seu desenvolvimento cotidiano, e não apenas como colaboradores nas etapas levantamentos, diagnósticos e elaboração do projeto. Por ultimo, seria fundamental a avaliação periódica desses projetos, por consultores independentes.

Nos últimos vinte anos, um número crescente de centros de pesquisa e ONG's se envolvem em projetos ou atividades no campo da educação escolar indígena. O Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, segundo consta, procura manter uma lista atualizada de ONG's e especialistas dedicados à questão, qualificando-os segundo o seus perfis e suas experiências em diferentes matérias e áreas de atuação. O PPTAL poderia utilizar este cadastro. No caso específico dos profissionais em Antropologia e Linguística, sugiro que o PPTAL, a proporção que as demandas fossem surgindo, consultasse as suas respectivas sociedades científicas, a saber, a Associação Brasileira de

Antropologia (ABA) e a Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN). No caso particular da ABA, apenas os associados com pelo menos o grau de mestre, autores de teses, dissertações, publicações científicas ou responsáveis por pesquisas em andamento sobre um determinado povo, região ou tema, são considerados “especialistas” em sentido pleno.

Finalmente, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena poderá fornecer ao PPTAL a relação nominal e o endereço para correspondência dos representantes dos professores indígenas das regiões da Amazônia Ocidental em que se concentra a maior parte de seus projetos.

IV. Os professores indígenas e o panorama escolar

Os desafios atuais da educação indígena no Brasil gravitam em torno de duas grandes questões: (a) a implementação dos programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar, assegurados na legislação, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos (professores indígenas, profissionais das agências técnicas e administrativas envolvidas etc.) e (b) as garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tendo em vista as características e necessidades definidas pelos povos indígenas em cada caso.

Como vimos na parte II deste texto, a implementação de programas para oferta de educação escolar - sensíveis às diferentes paisagens sócio-lingüísticas e às características culturais dos povos indígenas - decorre diretamente de compromissos constitucionais assumidos pela União, recentemente regulamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com base nesses referenciais jurídicos, tais programas devem ser infletidos por parâmetros tais como a recuperação das memórias históricas dos povos indígenas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e outras manifestações culturais. Esses programas devem ainda garantir aos povos indígenas o amplo acesso ao conhecimento.³⁶

A concretização de tais programas corresponde a uma tarefa extremamente complexa, tendo em vista o panorama atual das escolas indígenas da região, muito distante dos parâmetros evocados acima, a escassez generalizada de recursos humanos e financeiros, a ausência de estudos e levantamentos mais rigorosos sobre os diferentes cenários micro-regionais, além dos entraves e obstruções de todo tipo. Por outro lado, não se pode esquecer que as bases estabelecidas pela legislação correspondem a compromissos prioritários do Estado brasileiro, não só porque procuram resgatar uma enorme dívida histórica em relação aos povos indígenas, mas principalmente porque asseguram condições mínimas de proteção desses povos frente às ameaças em ritmo crescente na região. Neste

aspecto, creio que ninguém melhor que o próprio PPTAL poderá avaliar as ameaças advindas do desflorestamento, da poluição dos cursos d'água, da intensificação dos fluxos migratórios, da abertura de estradas, da propagação de doenças, da difusão dos garimpos, das grandes queimadas, das atividades predatórias de caça, pesca e extração de madeira etc., desencadeando processos agudos de degradação social e ambiental na Amazônia que podem comprometer, de forma irreversível, o futuro dessas sociedades, como ocorreu no passado em outras regiões do Brasil.

Entre as condições mínimas de proteção aos povos indígenas da região inclui-se prioritariamente a busca e/ou consolidação de alternativas econômicas que permitam o atendimento de demandas sociais básicas, como as de ordem alimentar, sanitária, de geração de renda etc.. Diante da precariedade das condições de vida de muitos desses povos, a implementação de programas educacionais, desde que associada a essas medidas, poderá contribuir decisivamente, para a superação do quadro atual. São necessários programas que incorporem a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas e da valorização de suas culturas, assim como a preservação ambiental, o manejo de recursos naturais, a recuperação de áreas degradadas etc., incorporando o conhecimento e a experiência dos povos indígenas em relação às paisagens ambientais e sociais específicas com as quais tradicionalmente interagem, e o diálogo permanente com agências técnicas e executivas do setor público e da sociedade civil.

Convém insistir que os programas integrados de ensino e pesquisa previstos pela atual legislação devem fundamentalmente assegurar articulações efetivas entre as atividades de educação escolar e os próprios projetos de futuro desses povos, como apontamos na seção III. Iniciativas desta envergadura poderão concorrer para a superação de um longo período histórico marcado pela imbricação das escolas indígenas a projetos religiosos, burocráticos ou econômicos de toda a espécie, estranhos aos valores culturais dos povos indígenas e notadamente cômicos de seus objetivos últimos. A nova perspectiva para a educação e as sociedades indígenas impõe a participação efetiva das populações

diretamente interessadas, no desenho, implementação e gestão de modelos adequados a realidades que são evidentemente muito diferentes daquelas a partir das quais são concebidas as escolas rurais e urbanas na Amazônia. Convém sublinhar finalmente que a exequibilidade desses novos modelos educacionais dependerá não apenas do cumprimento dos compromissos do setor público, mas também da efetivação de parcerias, em diversos níveis e nas várias etapas desses programas, de organismos não-governamentais e setores universitários especializados na questão.

*

Para além dos desenvolvimentos jurídicos e acadêmicos, o panorama da educação escolar indígena, sobretudo a partir do fim dos anos oitenta, tem sido ainda fortemente infletido pela emergência de movimentos de professores indígenas, em diversas regiões do país. A consideração deste fenômeno, no contexto específico da Amazônia Ocidental, região onde o PPTAL concentra a imensa maioria de suas atividades, é fundamental não apenas para uma compreensão mais adequada da paisagem atual, mas também a formulação dos futuros PD/T's.

É muito difícil determinar exatamente o período em que foram formuladas as primeiras propostas de alteração no panorama da educação escolar na região, pelos próprios professores indígenas. Os registros mais antigos que conheço datam do início dos anos oitenta, notadamente entre os povos do lavrado roraimense, Macuxi e Wapixana, e os Tikuna do alto Solimões. No entanto, é possível que haja documentação sobre momentos anteriores. De qualquer modo, até 1988, as reflexões e propostas de transformação do panorama das escolas indígenas são ainda marcadas pelo isolamento e pela focalização de situações específicas. Este quadro é sensivelmente alterado em 1988, com a realização do I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, objeto de uma tese de doutorado recente³⁷. Um breve resumo do perfil deste movimento dos professores indígenas permitirá a avaliação de sua importância, de sua amplitude e de seus efeitos sobre o cenário regional.

Tendo realizado dez encontros anuais, o movimento de professores do Amazonas, Roraima e Acre consolidou uma rede de docentes indígenas dos seguintes povos da Amazônia Ocidental: Apurinã, Arapaço, Baniwa, Baré, Desano, Diahói, Jaminawa, Kambeba, Kampa, Kanamari, Kaxinawa, Kokama, Kulina, Macuxi, Manchineri, Marubo, Parintintim, Pira-Tapuia, Sateré-Maué, Shanenawa, Tariano, Taurepang, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Waimiri-Atroari, Wanano, Wapixana e Yanomami, distribuídos em nove pólos geográficos de atuação, com base nas particularidades de cada região.

Para que tenhamos uma noção do desenvolvimento deste fenômeno educacional sem precedentes em nosso país, esta rede contava, em julho de 1991, com 97 professores, responsáveis por 2.161 alunos. Em julho de 1993, o número de professores subiu para 194 e, em julho de 1994, para 224. Neste mesmo período, estima-se um universo de professores indígenas nos estados do Amazonas, Roraima e Acre de 1067 docentes (Dias da Silva 1997:142). Isso quer dizer que, em 1994, a rede articulava cerca de 21% do total de 924 professores indígenas da região, responsáveis por um total de 25.258 alunos (aproximadamente, 8% da população indígena do Brasil). Números mais recentes, produzidos em levantamentos realizados pelo próprio movimento, em julho de 1997, permitem uma definição mais atual e precisa de suas dimensões. Observemos as cifras correspondentes ao total de alunos e professores, nos pólos de atuação mais intensa do movimento.

Amazonas (regiões)	povos	Número de professores	Número de alunos
Alto Solimões	Tikuna, Marubo	116	4593
Médio Solimões	Tikuna, Mayoruna, Miranha, Kambeba, Kokama, Kanamari	60	1200*
Baixo Amazonas	Sateré-Maué	68	1229
Alto Madeira	Parintintin, Tenharim, Diahói, Torá	13	190
Médio Madeira	Munduruku	24	600*
Baixo Madeira	Mura	23	527
Rio Negro	Arapaço, Baniwa,	389	9000*

	Baré, Desano, Pirá-Tapuia, Tariano, Tukano, Wanano		
Amazonas (soma)	-	693	17339
Acre	Apurinã, Jaminawa, Kampa, Kaxinawa, Kulina, Manchineri, Shanenawa	84	1713
Roraima	Makuxi, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wapixana, Yanomami	402	6850
Total		1179	25902

Tabela 1: Levantamento 1997 de professores e alunos indígenas (Dias da Silva 1997:145).

* Valores aproximados

Apenas para se ter uma idéia da exatidão desses números, observemos o seguinte. Segundo o balanço do movimento de professores, no estado do Amazonas em 1997, são registrados 693 professores e 17.339 alunos. Segundo o primeiro levantamento realizado pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER-AM), da Secretaria Estadual de Educação, são registrados no Estado 707 professores e 16.815 alunos (Dias da Silva 1997:145). Passemos, agora, dos números às idéias.

Ao longo de uma década de reflexões, o movimento firmou um conjunto de quinze parâmetros, consolidados em uma **Declaração de Princípios**, que reúne e sintetiza valores plenamente consensuais entre os professores indígenas, além de apontar as condições necessárias para a promoção de transformações efetivas no panorama escolar, precisamente no sentido preconizado pelas leis e reflexões acadêmicas recentes. Sua primeira versão é de 1991 e sua versão definitiva é de 1994. A Declaração, que traduz anseios, reivindicações e propostas do movimento, foi ratificada pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, e por uma série de organizações indígenas regionais e locais, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, Conselho

Indígena de Roraima, Organização de Professores Indígenas de Roraima, Organização Geral de Professores Tikuna Bilíngües, Organização dos Professores Indígenas Sateré-Maué, Conselho Indígena Mura e tantas outras, além de ecoar em Declarações do mesmo tipo como a dos professores indígenas de Mato Grosso, em 1993, e dos professores indígenas da Região Sul, em 1997. Observemos o seu conteúdo.

Declaração de Princípios (versão de 1991)

- 1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;**
- 2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas;**
- 3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;**
- 4. É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias - consultivas e deliberativas - de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;**
- 5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional;**
- 6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;**

- 7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;**
- 8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos;**
- 9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;**
- 10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos;**
- 11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;**
- 12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios;**
- 13. Nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;**
- 14. Todos os Municípios e Estados onde houver escolar e professores indígenas devem dar apoio e material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas e propiciar toda a infra-estrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades;**
- 15. O sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal.**

A **revisão** da Declaração, em 1994, confere uma nova redação aos princípios 14 e 15:

14. Os municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas, de acordo com a Constituição Federal;

15. É garantida uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, inter-institucional, com participação paritária de representantes dos professores indígenas.

Em um balanço recente, realizado durante o X Encontro (1997), os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre apontam alguns dos principais avanços e obstáculos ainda enfrentados, tendo em vista o processo de superação de modelos assimilacionistas de escola, ultrapassados em termos jurídicos e teóricos, mas ainda vigentes na região. A consideração desses dados permite entrever com razoável grau de nitidez a situação educacional atual.

Entre os avanços, destacam-se as novas possibilidades de intercâmbio de experiências educacionais realizadas em contextos específicos, propiciadas, desde 1988, pelos Encontros periódicos, que possibilitam o conhecimento mútuo das diferentes culturas indígenas da região e a construção de uma solidariedade interétnica. Além disso, sublinham ainda o adensamento da reflexão sobre currículos, regimentos e práticas em sala de aula, a criação de uma comissão permanente, composta por representantes regionais eleitos a cada ano, encarregada da preparação, coordenação e administração desses Encontros. Os professores ainda evocam o grau de visibilidade, respeitabilidade e reconhecimento do movimento, traduzidos na representação que ele mantém junto ao Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, em instâncias consultivas e deliberativas estaduais (especialmente em Roraima, onde professores indígenas compõem e coordenam o Departamento de Educação Indígena da Secretaria de Educação), em freqüentes convites para participação em eventos acadêmicos de diversas universidades, no interesse da

imprensa regional, em iniciativas do poder público, como a criação de um programa de Magistério Indígena, em Roraima, na ocupação de cargos de direção em algumas regiões etc. Se tivermos em mente que, há dez anos, nada disso existia, somos obrigados a concordar que os avanços aqui elencados são inegáveis.

Paralelamente a esses avanços, um conjunto de obstáculos e desafios ao aperfeiçoamento da paisagem escolar são evocados pelos professores indígenas, como os seguintes. O ensino de língua materna vem ainda se desenvolvendo de forma *clandestina*, isto é não reconhecido oficialmente. Em certas situações específicas, a resistência ao ensino de língua materna parte dos próprios alunos e de algumas comunidades, estando baseada em experiências anteriores de ensino bilíngüe, pautadas por parâmetros ultrapassados, como a de algumas missões religiosas. Além desses impasses, são lembrados o êxodo de jovens em idade escolar de suas comunidades de origem para a periferia das cidades - motivado por razões econômicas ou pelo desejo de continuidade escolar -, além dos entraves administrativos que continuam impedindo o reconhecimento oficial de novos currículos e regimentos, e das dificuldades na relação com as agências do poder público responsáveis pelo repasse dos recursos para as atividades escolares. Finalmente, sublinham a falta de qualquer apoio para a realização de eventos para o aprofundamento da reflexão e para a participação em fóruns de decisão coletiva, capazes de consolidar os novos modelos escolares.

Um dos principais intelectuais deste movimento, Prof. Gersen dos Santos Luciano, membro do povo Baniwa do rio Içana, ocupa, desde o início de 1997, o cargo de Secretário Municipal de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira, AM. Em seu discurso proferido quando da criação do Conselho Interinstitucional de Educação Escolar Indígena do Amazonas, em 13 de maio de 1998, fornece, com notável concisão e nitidez, os elementos que compõem o quadro recente da educação escolar indígena no Amazonas. Diante das repercussões deste texto no movimento de professores e entre os especialistas, convém transcrevê-lo integralmente aqui.

“Inicialmente, gostaria de saudar os colegas professores indígenas aqui presentes e parabenizar pelo esforço de estarem aqui participando deste I Seminário de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas. Parabenizo igualmente a iniciativa da Secretaria Estadual de Educação através do Instituto de Educação Rural do Amazonas - IER-AM. Evento como este há muito esperávamos. Aconteceu e não foram poucas as tentativas e reivindicações dos professores indígenas.

Como o tema desta conferência sugere - “Professores Indígenas: a especificidade da Educação Escolar Indígena” - tentarei aqui abordar alguns elementos que, no meu entender, são fundamentais para este enorme desafio dos professores indígenas. As sugestões e críticas devem ser sempre entendidas como necessárias e, portanto, úteis para a construção de uma política de educação indígena que verdadeiramente esteja pautada e voltada para a realidade das nossas comunidades.

Neste sentido, percebemos que lamentavelmente até hoje este desafio ainda não foi encarado seriamente pelos nossos poderes competentes e nem pelas nossas articulações de base.

Mas o que é essa especificidade e o que pode ser a especificidade da educação escolar indígena ?

O tema especificidade da educação indígena é necessariamente associado à educação indígena diferenciada. Termos comuns porém profundos. Se não se reconhece a diferença, não pode haver especificidade. Para mim aí está o maior problema, ou melhor, o maior desafio para a Educação Escolar Indígena desejada pelos Povos Indígenas, mais especificamente pelos Professores Indígenas.

Permitam-me todos aqui iniciar levantando para discussão alguns pontos-chaves desse desafio, tendo como pressuposto toda riqueza e experiência acumulada das últimas décadas de luta dos professores indígenas da Amazônia Brasileira. Ao considerarmos essa trajetória histórica, percebemos que quantos avanços, quantas conquistas, quantas experiências interessantes por este país afora nos encorajam neste caminho.

Se por um lado isso é verdade, por outro percebemos que os nossos povos, as comunidades e as nossas escolas tem mudado muito pouco quanto à sua realidade

presente e perspectivas futuras de autonomia, de afirmação de identidade, de garantia plena de vida social própria, capaz de dar vida plena, ou seja, de garantir o nosso modo de ser e viver, reconhecido, valorizado pela sociedade envolvente. Não será porque falta alguma coisa importante nesse processo de luta ? - O que será educação e sua importância para os índios hoje ?

Na busca de resposta, mergulharemos nas nossas experiências práticas do dia-a-dia. Logo constataremos que dentro das nossas práticas não conseguiremos superar elementos complexos nas nossas relações:

- Nossos projetos e o projeto do Estado: contradições, paralelismo;*
- Projetos Indígenas e os projetos dos não-índios: protagonismo, autonomia;*
- Definição do projeto social indígena, capaz de responder à nossa realidade de contato dos nossos povos indígenas;*
- Preceitos Constitucionais que ninguém aplica, por falta de mecanismos específicos que dependem da vontade política de nossos governantes;*
- Não basta só criar um Conselho de Educação Escolar Indígena, se não trabalhamos no sentido de mudar nossa mentalidade, nossas estruturas burocráticas que inviabilizam qualquer educação escolar indígena;*
- O poder público não pode pensar em projeto escolar para os índios, seu papel é apoiar e dar condições para que os índios o façam, o desenvolvam. Por exemplo, quando se fala de cultura, não é obrigação do Estado resgatar, recuperar, e sim reconhecer, valorizar e afirmar a cultura de um povo indígena;*
- A educação escolar indígena tem que ser abraçada pelos índios, como mecanismo, como instrumento para afirmação e consolidação de seus projetos históricos, como um todo, e não ao mesmo modelo da educação não-indígena;*
- Educação escolar indígena não pode ser limitada ao ensino bilingüe, produção de livros didáticos próprios, mas sim como parte do projeto de vida coletivo dos povos indígenas;*
- No campo da política da Educação, a educação escolar indígena jamais progredirá, sem condições financeiras, como hoje vem acontecendo, muito menos a partir das leis, das normas administrativas e burocráticas do nosso país;*

- Os esforços do MEC são louváveis, no Plano Nacional de Educação, nos PCNIS, mas LONGE de responder minimamente para que se tenha uma política de educação escolar indígena, defendida pela Constituição Federal, na qual estejam presentes os termos: autonomia, diferença, especificidade, protagonismo, pluricultural, e afirmação da identidade.

Espero que a criação do Conselho Interinstitucional de Educação Escolar Indígena inicie para valer esse processo. Isso só será possível se o Conselho permitir ou admitir que os professores e lideranças indígenas tenham o direito de elaborar e Ter sua educação própria, diferenciada e, mais que isso, que esta tem que ser pensada, elaborada e administrada por eles. Sem isso, será somente mais um instrumento burocrático, dentre muitos, e os nossos anseios ficarão à espera de novos milagres.

Gersen Baniwa dos Santos

Manaus, 13 de maio de 1997

O texto acima, evitando o surrado discurso maniqueista e uma concepção de política pública onde os beneficiados não passam de meros receptáculos das ações do Estado, não apenas condensa os avanços e dilemas do movimento de professores indígenas, mas principalmente fornece subsídios preciosos para a definição do que deve e do que não deve ser apoiado no âmbito do PPTAL. Podemos, em primeiro lugar, reafirmar que no quadro da Amazônia brasileira, os professores indígenas correspondem à variável fundamental de qualquer projeto de educação escolar indígena a ser eventualmente apoiado pelo PPTAL. Nesse perspectiva, os programas educacionais devem ser pautados (e nessa ordem) pelos valores da “autonomia, diferença, especificidade, protagonismo, pluricultural[idade], e afirmação da identidade[étnica]”, como sublinha o texto que acabamos de examinar. Depois de séculos de implementação de modelos escolares desagregadores e assimilacionistas e às vésperas dos quinhentos anos dos primeiros contatos das agências do ocidente com os povos indígenas em nosso país, não temos alternativa mais sensata senão propugnar a implementação de políticas públicas (que englobam, mas

evidentemente não se restringem às políticas governamentais) precisamente no sentido apontado por essas reflexões.

V. Recomendações e sugestões:

A consideração do quadro atual da educação escolar indígena, notadamente nos estados onde o PPTAL desenvolve a maioria de suas atividades, revela uma paisagem ainda muito distante daquela preconizada nas leis, nas instruções normativas, nas reflexões desenvolvidas por especialistas e nos princípios firmados pelo movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. A implantação de programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar, desde que teórica e metodologicamente bem fundamentadas e em sintonia com as prescrições legais, certamente concorrerá para a superação do quadro atual. Para que isso aconteça, uma especial atenção deve ser dedicada aos professores indígenas, atores principais do novo modelo de educação escolar. Assim, todos os esforços na área educacional dos futuros PD/T's devem convergir para o aperfeiçoamento do quadro de professores, o que não se logrará sem as seguintes garantias:

a) A formação de professores indígenas, através de capacitação em serviço;

b) O intercâmbio periódico de experiências e reflexões educacionais, através da realização de eventos onde os professores indígenas sejam seus protagonistas principais (Encontros, Congressos, Conferências, Seminários etc.); e

c) A participação dos professores indígenas em instâncias ou eventos de deliberação coletiva, como os conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena, assim como reuniões, assembléias etc. das organizações indígenas.

O planejamento e a execução dos programas para oferta de educação escolar indígena requerem, evidentemente, a participação de especialistas, bem como um conjunto de pesquisas, diagnósticos e levantamentos específicos. São necessários, por exemplo, estudos antropológicos sobre as formas de socialização e sobre as idéias, valores e práticas

definidos em cada contexto cultural. São necessários ainda estudos indigenistas sobre a interação entre as diversas agências de algum modo envolvidas no espaço escolar. Além disso, são necessários estudos sobre a paisagem sociolinguística, o que envolve não apenas pesquisas sobre a relação entre a oralidade e a escrita em cada contexto, mas também investigações sobre as línguas utilizadas no processo educacional.

Convém assinalar que a participação desses especialistas não deve se restringir às etapas de planejamento dos programas, mas também contemplar as etapas de implementação. Finalmente, o PPTAL deve assegurar o acompanhamento técnico no cotidiano dos projetos escolares, o que pode ficar eventualmente a cargo de profissionais das ONG's, com experiência no tema e nas áreas.

Diante de um quadro onde quase tudo está por ser feito, o PPTAL evidentemente não poderá aspirar o suprimento das lacunas do poder público. Além do fato de que, por maiores que sejam os seus recursos, certamente estarão muito aquém das atuais necessidades e demandas, o PPTAL deve ainda levar em conta, tendo em vista o seu próprio perfil, que deve, em todos os casos, definir suas iniciativas como atividades essencialmente complementares e temporárias.

Assim, as atividades ligadas à formação dos professores indígenas através da capacitação em serviço, assim como as relacionadas ao planejamento e implantação de programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar, a serem apoiados pelos PD/I's, devem, em todos os casos, definir nitidamente a contrapartida do poder público e prever a continuidade dessas atividades, quando o PPTAL encerrar o seu ciclo de atuação. Por outro lado, o PPTAL deve ser sensível ao fato de que as atividades diretamente ligadas ao intercâmbio periódico de experiências e reflexões educacionais, assim como à participação dos professores indígenas em instâncias ou eventos de deliberação colegiada (itens (b) e (c), supra), embora fundamentais, não contam com qualquer forma regular de financiamento e apoio técnico.

*

Como recomendações finais, convém destacar a necessidade do PPTAL incorporar um antropólogo e um lingüista em seu corpo de consultores, para subsidiar o julgamento dos projetos apresentados, através da análise de méritos. Além disso, como regra geral, todos os projetos aprovados deverão ser acompanhados por um assessor *ad hoc*, responsável pelo monitoramento periódico das atividades previstas e pela avaliação final da iniciativa. Como próximo passo, sugiro enfaticamente que o PPTAL crie condições para a realização de um Grupo de Trabalho, com os representantes da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que saberão, melhor que ninguém, sugerir as ações específicas em seus pólos de atuação.

//

Notas:

* Mestre em lingüística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional da UFRJ e professor do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

¹ As citações incluídas neste breve panorama da educação escolar indígena no período colonial foram extraídas da coleção História Geral da Civilização Brasileira (vol. I), dirigida por Sergio Buarque de Hollanda.

² Apud Beozzo, J.O. 1983 Leis e regimentos das missões. Política indigenista no Brasil. São Paulo, Loyola, p.196.

³ Sobre a legislação indigenista no sec. XIX, ver Carneiro da Cunha, M. 1992. (Org.) Legislação Indigenista no Século XIX. CPI/EDUSP . Sobre a articulação entre as atividades catequéticas, educacionais e econômicas no século XIX, ver Amoroso, M.R. 1998 “Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos”. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol 13, n. 37.

⁴ Cf. “Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios”, 1953 - 1954.

⁵ Cf. Coelho dos Santos, S. 1975. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre, Movimento

⁶ Uma análise do modelo bilíngüe desenvolvido pelo SIL pode ser encontrada em trabalhos de Maria Cândida Drummond Mendes Barros, do Museu Paraense Emílio Goeldi/CNPq, como “Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários” (Em Aberto, ano 14, n. 63, jul./set. 1994) e em um texto mais extenso publicado no Boletim de Antropologia do MPEG, vol. 9, n.2, 1993.

⁷ Cf. Leite, Y. 1984. “Educação Indígena”. Comunicação apresentada ao Simpósio Índios e Estado.

⁸ Cf. Barros, 1994, op.cit.

⁹ Esta iniciativa de descentralização administrativa não deixa de evocar a paisagem definida, durante o período imperial, pelo Ato Adicional de 1834, Art. 11, par. 5, que atribui competência às Assembléias Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais a educação escolar indígena (ver supra).

¹⁰ Cf Khan & Franchetto 1994. “Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios” In: Em Aberto, ano 14, n. 63, p:8

¹¹ O material institucional produzido sobre este projeto é abundante. As informações a seguir foram extraídas de sua proposta, e das seguintes publicações: Urucum, Jenipapo e Giz: educação escolar indígena em debate, publicado pelo Conselho de Educação Indígena de Mato Grosso, 1997; e Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar, publicado pela Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas da Casa Civil de Mato Grosso e Conselho de Educação Indígena de Mato Grosso, 1998.

- ¹² Cf. Secchi, D. 1995. “Escolas Indígenas em Mato Grosso: Como são e para onde vão”, dat. e 1997 “Cem anos depois: Escolas Indígenas em Mato Grosso”. In: Urucum, Jenipapo e Giz ... p.71-84.
- ¹³ Durkheim, E. [1895] 1972. As regras do método sociológico. São Paulo, Companhia Editora Nacional p:1. (meu grifo).
- ¹⁴ Durkheim, E. [1922] 1966. Education et Sociologie. Paris, Presses Universitaires de France.
- ¹⁵ Mead, M. [1935] 1978. Sexo e Temperamento. São Paulo, Perspectiva. e Linton, R. [1936] 1981 O Homem: um conceito antropológico. São Paulo, Martins Fontes
- ¹⁶ Willems, E. 1940. Assimilação e Populações Marginais no Brasil. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- ¹⁷ Fernandes, F.[1951] 1975. “Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá” . In: Investigação Etnológicas no Brasil e outros ensaios. Petrópolis, Vozes.
- ¹⁸ Schaden, E. [1954] 1974. Aspectos fundamentais da cultura guarani . São Paulo, EDUSP.
- ¹⁹ Trabalhos como os de Florestan e Schaden mencionados acima poderiam ser incluídos como fundadores da primeira vertente, já os de Coelho dos Santos sobre os povos Jê meridionais (Kaingang e Xokleng) e de Tsupal sobre os Jê centrais (Karajá e Xavante). Cf. Coelho dos Santos, S. 1975. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre, Movimento; e Tsupal, N. A. 1978. Educação Indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. Dissertação de Mestrado, UnB/FE.
- ²⁰ Melià, B. 1979. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo, Loyola.
- ²¹ Grizzi, D. C. S. & Lopes da Silva, M.A. “A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates”. In: Comissão Pró-Índio 1981. A questão da educação indígena. São Paulo, Brasiliense.
- ²² Cf. Barros, M.C.D. 1994. “Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários”. Em Aberto, ano 14, n. 63, jul./set. 94
- ²³ Cf. “Avaliação dos 10 anos dos Encontros de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”. In: Dias da Silva, R.H. 1997. A Autonomia como Valor e a Articulação das Possibilidades. Tese de Doutorado, USP-FE.
- ²⁴ Cf. Hernandes, I. 1981. Educação e Sociedade Indígena: uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire. Cortez e Melià, B. 1979. Educação indígena e alfabetização. Loyola.
- ²⁵ Cf. Lopes da Silva, M.A. 1997. “A educação escolar indígena como problema de investigação”. Comunicação apresentada no Seminário Temático: Educação Indígena: diversidade e cidadania, XXI Encontro Anual da ANPOCS, dat.
- ²⁶ Em Aberto é o órgão de divulgação técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC. Nesse sentido, compare-se por exemplo os artigos de Khan, M (1994) e

Grupioni, L.D. (1994), o primeiro empregando a expressão “educação para índios” e o segundo “educação escolar indígena” (Em Aberto, ano 14, n. 63, jul./set. 1994).

²⁷ Lévi-Strauss, C. [1964] 1991 O cru e o cozido. São Paulo, Brasiliense. p:13

²⁸ Cf. Comissão Pró-Índio 1981 op.cit. p:17, meus grifos.

²⁹ Atualmente designada Operação Amazônia Nativa.

³⁰ Cf. Operação Anchieta 1989. A Conquista da Escrita. São Paulo, Iluminuras.

³¹ Cf. Silva, M. 1994. “A Conquista da Escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil”. In: Em Aberto, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

³² Cf. Azevedo, M.. “Escola Indígena: caso particular de escola? O lugar da antropologia na reflexão sobre educação escolar entre os povos indígenas no Brasil”. Comunicação apresentada no Simpósio Educação Escolar Indígena, Brasília, MEC, agosto de 1994.

³³ Cf. Conferência “Noticias y Racionalidad acerca de la realidad sociolingüística de Mexico”, proferida durante o IX CONGRESSO Internacional da ALFAL, em agosto de 1990. (meus grifos).

³⁴ Silva, M. op.cit. p.46.

³⁵ Apenas a título de exemplo do grau de divergências teóricas entre os especialistas em educação escolar indígena, convém observar a disparidade entre as propostas e os pontos de vista sobre o papel dos lingüistas defendidos pelos professores Ruth Maria Fonini Monserrat e Gilvan Muller de Oliveira respectivamente em Monserrat, R. 1994. “O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva”, In: Em Aberto, n. 63, e Oliveira, G. 1998. “O que quer a Lingüística e o que se quer da Lingüística na pedagogia da diferença?”, In: SEDUC-MT, Ameríndia: Tecendo os caminhos da educação escolar.

³⁶ A configuração destes programas será examinada em detalhe na seção do texto sobre os referenciais jurídicos e administrativos da educação indígena.

³⁷ Os dados e análises apresentados aqui se baseiam em Dias da Silva, R.H. 1997. A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais. Tese de Doutorado, USP-Faculdade de Educação, e em observações pessoais.

Educação e Sociedades Indígenas:
subsídios aos Projetos Demonstrativos para Populações Indígenas

(parte suplementar)

Marcio Ferreira da Silva

9 de janeiro de 1999

I. Introdução:

Este documento fornece dados e análises suplementares aos apresentados no texto “Educação e Sociedades Indígenas: subsídios aos Projetos Demonstrativos para Populações Indígenas” (PDI’s). O Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), no interior do qual serão desenvolvidos os PDI’s, tem por objetivos gerais, entre outros, a conservação da biodiversidade e a promoção de conhecimentos de atividades sustentáveis nas florestas tropicais, em um panorama ainda profundamente marcado por condições francamente adversas. Nesse sentido, retomando o que afirmei no texto de referência, convém mais uma vez evocar as ameaças advindas do deflorestamento, da poluição dos cursos d’água, da intensificação dos fluxos migratórios, da abertura de estradas, da propagação de doenças, da difusão dos garimpos, das grandes queimadas, das atividades predatórias de caça, pesca e extração de madeira etc., que desencadeia processos agudos de degradação social e ambiental na Amazônia, comprometendo diretamente o futuro dessas sociedades, como ocorreu no passado em outras regiões do Brasil.

Entre as condições mínimas de proteção aos povos indígenas da região inclui-se prioritariamente a busca e/ou consolidação de alternativas econômicas que permitam o atendimento de demandas sociais básicas, como as de ordem alimentar, sanitária, de geração de renda etc.. Diante da precariedade das condições de vida de muitos desses povos, **a implementação de programas educacionais**, desde que associada a essas e outras medidas, **poderá contribuir enormemente, para a superação do quadro atual**. Além disso, não se deve perder de vista que a geração de conhecimentos sobre a conservação, a preservação e o manejo sustentável dos recursos naturais, bem como a capacitação das comunidades indígenas para elaborar e implementar iniciativas caracterizadas como de **desenvolvimento sustentável** implica necessariamente em **políticas que levem à sério a dimensão da educação escolar indígena**.

Ora, segundo os dados produzidos pela FUNAI (1997), são registrados um total de **36.702** alunos indígenas, distribuídos em **1.022** escolas de 1º grau, nas terras indígenas localizadas na Amazônia Legal. Deste total de alunos indígenas, 28% encontram-se na fase pré-escolar (10.338), 35% na 1a. série (12.923), 15% na 2a. série (5.348), 10% na 3a. série (3.543), 7% na 4a. série (2.615), 2% na 5a. série (678), 1% na 6a. série (507), 1% na 7a. série (427) e 1% na 8a. série (323). Convém observar, antes de mais nada, a grande desproporção entre alunos matriculados na primeira fase do 1º grau (pré-escola e 1a. a 4a. série), que corresponde a 95% deste contingente, e na segunda (5a. a 8a. série), que concentra apenas 5% dos alunos indígenas. Além disso, os dados apontam uma queda abrupta do número de alunos, na passagem entre a 1a. e a 2a. série do curso fundamental. **Este quadro revela incontestavelmente uma situação ainda hoje extremamente precária da Educação Escolar Indígena na Amazônia Legal**.

Tal precariedade se deve a uma série de fatores. O principal deles corresponde precisamente ao **volume ainda insuficiente de investimentos na área de**

formação dos professores, em sua grande maioria despreparados para o desenvolvimento das atividades de pós-alfabetização, o que explica a queda do contingente escolar da 1a. para a 2a. série. Além disso, é baixíssimo o número de professores indígenas capacitados para o ensino das disciplinas previstas na segunda fase do 1º grau (5a. a 8a. série). O gráfico abaixo (Fig. 1) permite a apreensão deste panorama geral.

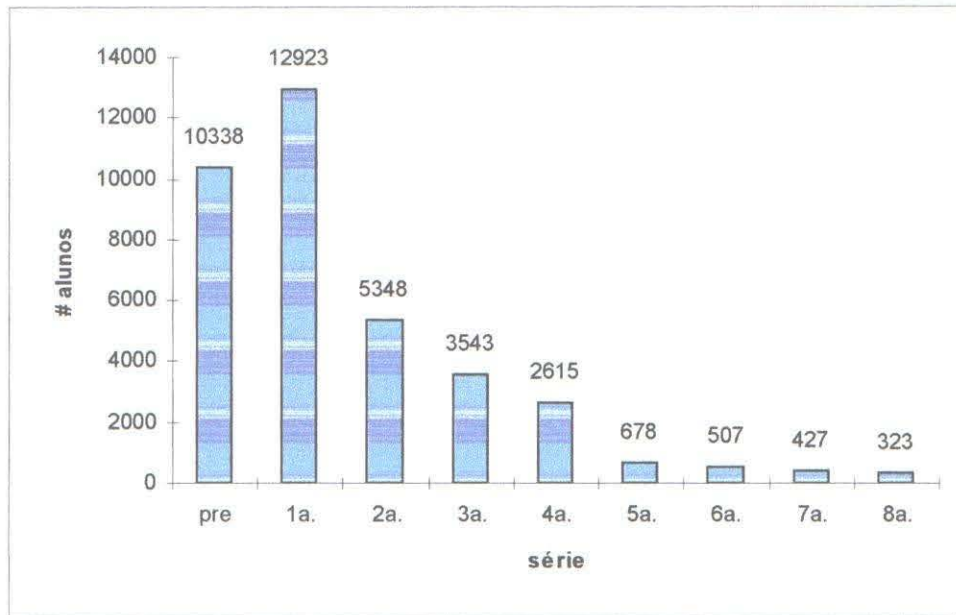


Fig. 1. Número de alunos indígenas nas escolas situadas em terras indígenas da Amazônia Legal.

A tabela abaixo permite observar o perfil da clientela das escolas indígenas em cada um dos estados da Amazônia Legal:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
AC	0	511	146	146	73	0	0	0	0	876
AM	2686	4482	1420	955	1003	202	170	146	98	11162
AP	373	472	276	153	110	0	0	0	0	1384
PA	1080	1583	426	230	100	0	0	0	0	3419
MA	3314	1047	479	214	94	0	0	0	0	5148
RR	888	2047	1065	851	654	368	258	194	142	6467
RO	445	554	237	151	108	0	0	0	0	1495
MT	565	1649	1028	685	394	108	79	87	83	4678
TO	987	578	271	158	79	0	0	0	0	2073
soma:	10338	12923	5348	3543	2615	678	507	427	323	36702

Tabela 1: Número de alunos indígenas no 1º grau, nos Estados da Amazônia Legal.

As escolas indígenas situadas na Amazônia Legal abrigam em média 36 alunos. Apenas 17, de um total de 1.022 escolas (ou seja, menos de 2%), oferecem o ensino fundamental completo - de 1a. a 8a. série: 12 em Roraima (Macuxi e Wapixana), 3 no Mato Grosso (Tapirapé e Xavante) e 2 no Amazonas (povos de língua Tucano). Esses números não levam em conta o contingente de alunos indígenas matriculados em escolas situadas fora de áreas indígenas, como nas sedes dos municípios de São Gabriel da Cachoeira e Tabatinga (AM), Boa Vista (RR) etc. A tabela 1 permite examinar o número de escolas indígenas e de alunos, por Estados da Amazônia Legal.

UF	número de escolas indígenas	número de alunos indígenas	relação aluno/escola	número de escolas com 1º grau completo (1a. a 8a. série)	número de professores indígenas
AC	24*	876	-	12	84
AM	356	11162	31	2	693
AP	26	1384	53	0	?
PA	72	3419	47	0	?
MA	143*	5148	-	0	?
RR	154	6467	42	0	402
RO	47	1495	32	0	?
MT	144	4678	32	3	?
TO	56	2073	37	0	?
soma	1022	36702			

Tabela 2: Escolas, Alunos e Professores Indígenas na Amazônia Legal

* Estimativa com base em um número médio de 36 alunos por escola.

O gráfico abaixo permite visualizar a concentração de alunos indígenas da Amazônia nos primeiros anos (pré e 1a. série) do fundamental.

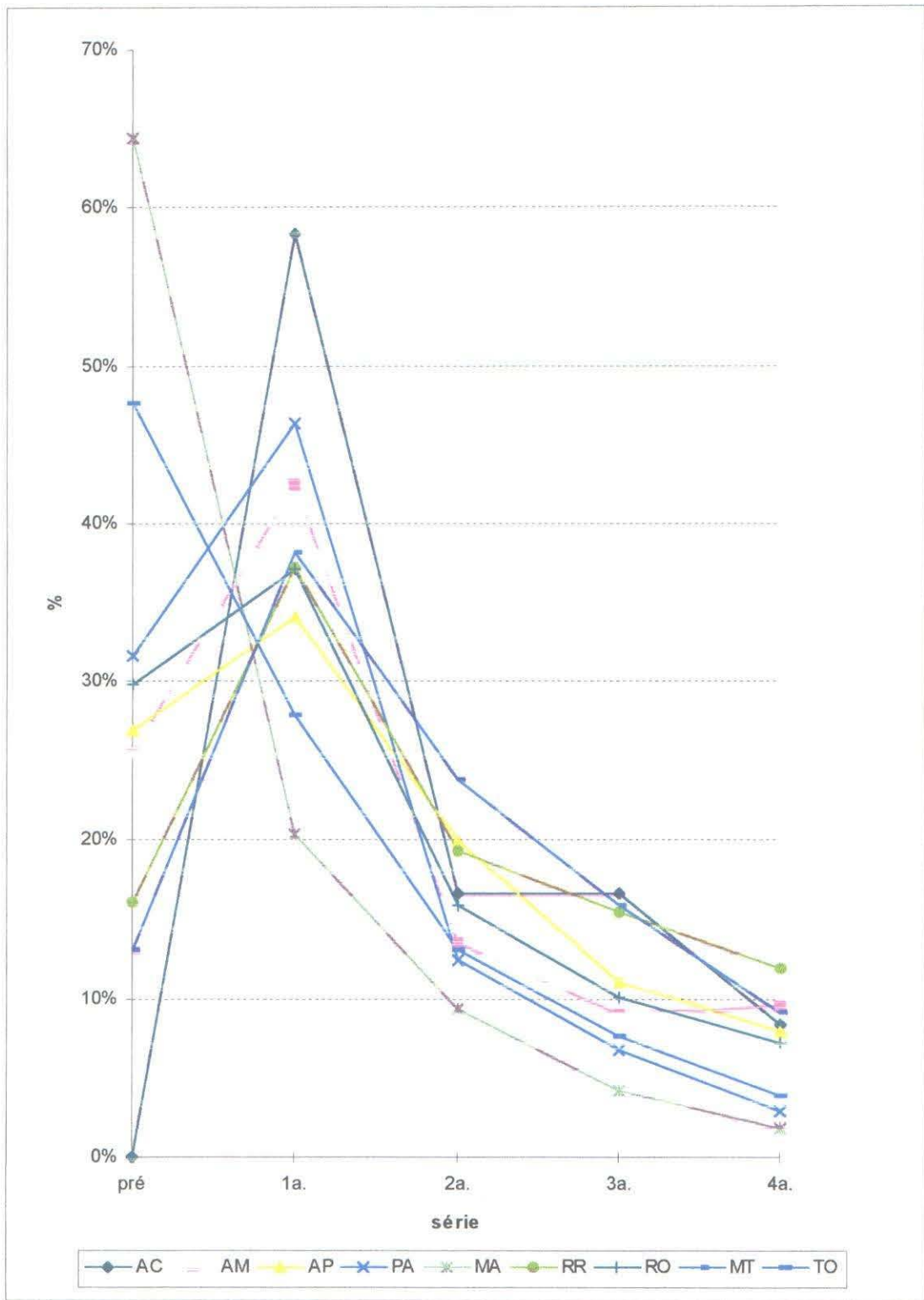


Fig. 2: Concentração de alunos indígenas no pré escolar e na 1a. série do 1º grau.

Levando-se em conta o fato de que uma grande parte dessas escolas desenvolvem há décadas suas atividades de ensino (1940 entre os Ticuna do Alto Solimões, 1945 entre os Galibi, 1948 entre os Karipuna, 1960 entre os Ticuna e os povos indígenas de Roraima, etc.), somos forçados a admitir a gravidade da situação escolar indígena na região. Se tomarmos como universo apenas a primeira fase do 1º grau (do pré-escolar até a 4a. série inclusive, observamos que, em todos os Estados da Amazônia Legal, mais da metade do contingente de alunos indígenas se concentra em sua etapa inicial (pré-escolar e 1a. série. A menor concentração se verifica em Mato Grosso (51%), a maior no Maranhão (85%). Entre esses dois valores, situam-se Roraima (53%), Acre (58), Amapá (61%), Rondônia (67%), Amazonas (68%), Tocantins (75%) e Pará (78%). Os números falam por si.

Não há - todos nós sabemos - qualquer perspectiva de desenvolvimento sustentado na região sem uma alteração profunda deste quadro. **E como contribuir efetivamente para alterar esse panorama desolador ?** Do ponto de vista educacional, me parece haver só um caminho: o aperfeiçoamento deste sistema, que atualmente engloba 1.022 escolas indígenas que, salvo raríssimas exceções, funciona - algumas há várias décadas - de modo extremamente precário. E por onde começar a atacar a questão da melhoria do ensino nas escolas indígenas ? Pela formulação de políticas efetivas que visem o aperfeiçoamento dos recursos humanos nela envolvidos. Nesse sentido, **os futuros PDI's na área educacional deverão concentrar todos os seus esforços no aprimoramento dos professores indígenas.**

Os dados quantitativos examinados acima sobre a Amazônia Legal revelam inequivocamente que as atividades educacionais em curso nas escolas indígenas não diferem muito daquelas desenvolvidas pelas antigas escolas rurais do SPI da metade do século (ver texto de referência). Isso porque a capacitação dos professores indígenas hoje não lhes permite muito mais, salvo em casos muito excepcionais, que ensinar as primeiras letras e alguma aritmética elementar.

São necessárias escolas que incorporem a recuperação das memórias históricas e a reafirmação das identidades étnicas e da valorização das culturas indígenas. Para tanto, essas escolas dependem fundamentalmente de professores bem formados. Só assim poderemos alcançar metas prioritárias como a preservação ambiental, o manejo de recursos naturais, a recuperação de áreas degradadas etc., incorporando o conhecimento e a experiência dos povos indígenas em relação às paisagens ambientais e sociais específicas com as quais tradicionalmente interagem, e o diálogo permanente com agências técnicas e executivas do setor público e da sociedade civil.

Convém insistir que os programas integrados de ensino e pesquisa previstos pela atual legislação (ver texto de referência) devem fundamentalmente assegurar articulações efetivas entre as atividades de educação escolar e os próprios projetos de futuro desses povos, como apontamos na seção III. Iniciativas desta envergadura poderão concorrer para a superação de um longo período histórico marcado

pelo embricamento das escolas indígenas a projetos religiosos, burocráticos ou econômicos de toda a espécie, estranhos aos valores culturais dos povos indígenas e notadamente cômicos de seus objetivos últimos. A nova perspectiva para a educação e as sociedades indígenas impõe a participação efetiva das populações diretamente interessadas, no desenho, implementação e gestão de modelos adequados a realidades que são evidentemente muito diferentes daquelas a partir das quais são concebidas as escolas rurais e urbanas na Amazônia. Convém sublinhar finalmente que a exequibilidade desses novos modelos educacionais dependerá não apenas do cumprimento dos compromissos do setor público, mas também da efetivação de parcerias, em diversos níveis e nas várias etapas desses programas, de organismos não-governamentais e setores universitários especializados na questão.

Os gráficos seguintes (ns.3 a 11) fornecem o número absoluto de alunos indígenas por série em cada um dos Estados da Amazônia Legal:

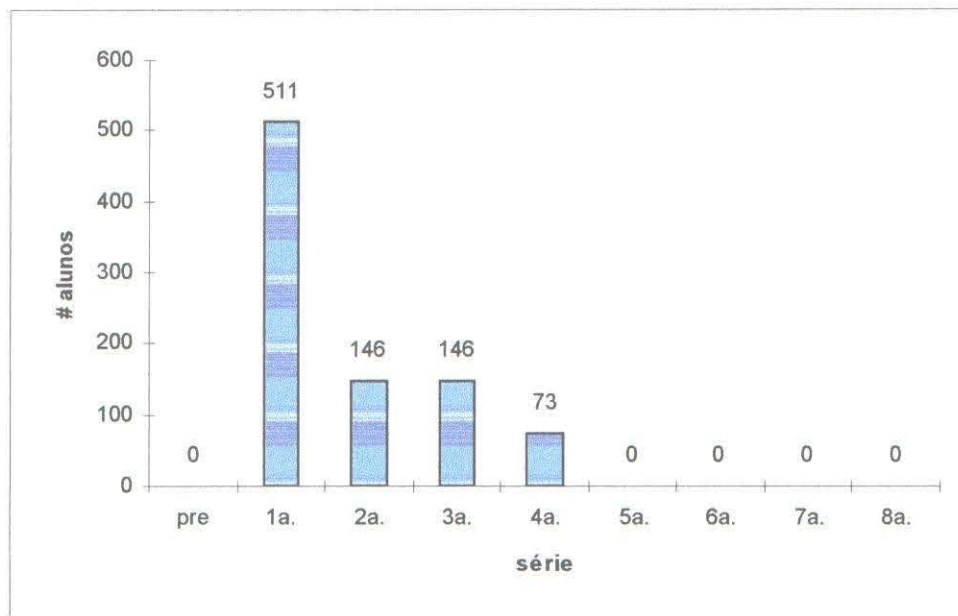


Fig. 3. Número de alunos por série nas escolas indígenas do Acre.

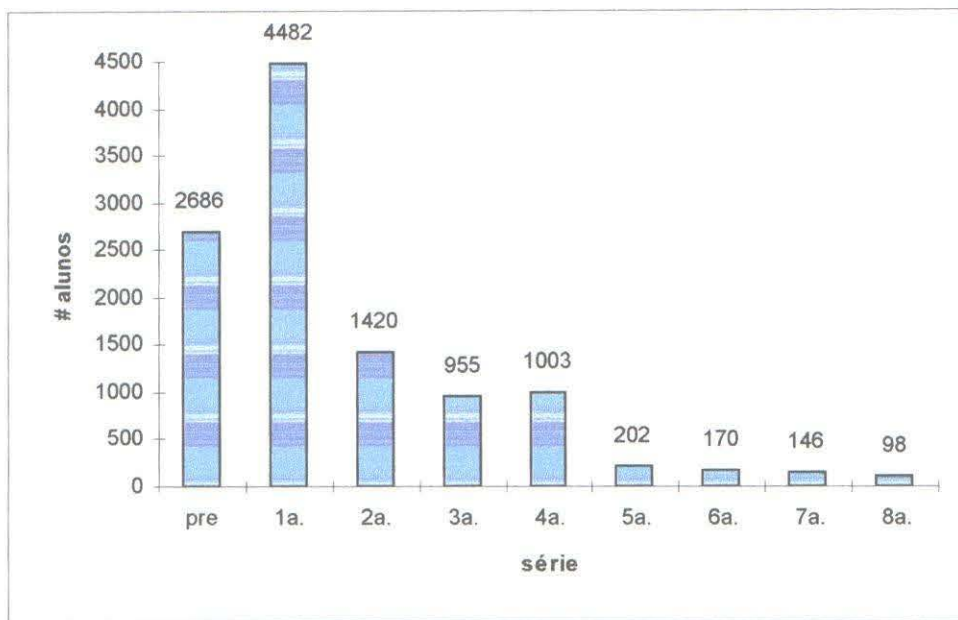


Fig. 4. Número de alunos por série nas escolas indígenas do Amazonas.

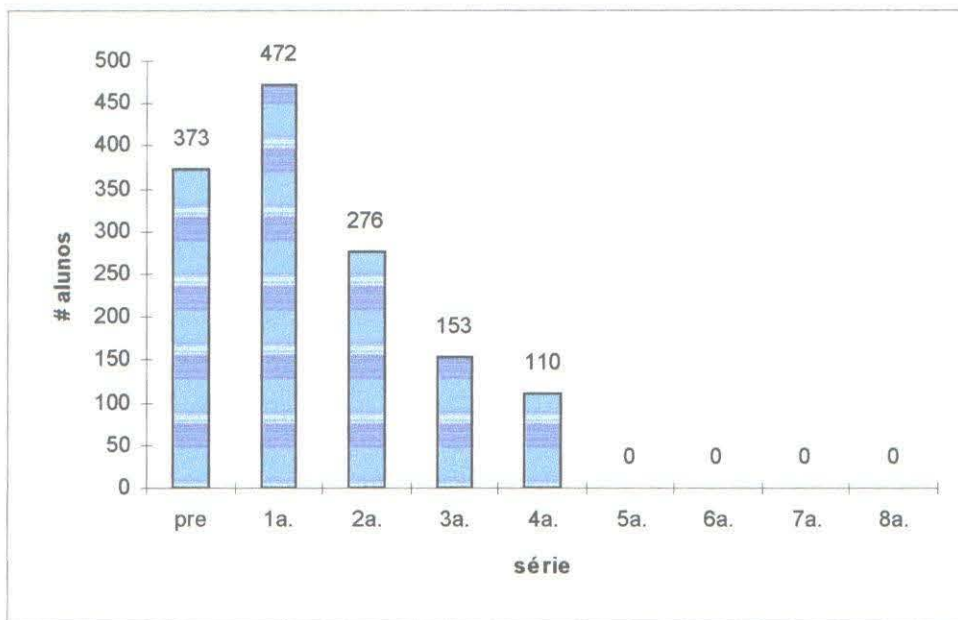


Fig. 5. Número de alunos por série nas escolas indígenas do Amapá.

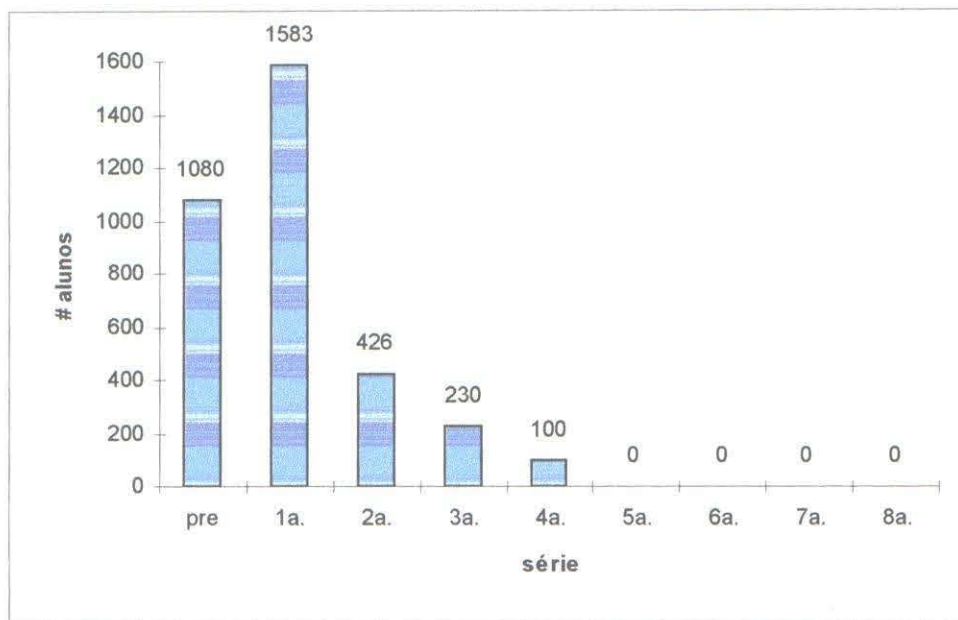


Fig. 6. Número de alunos por série nas escolas indígenas do Pará.

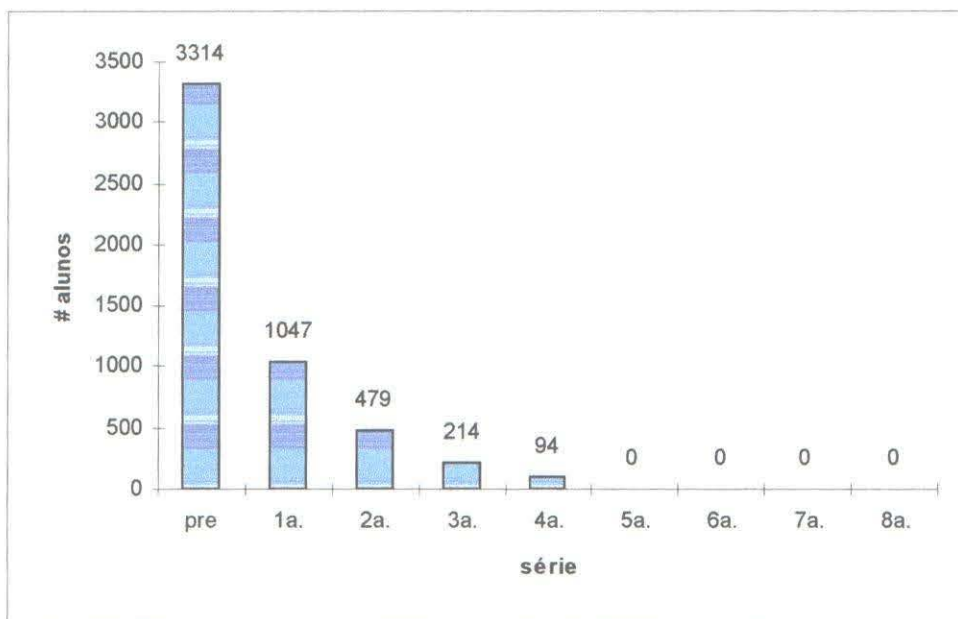


Fig. 7. Número de alunos por série nas escolas indígenas do Maranhão.

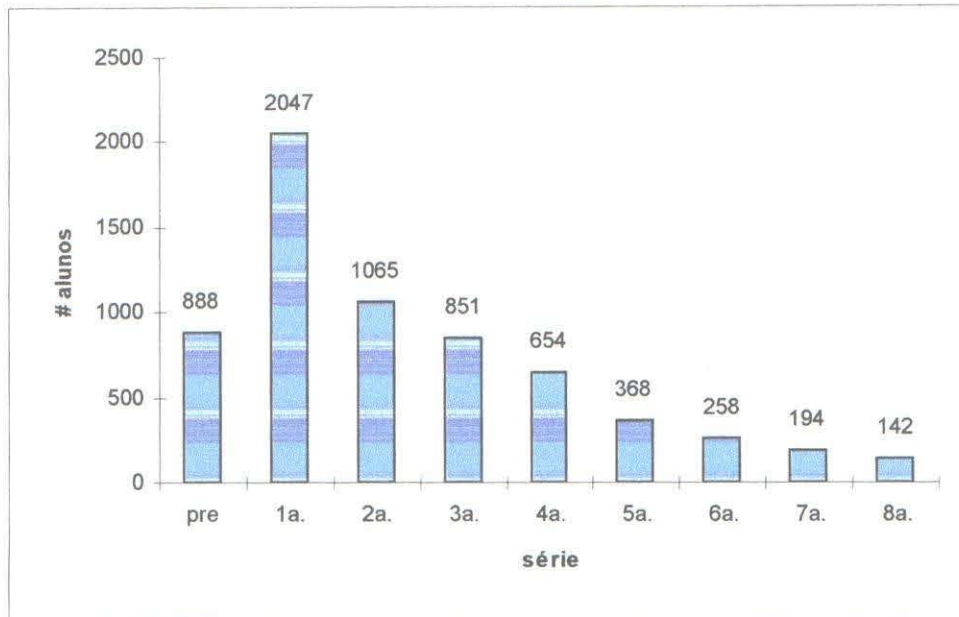


Fig. 8. Número de alunos por série nas escolas indígenas de Roraima.

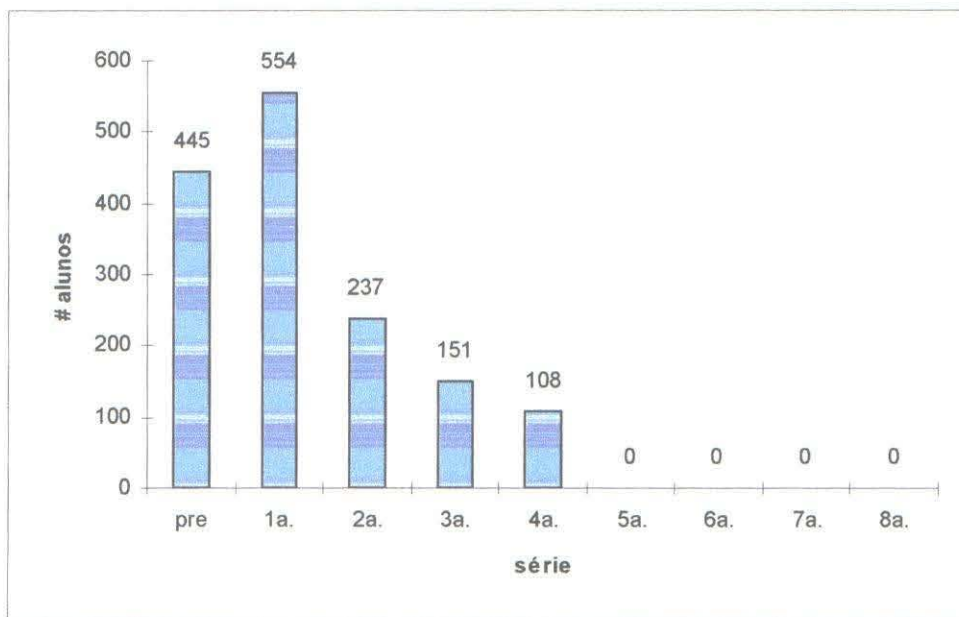


Fig. 9. Número de alunos por série nas escolas indígenas de Rondônia.

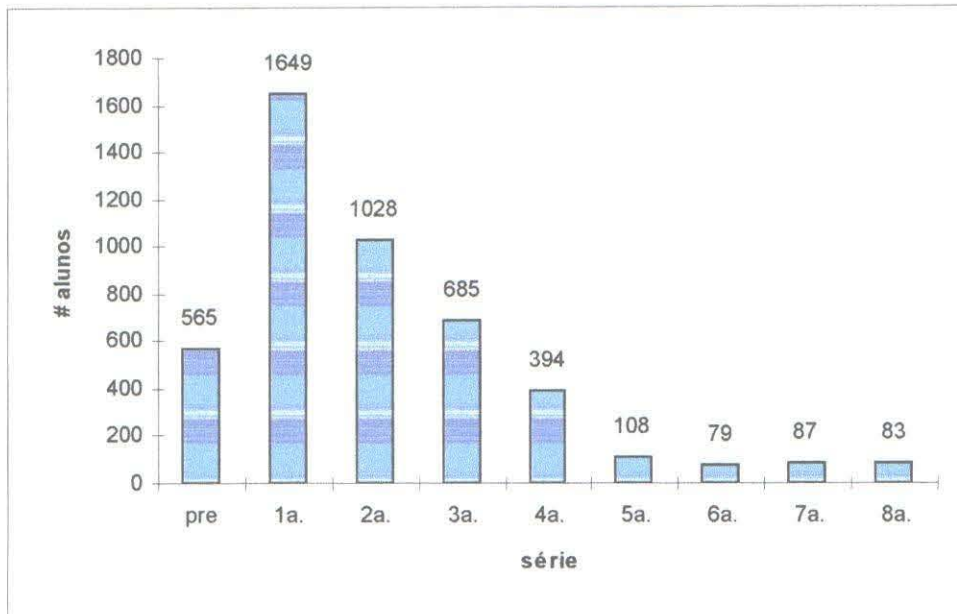


Fig. 10. Número de alunos por série nas escolas indígenas de Mato Grosso.

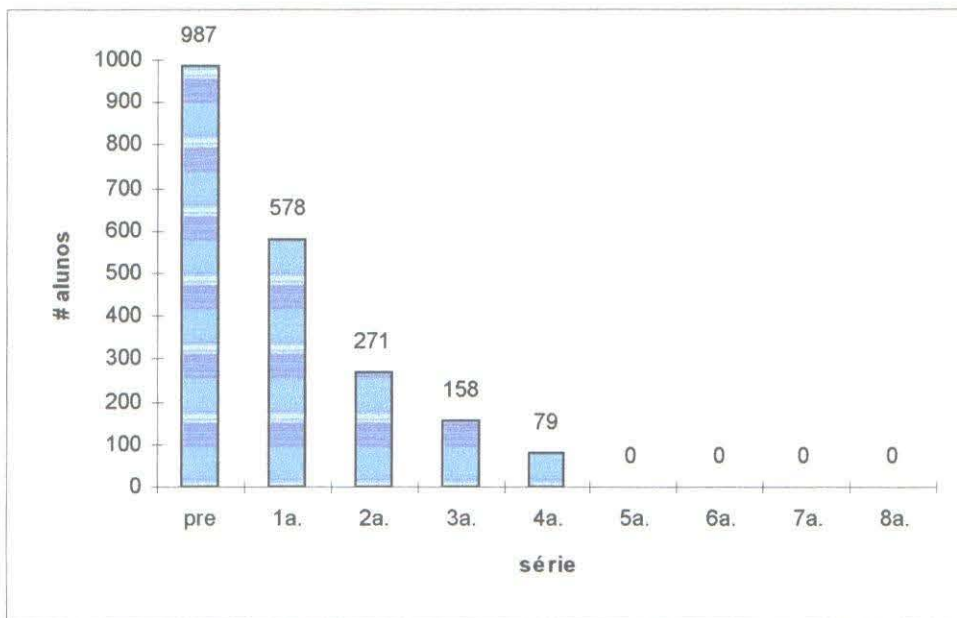


Fig. 11. Número de alunos por série nas escolas indígenas de Tocantins.

Os dados relativos ao número de escolas e de alunos utilizados neste estudo foram produzidos pelo Departamento de Educação da Fundação Nacional do Índio. Os dados sobre o número de professores foram produzidos pela COPIAR. Tomamos como referência o ano-base de 1997.

II. A formação dos professores indígenas

Retomando o texto de referência, a educação escolar indígena se define, segundo a legislação brasileira atual, como um sub-sistema diferenciado das demais modalidades do Ensino Fundamental, integrado ao Sistema de Ensino da União. Neste contexto, a Lei 9394/96 define os seguintes princípios norteadores e as seguintes responsabilidades do poder público concernentes à **formação** dos professores indígenas:

Em primeiro lugar, recordemos, firma como princípio geral o direito à capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, com vistas a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (Art. 61, itens I e II). Além disso, prescreve expressamente o desenvolvimento de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar indígena (Art. 79, § 2, item II). Finalmente, atribui a cada Município e, supletivamente, aos Estados e à União, a responsabilidade de realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício (Art. 87, § 3º, item III).

Em suma, a formação dos professores das escolas oficiais, através da capacitação em serviço, corresponde a uma responsabilidade inalienável do poder público. No caso específico dos professores indígenas, os programas de formação devem necessariamente contemplar os novos parâmetros instituídos pela legislação, isto é, o uso sistemático das línguas nativas e de processos de próprios de aprendizagem, a valorização das identidades étnicas e o respeito às especificidades culturais. Ora, na grande maioria dos casos, as escolas indígenas mantidas pelo setor público na Amazônia ainda não incorporam minimamente esses parâmetros. Por outro lado, as organizações não governamentais que vêm desenvolvendo programas balizados por esses princípios - e que historicamente atendem de forma suplementar à demanda escolar em algumas áreas indígenas específicas - não têm condições de suprir em larga escala as deficiências atuais do setor, no que concerne à formação de professores indígenas, através da capacitação em serviço, a não ser em situações muito excepcionais.

Como afirmei no texto de referência, nenhuma experiência parece ter aprofundado tanto uma metodologia de parceria inter-institucional, para a formação de professores indígenas através da capacitação em serviço, quanto o **Projeto Tucum**. Uma breve consideração de seu desenho tem por objetivo fundamentar a recomendação ao PPTAL formulada a seguir. Transcrevo, assim, com base em seus documentos mais importantes, o perfil geral deste projeto, incorporando algumas alterações que tem por objetivo criar condições para o aperfeiçoamento da participação dos professores indígenas e das comunidades.

Observação: O material institucional produzido sobre este projeto é abundante. As informações a seguir foram extraídas de sua proposta, e das seguintes publicações: Urucum, Jenipapo e Giz: educação escolar indígena em debate, publicado pelo Conselho

de Educação Indígena de Mato Grosso, 1997; e Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar, publicado pela Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas da Casa Civil de Mato Grosso e Conselho de Educação Indígena de Mato Grosso, 1998.

Este projeto experimental se desenvolve em âmbito estadual, englobando todos os povos indígenas de Mato Grosso, e procura integrar esforços da Secretaria Estadual de Educação, das várias Secretarias Municipais, da FUNAI, das OnG's e das missões religiosas, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Casa Civil do Governo do Estado. Sua implementação, convém destacar, é historicamente anterior à promulgação da nova LDB, o que lhe confere um caráter pioneiro.

O **Projeto Tucum**, iniciado em 1996, tem como meta, ao fim de quatro anos, a capacitação de duzentos professores indígenas em nível de magistério de segundo grau e o ordenamento das parcerias entre um conjunto heterogêneo de agências atuantes no estado, a partir da implementação de um programa que visa uma formação em serviço, específica, diferenciada, bilingüe e intercultural.

Pautado pelos princípios de participação, representatividade e cooperação, o projeto visa especificamente formar e habilitar professores índios que estão em sala de aula nas comunidades indígenas, além de capacitar supervisores através do exercício da monitoria no projeto.

O programa visa também garantir o acesso e o desenvolvimento do conhecimento advindo de contextos culturais diversos, tomando como base seus próprios valores, para que os professores conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos. Visa ainda garantir condições para uma apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos.

Este projeto tem como objetivos gerais o aperfeiçoamento do processo interativo escola/comunidade e a valorização do profissional de educação das escolas indígenas, possibilitando-lhe ao final do projeto, a entrada na carreira do magistério e sua integração no plano de cargos e salários.

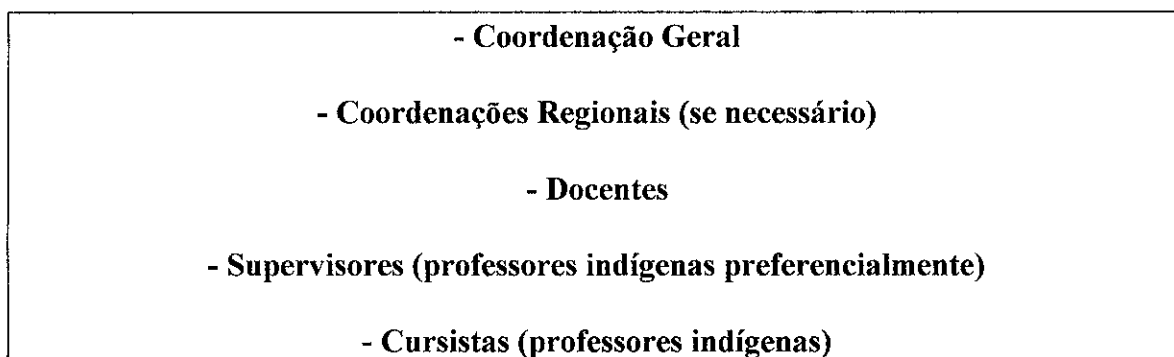
Ao final do programa, os professores indígenas, com o eventual apoio das assessorias que julgarem conveniente, consolidarão o desenho de propostas curriculares diferenciadas, bilingües e interculturais para as escolas indígenas, sensíveis às realidades de cada caso.

Com base na proposta pedagógica desenvolvida pelo Projeto Tucum e na reflexão sobre participação desenvolvida no texto de referência, transcrevo a seguir as linhas gerais de um programa de formação de professores indígenas, a ser eventualmente implementado como projeto demonstrativo, uma vez incorporadas as modificações necessárias impostas por cada uma das realidades locais.

1) Organização:

Para que se efetivem as ações propostas em um projeto desse tipo faz-se necessário um razoável grau de organização, resguardando-se, a todo o momento, o objetivo central do programa e resulte, de fato, em um exercício democrático de participação e de administração consorciada.

Assim, propõe-se a seguinte estrutura organizacional, com a definição das seguintes instâncias e papéis:



1.1. A Coordenação Geral:

A **Coordenação Geral** fará a articulação entre as agências participantes (federais, estaduais, municipais, entidades não governamentais e organizações indígenas), assegurando o andamento do cronograma definido; e encarregar-se-á dos contatos com as instituições envolvidas e as assessorias necessárias. A **Coordenação Geral** será composta por um **Coordenador Geral**, por um representante de cada um dos órgãos oficiais e entidades não governamentais envolvidos no projeto e por representantes de professores indígenas. O número de representantes de professores indígenas será idêntico ao total de representantes dos órgãos oficiais e das organizações não-governamentais. No caso do programa de formação se organizar em mais de um polo ou região, além da Coordenação Geral, o projeto deverá prever ainda **Coordenações Regionais**, com as seguintes atribuições:

1.2. Coordenações Regionais:

As **Coordenações Regionais** terão a função de coordenar, em cada polo ou região, as ações dos supervisores junto às salas de aula dos cursistas (professores indígenas), avaliar as etapas intermediárias, preparar a infraestrutura das etapas intensivas, participar delas e garantir o registro da avaliação individual dos cursistas. As

coordenações regionais deverão ser constituídas com base no princípio de paridade observado acima.

A Coordenação terá como responsabilidades básicas:

- 1- Criar mecanismos específicos de gerenciamento dos recursos financeiros;
- 2 - Realizar gestões junto ao Poder Executivo e às Câmaras Legislativas dos Estados e Municípios envolvidos no projeto para a aprovação de leis que assegurem o seu pleno desenvolvimento;
- 3 - Providenciar as condições de trabalho necessárias para o exercício profissional dos supervisores, incluindo transporte, material de apoio geral (pedagógico e de consumo) e remuneração à altura da função desempenhada.
- 4 - Acompanhar o desenvolvimento do projeto.
- 5 - Reorganizar os calendários de ensino a nível municipal, adaptando-os às necessidades do projeto.
- 6 - Documentar as atividades do projeto.
- 7 - Providenciar local e condições adequadas para a realização das diversas etapas do projeto, conforme previsto no calendário.
- 8 - Expedir certificado de atuação dos docentes.
- 9 - Providenciar a documentação oficial do projeto, enquanto curso, junto à Secretaria de Estado de Educação.
- 10 - Providenciar avaliação contínua da parte pedagógica do projeto em consonância com os princípios do projeto.
- 11 - Assegurar a elaboração de relatos técnicos da atuação dos supervisores e docentes e organizar arquivos que deverão estar acessíveis a todas as instituições envolvidas no projeto.
- 12 - Providenciar a divulgação entre os diferentes municípios, do material e informações comuns, no âmbito das instâncias e instituições envolvidas.
- 13 - Assegurar a política educacional do projeto junto aos Órgãos Estaduais e Municipais de Educação.
- 14 - Providenciar assessorias específicas na medida das necessidades do projeto.
- 15 - Incentivar a participação das comunidades indígenas nas atividades do projeto.

1.3. Os Docentes:

Os docentes terão como responsabilidades básicas:

- 1 - Planejar as atividades pedagógicas.
- 2 - Comprometer-se com a continuidade de atuação nas diversas etapas do projeto em que a área de conhecimento esteja envolvida, inclusive as etapas intensivas e intermediárias.

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

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

5 - Elaborar relatórios técnicos ao final de cada etapa de atuação.

6 - Participar das reuniões pedagógicas para as quais for convidado pela Coordenação.

7 - Disponibilidade para esclarecimentos de dúvidas e orientação aos supervisores.

Observação: Os docentes deverão ter formação específica de 3º grau na área em que forem trabalhar, ter disposição, afinidade e sensibilidade para com grupos diferenciados, ser prioritariamente do quadro de docentes do Estado em que se realizará o Projeto e da região onde estará sendo realizado o curso.

1.4. Os Supervisores:

Os supervisores terão como responsabilidades básicas:

1 - Orientar os cursistas e esclarecer a comunidade sobre a filosofia, metodologia e condições de funcionamento do projeto.

2 - Participar assiduamente nas etapas intensivas, nas reuniões de avaliação do projeto e nas etapas de formação e avaliação entre as etapas intensivas.

3 - Visitar todas as escolas de sua área de atuação, antes do início do projeto, para conhecer a comunidade local e documentar problemas e interesses relacionados ao curso.

4 - Elaborar relatórios precisos durante as visitas técnicas às escolas.

5 - Acompanhar e orientar os cursistas no desenvolvimento de suas atividades cotidianas com ênfase durante as etapas intensivas e visitas às escolas.

6 - Registrar sistematicamente a avaliação dos cursistas.

7 - Avaliar permanentemente as necessidades e interesses dos cursistas, tendo em vista o planejamento das etapas intensivas, intermediárias e de formação de supervisores.

8 - Apresentar interesse por permanente atualização profissional.

9 - Auxiliar na solução de problemas que surgirem nas escolas, levando em consideração a realidade específica de cada comunidade.

2. Clientela:

2.1. Cursistas:

- professores indígenas em exercício nas escolas de 1a. à 4a. séries primeiro grau das comunidades indígenas de uma dada região.

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

2.2. Supervisores:

Professores Indígenas com segundo grau completo ou Técnicos em educação que farão a supervisão escolar do trabalho dos professores cursistas; serão capacitados para atuarem como assistentes de docência no projeto e se aperfeiçoarão como supervisores.

2.3. Alunos dos professores indígenas.

2.4. As comunidades indígenas para as quais as escolas devem servir.

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

3. Objetivos Específicos:

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Princípios Norteadores da Proposta Pedagógica

4.1. Eixos fundamentais:

Os três eixos fundamentais do desenvolvimento das comunidades indígenas estão baseados em seu território, língua e cultura. Estes são, portanto os eixos fundamentais do Currículo do Programa de formação de professores indígenas.

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

LÍNGUA: A língua falada pela comunidade indígena revela e constitui a estrutura do pensamento e sua cosmovisão cultural; possibilitando a produção e reprodução do conhecimento e dos valores através do programa educativo.

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

4.2. Educação Escolar Indígena Bilingüe e Intercultural:

Educação Escolar Indígena Bilingüe e Intercultural é um processo social permanente, participativo, organizado, flexível e dinâmico, que baseia-se no direito à livre expressão, fortalecimento e dinamização da identidade cultural dos povos indígenas, no contato com a sociedade nacionais, plurilingües e multiétnicas, como é o caso do Brasil. Implica no desenvolvimento de capacidades, habilidades e estratégias intelectuais, afetivas e psicomotoras e na aquisição crítica de conhecimentos interculturais, através de duas ou mais línguas, a fim de contribuir à formação integral do aluno como pessoa e sobretudo como membro de seu grupo social. É pois indígena porque parte das necessidades, interesses e aspirações das comunidades indígenas, fundando-se no seu direito inalienável de serem reconhecidas e respeitadas como sociedades particulares em suas formas de vida, cosmovisões, língua, etc., parte diferenciada e enriquecedora da dimensão pluriétnica nacional.

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

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

Em resumo, o currículo intercultural aborda conteúdos das culturas indígenas e de outras, assim como os conhecimentos universais que interessam às necessidades de continuidade e transformação daqueles grupos. Para isso, usam-se, durante todo o processo educativo, as línguas indígenas e a língua portuguesa, como instrumentos de comunicação e objeto de estudo, em busca da manutenção, recuperação e dinamização destas línguas e culturas.

4.3. A globalização como um processo de formação:

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

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

4.4. A Avaliação:

Entendendo a educação como um direito, não cabe avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. Nessa perspectiva, as questões referentes à avaliação são assim especificadas:

4.4.1. O que avaliar ?

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

4.4.2. Para que avaliar ?

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

4.4.3. Quem avalia ?

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

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

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

4.4.4. Quando avaliar ?

Entendemos que a ação avaliativa é contínua e não circunstancial, reveladora de todo o processo e não apenas de seu produto. Dentro desse processo de avaliação formativa podemos identificar três momentos chaves: o inicial, o contínuo e o final. Cada um desses momentos possui uma especificidade, sendo que o momento inicial tem uma função diagnóstica, o contínuo, a de acompanhar o processo e o final, a de identificar os avanços alcançados e aspectos que poderão ser trabalhados em outro momento, podendo, assim, constituir-se em um momento inicial de uma nova fase do processo.

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

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

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

4.4.5. Como e com que avaliar ?

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

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

5. Estrutura e Dinâmica Organizacional:

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

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

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

5.1. O Que Ensinar:

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

A idéia de conteúdo aqui colocada procura ampliar a noção normalmente considerada (uma série de noções, fatos a serem transmitidos de forma memorística), na medida em que se considera que a experiência escolar deve ser estimuladora de todas as capacidades dos alunos. Isso supõe uma considerável riqueza e variedade de conteúdos a serem contemplados.

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

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

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

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

Assim, a condição básica para essa mediação seja eficaz, é que ela se relacione de alguma maneira aos esquemas de conhecimento do professor cursista, ativando-os, mobilizando-os e possibilitando a sua reestruturação, a partir de desafios e problemas. Ao mesmo tempo, esses desafios devem vir acompanhados de apoios, de suportes, de instrumentos intelectuais e emocionais que possibilitem aos alunos superá-los.

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

5.4. Áreas de Conhecimento: as áreas fundamentais que compõem o currículo deste programa estão organizadas em dois grandes blocos: Estudos Profissionais Gerais, composto por:

5.4.1.) Fundamentos:

Educação (História, Psicologia e Filosofia)
Antropologia (Teorias, Métodos e Etnologia Sul Americana)
Metodologia de Pesquisa

5.4.2.) Organização Escolar:

Metodologia da Alfabetização
Metodologia e Prática de Ensino
Estágios Supervisionados

c) Estudos Profissionais Específicos:

Língua Portuguesa
Língua(s) Indígena(s)
Literatura e Literatura Infantil
Matemática
Educação Artística

Educação Física
Ciências Sociais
Ciências Naturais e Ambientais
Programas de Saúde

Observação: Outros estudos poderão ser acrescentados, segundo os interesses e os projetos sociais dos povos envolvidos.

Notas:

a) A carga horária das disciplinas é computada pelo trabalho nas etapas intensivas e nas etapas intermediárias.

6. Estrutura de Funcionamento:

O **Projeto Tucum** - Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério - optou por um Curso de habilitação para o magistério de forma parcelada, de maneira a atender à realidade da região que não permite ao professor índio ausentar-se de seu lugar de trabalho para freqüentar um curso regular sem, com isso, causar sérios prejuízos à sua comunidade. Dessa forma, o curso está estruturado em:

6.1. Etapas Intensivas Letivas

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

6.2. Etapas Intermediárias

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

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

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

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

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

7. Matrícula e Permanência no Curso

Matrícula:

Serão matriculados todos os professores que atuam em sala de aula. Para os professores substitutos valerão os seguintes critérios:

- Idade mínimo de 16 anos
- ser indicado pelos órgãos públicos e não governamentais envolvidos no projeto ou por Organizações de Professores Indígenas.

Permanência:

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

Documentos para matrícula:

- ficha de matrícula
- documento de identidade
- uma foto 3x4

- comprovante de escolaridade
- assinatura de documento em que se compromete em cumprir as exigências do curso.

Para uma visão mais detalhada da estrutura e funcionamento do Projeto Tucum, entrar em contato com:

**Secretaria de Estado de Educação
Equipe de Educação Indígena
Av. Getúlio Vargas, 451
78.045-720 Cuiabá, MT, Brasil
Fone: (065) 64 8050 - ramal 2041**

III. Caracterização de um modelo de ensino bilíngüe: generalização de algumas experiências inovadoras na Amazônia Legal.

Ao longo dos últimos vinte anos, alguns projetos experimentais de ensino bilíngüe foram desenvolvidos entre algumas comunidades indígenas da Amazônia Legal, levados a termo por entidades não-governamentais, em alguns casos em parceria com o setor público. Entre esses projetos, destacam-se os seguintes:

Povos/ Regiões	Atores
Ticuna / Alto Solimões	Centro Magüta / Operação Amazônia Nativa Escolas criadas pelo SPI nos anos 40. Destaque para a produção de material didático.
Kaxinawa/ Acre	Comissão Pró-Índio Acre Parceria com órgãos públicos (SEC/AC, INEP, MinC) Destaque: construção de currículos indígenas, envolvendo 30 escolas e 30 professores em formação.
Kulina (Acre e Amazonas)	Operação Amazônia Nativa / CIMI / IECLB
Tapirapé/ MT	Em 1987, iniciou atividades de formação CIMI - Prelazia de São Félix do Araguaia Projeto iniciado em 1973. Até recentemente, a escola Tapirapé era uma das únicas no Brasil com currículo específico e diferenciado reconhecido pelo poder público.
Palikur, Galibi e Karipuna	CIMI - Norte II (não disponho de informações atualizadas)
Outras Áreas do Amapá	Centro de Trabalho Indigenista (não disponho de informações atualizadas)

Para além das especificidades de cada um desses projetos, todos eles, de alguma forma, procuram contemplar um modelo de educação bilíngüe. Para além das conquistas escolares, todos eles propugnam a criação de melhores bases de participação, de convivência, de organização dos povos nos quais se desenvolvem. Trata-se aqui de apresentar uma generalização da dinâmica de projetos como esses.

Um modelo tentativo

1. Atividades preliminares:

- motivar e identificar as comunidades e os indivíduos que tenham expressado seu interesse e necessidade de aprender a ler e a escrever, primeiro em sua língua materna e depois em português;
- elaborar um plano de alfabetização e um método de trabalho em sala de aula;
- ter capacitado os professores alfabetizadores, de maneira intensiva e contínua

2. Um Ciclo de alfabetização bilíngüe:

1a. Etapa:	2a. Etapa:	3a. Etapa:	4a. Etapa:	5a. Etapa:
-práticas com língua nativa (sensibilização para a linguagem)	- uso da língua indígena falada	- uso da língua indígena falada	leitura e redação de textos na língua indígena	leitura e redação de textos na língua indígena
- conhecimento do alfabeto da língua indígena	- práticas com a escrita da língua indígena	- práticas com a escrita da língua indígena		
		- usos locais do português falado	- usos regionais do português falado	- usos formais do português falado
		-conhecimento e prática do alfabeto do português	-conhecimento e prática do alfabeto do português	- leitura e redação de textos em português

Evidentemente, um esquema como esse deve ser entendido como um modelo possível de alfabetização bilíngüe, e não como uma fórmula canônica. Além disso, importa destacar aqui que a incorporação de uma modalidade escrita das línguas indígenas tem mais chances de sucesso quando adquire legitimidade social na comunidade e passa a ser incorporada aos hábitos dos falantes nativos e ao fluxo da vida

cotidiana. A questão, portanto, ultrapassa em muito às suas dimensões propriamente técnicas.

Passemos, agora, à observação da situação geral das escolas indígenas existentes nas regiões da Amazônia, onde o PPTAL concentra suas atividades. A análise cuidadosa desses dados é fundamental para a formulação de projetos demonstrativos que tenham por objetivo a transformação do panorama da educação escolar indígena e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida dos povos indígenas e na preservação de seus territórios.

IV. Regiões, Áreas e Povos Indígenas no âmbito do PPTAL e Situação das Escolas Indígenas

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
1. Noroeste Amazônico			
	Alto Rio Negro	4	Arapaço Baniwa Barasana Bará Tukano Desana Karapanã Kubeo Kuripako Maku Hupda Maku Yuhupde Miriti Tapuia Piratapuia Tariano Tukano Tuyuka Wanano
	Balaio	13	Desana Tukano
	Médio Rio Negro I	66	Arapaço Baniwa Baré Desana Karapanã Kubeo Maku Kamã Piratapuia Siriano Tariano Tukano Tuyuka Wanano Warekena
	Médio Rio Negro II	67	Arapaço Baniwa

			Baré Desana Piratapuia Tariano Tukano Tuyuka Warekena
	Paraná do Boá-Boá	77	Maku Nadeb
	Rio Apaporis	92	Maku Yuhupde
	Rio Téa	97	Maku Nadeb
	Uneixi	117	Maku Nadeb Tukano Tukano

Médio e Baixo R. Negro

	Ilha Jacaré Xipaca	35	Sateré-Mawé
	Samaúma	99	Tukano
	São Tomé	103	Baré

Situação Escolar na Região:

	série	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Alto Rio Negro		617	2273	583	456	464	182	155	86	48	4864
Médio Rio Negro I e II		70	342	71	46	50	0	0	0	0	579
Balaio		0	22	7	4	8	0	0	0	0	41
Baixo Rio Negro		74	5	3	2	4	0	0	0	0	88

Tabela 3: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do Noroeste Amazônico.

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
--------	-----------------------	-----------------------------------	-------

2. Norte Amazônico

2.1. Roraima

	Anaro	8	Wapixana
	Barata / Livramento	15	Makuxi Wapixana
	Boqueirão	17	Makuxi Wapixana
	Jabuti	37	Makuxi

			Wapixana
Jacamim	38		Wapixana
Moskow	68		Makuxi Wapixana
Muriruh	75		Wapixana
Raimundão	91		Makuxi Wapixana
Tabalascada	106		Wapixana

2. Norte do Amazonas:

Wai-Wai	119	Wai-Wai
---------	-----	---------

3. Norte do Pará:

Cuminapanema / Urucariana	25	Ingarune Zo'é
Parque do Tumucumaque	80	Akurio Kaxuyana Tiriyó Waiãpi Wayana-Aparai
Rio Paru D'Este	96	Wayana-Aparai
Trombetas / Mapuera	111	Karafawyana Wai-Wai

Situação Escolar na Região:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Roraima	888	2047	1065	851	654	368	258	194	142	6467
Norte do Amazonas	107	120	35	29	28	0	0	0	0	319
Norte do Pará	198	346	151	94	33	0	0	0	0	822

Tabela 4: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do Norte Amazônico.

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
3. Acre:	Alto Tarauacá	6	Isolados do Alto Tarauacá
	Arara do Igarapé Humaitá	10	Arara Shawanauá

Cabeceira do Rio Acre	19	Jaminawa
Jaminawa / Arara do Rio Bajé	42	Arara Shawanauá Jaminawa
Jaminawa do Igarapé Preto	41	Jaminawa
Jaminawa Envira	40	Jaminawa
Kampa do Igarapé Primavera	47	Kampa
Kampa do Rio Envira	46	Kampa
Kaxinawá / Ashaninka do Rio Breu	52	Kampa Kaxinawá
Kaxinawá da Praia do Carapanã	53	Kaxinawá
Kaxinawá do Baixo Jordão	54	Kaxinawá
Kaxinawá do Seringal Independência	55	Kaxinawá
Kulina do Igarapé do Pau	58	Kulina
Poyanawa	90	Poyanawa
Xinane	120	Isolados do Igarapé Tabocal Isolados do Igarapé Xinane

Situação Escolar na Região:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Acre	0	511	146	146	73	0	0	0	0	876

Tabela 5: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do Acre.

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
--------	-----------------------	-----------------------------------	-------

4. Solimões:

Acapori de Cima	1	Kokama
Cajuirí Atravessado	20	Miranha
Cuiú-Cuiú	24	Miranha
Espírito Santo	27	Ticuna
Igarapé Grande	30	Kambeba
Kokama do Sapotal	57	Kokama
Kumarú do Lago Ualá	60	Kulina

Maraã / Urubaxi	62	Kanamari
Maraitá	63	Ticuna
Nova Esperança	76	Ticuna
Paraná do Lago Paricá	78	Kanamari
Porto Praia	89	Ticuna
Riozinho	98	Kulina Ticuna
São Sebastião / Mapari	102	Kaixana
Tukuna do Rio Içá / Matintin	112	Ticuna
Tukuna Lauro Sodré	113	Ticuna
Tukuna Umariçu	114	Ticuna
Tupã Supé	116	Ticuna

Javari

Lameirão	61	Matsé
Vale do Javari	118	Isolados do Alto Jutai Isolados do Quixito Isolados do São José Kanamari Korubo Kulina Kulina Pano Marubo Matis Matsé Tsohom Djapá

Situação Escolar da Região:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Alto Solimões (Ticuna)										6959*
Solimões **	171	84	42	34	11	0	0	0	0	342
Javari	293	172	78	43	26	0	0	0	0	612

Tabela 6: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do Solimões.

* Dados da ADR de Tabatinga referentes a 1996. Documento não informa distribuição por série.

** Inclui alunos ticuna do Médio Solimões.

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
--------	--------------------------	--	-------

**5. Juruá / Jutai /
Purus**

	Acimã	2	Apurinã
	Água Preta / Inari	3	Apurinã
	Alto Sepatini (Terra dos Macacos)	5	Apurinã
	Apurinã do Igarapé São João	9	Apurinã
	Banawa / Rio Piranhas	14	Banawa Yafi
	Camadeni	21	Deni
	Catipari / Mamoriá	22	Apurinã
	Deni	26	Deni Kulina
	Igarapé Capana	29	Jamamadi
	Igarapé Itaboca	31	Apurinã
	Igarapé Joari	32	Apurinã
	Inauini / Teuini	36	Jamamadi
	Jacareúba / Katawixi	39	Isolados do Jacareúba Katawixi
	Jarawara / Jamamadi / Kanamanti	43	Jamamadi Jarawara Kanamanti
	Juma	44	Juma
	Juruá	45	Kulina
	Kanamari do Matrinchã	48	Kanamari
	Kanamari do Rio Juruá	49	Kanamari
	Kulina do Médio Jutai	59	Kulina
	Paumari do Cuniuá	81	Katukina Paumari Katukina
	Paumari do Lago Manissuã	82	Paumari
	Paumari do Lago Marahã	83	Apurinã Paumari
	Paumari do Lago Paricá	84	Apurinã Paumari Katukina
	Paumari do Rio Ituxi	85	Paumari

Peneri / Tacaquiri	86	Apurinã
Rio Biá	93	Katukina
São Pedro do Sepatini	101	Apurinã
Seruini / Marienê	104	Apurinã
Tapauá	107	Katukina Paumari
Tumiã	115	Apurinã

Situação Escolar da Região:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Jutaí	117	97	28	36	34	0	0	0	0	312
Juruá	258	0	0	0	0	0	0	0	0	342
Javari	278	321	91	36	9	0	0	0	0	735

Tabela 7: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas dos vales do Juruá, Jutaí e Purus.

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
--------	--------------------------	--	-------

6. Madeira / Tapajós

6.1. Madeira

Boa Vista	16	Mura
Coatá Laranjal	23	Munduruku
Fortaleza do Patauá	28	Apurinã
Igarapé Paiol	33	Apurinã
Igarapé Sapoti	34	Torá
Mura / Autazes	70	Mura
Mura / Borba	71	Mura
Mura / Careiro	72	Mura
Mura / Itacoatiara	73	Mura
Mura / Manicoré	74	Mura
Piranhas	87	Kanamari
Rio Branco	94	Djahói
São Francisco	100	Apurinã
Tenharim do Igarapé Preto	108	Tenharim
Torá	109	Apurinã Torá
Três Unidos	110	Kambeba

Situação Escolar:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Mura	86	288	110	51	32	20	0	0	0	587
Munduruku	-	-	-	-	-	-	-	-	-	547
demais povos	175	159	24	16	10	0	0	0	0	384

Tabela 8: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do vale do Madeira.

6.2. Tapajós

Kayabi (Gleba Sul)	56	Kayabi
Munduruku	69	Munduruku

Situação Escolar da Região:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Kayabi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Munduruku	725	341	140	63	31	0	0	0	0	1300

Tabela 9: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do vale do Tapajós.

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
--------	-----------------------	-----------------------------------	-------

7. Sudeste do Pará

Amanayé	7	Amanayé
Asurini do Bacajá	11	Asurini
Kararaô	51	Kayapó-Kararaô
Rio Curuá	95	Kuruaiá Xipaia
Sororó	105	Suruí Aikewara
Xipaia-Kuruaiá	121	Kuruaiá Xipaia

Situação Escolar da Região:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Kuruaiá	41	0	0	0	0	0	0	0	0	41
Sororó	0	40	8	0	0	0	0	0	0	48

Xipaia	41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	41
--------	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Tabela 10: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do Sudeste do Pará. Sem informações sobre os demais povos.

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
--------	-----------------------	--------------------------------------	-------

8. Maranhão

	Bacurizinho	12	Guajajara
	Kanela	50	Canela-Ramkokamekrã
	Porquinhos	88	Canela-Apaniekrã

Situação Escolar da Região:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Maranhão	3314	1047	479	214	94	0	0	0	0	5148

Tabela 11: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do Maranhão. Inclui terras indígenas fora do PPTAL.

REGIÃO	NOME DA ÁREA INDÍGENA	NÚMERO DA ÁREA (no mapa do PPTAL)	POVOS
--------	-----------------------	--------------------------------------	-------

9. Tocantins

	Boto Velho	18	Javaé
	Maramanduba	64	Karajá
	Parque do Araguaia	79	Avá-Canoeiro Javaé Karajá

Situação Escolar da Região:

	pré	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
Karajá	140	136	66	53	35	0	0	0	0	430
Javaé	103	52	34	30	15	0	0	0	0	234

Tabela 12: Número de alunos por série nas escolas localizadas nas terras indígenas do Tocantins.

V. Bibliografia Suplementar:

- AZANHA, Gilberto e VALADÃO, Virgínia M. Senhores destas terras: os povos indígenas no Brasil - da colônia aos nossos dias. Atual Editora, S. Paulo, 1991.
- CARNEIRO DA CUNHA, Mamuela (Org). História dos índios no Brasil. Cia. das Letras, Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, S. Paulo, 1992.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Os direitos do índio. Brasiliense, S. Paulo, 1987.
- CEDI, Aconteceu Especial. Povos indígenas no Brasil. - 1987-1990. São Paulo, 1987 a 1990.
- FERNANDES, Joana. Índio - esse nosso desconhecido. Editora da UFMT, Cuiabá, 1993.
- FERREIRA, Mariana K.L. Com quantos pais se faz uma canoa: Matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena. Brasília, MEC, 1994.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. et LOPES DA SILVA, Aracy (Org). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- GRUPIONI, Luís Donizete B. Legislação sobre educação escolar indígena: é hora de retomarmos a discussão. SBPC, São Luiz, julho de 1995.
- JUNQUEIRA, Carmem. Antropologia indígena: uma introdução. Edusp, São Paulo, 1991.
- LARAILA, Roque B. Cultura, um conceito antropológico. Zahar, Rio de Janeiro, 1986.
- LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da educação indígena. CPI Brasiliense, S. Paulo, 1981.
- LOPES DA SILVA, Aracy. Índios. Coleção Ponto-por-ponto, Ática, São Paulo, 1988.
- LOPES DA SILVA, Aracy.(Coord). A questão indígena na sala de aula; subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasiliense, S. Paulo, 1987.
- MEC. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena 2a.ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994
- MEC. Escola Rural: Proposta Político-pedagógica. MEC/SEF, Brasília, 1994.
- MEC/INEP : Educação escolar indígena. Série Em Aberto, nº 63, Brasília, 1994.

- MELATTI, Júlio César. Índios do Brasil. Hucitec, São Paulo, 48.ed., 1993.
- MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. Loyola, S. Paulo, 1979.
- MESGRAVIS, Laima. O Brasil nos primeiros séculos, Coleção Repensando a História, Editora Contexto, S. Paulo, 1989.
- OPAN . A conquista da escrita: encontros de educação indígena. Iluminuras, S.Paulo, 1989.
- OPAN. Dossiê índios em Mato Grosso. Operação Anchieta, Cuiabá, 1987
- PEREGALLI, Enrique. A América que os europeus encontraram. Coleção Discutindo a História, São Paulo, UNICAMP/Atual Editora, 1987.
- PREZIA, Benedito et HOORNAERT, Eduardo: Esta terra tinha dono. 3.ed. São Paulo, CEHILA POPULAR/CIMI/FTD, 1992.
- PROJETO Inajá II, Prefeituras Municipais de Confresa, Luciara, Ribeirão Cascalheira, Santa Terezinha, Vila Rica: Mato Grosso, 1993
- PROPOSTA Curricular Bilingüe Intercultural para as escolas Indígenas do Acre/
Convênio CPI/AC- SEC/AC
- RAMOS, Alcida. Sociedades indígenas. Editora Ática, Série Princípios, São Paulo, 1986.
- RIBEIRO, Berta. O índio na história do Brasil. Global, S.Paulo, 1979.
- RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. Editora Vozes, Petrópolis, 1982.
- RIBEIRO, Berta. O índio na cultura brasileira. Editora Revan, 2.ed.Rio de Janeiro, 1991.
- RODRIGUES, Aryon D. Línguas indígenas - para conhecimento das línguas indígenas. Loyola, S. Paulo, 1986.
- SECCHI, Darci. Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso/Consultoria para Educação Escolar Indígena. Cuiabá: PNUD/BRA/94/006/ Prodeagro, 1995
- TELLES, Norma a. A Imagem do índio na literatura infantil e juvenil; bibliografia. Secretaria Municipal de Cultura de S.Paulo, S.Paulo, 1992.
- VIDAL, Lux (Coord). O índio e a cidadania. Brasiliense, S.Paulo, 1983.