



UNICAMP

IRACI AGUIAR MEDEIROS

**ECOLOGIA DE SABERES? UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DE
INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O MOVIMENTO INDÍGENA**

Campinas

2013



UNICAMP

NÚMERO: 290/2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

IRACI AGUIAR MEDEIROS

**ECOLOGIA DE SABERES? UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO DA
UNIVERSIDADE COM O MOVIMENTO INDÍGENA**

**Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de
Geociências da Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Doutora em Política
Científica e Tecnológica.**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LEDA MARIA CAIRA GITAHY

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO(A) ALUNO(A)
IRACI AGUIAR MEDEIROS E ORIENTADO(A) PELO(A)
PROF(A). DR(A) LEDA MARIA CAIRA GITAHY**

CAMPINAS/SP

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CÁSSIA RAQUEL DA SILVA – CRB8/5752 – BIBLIOTECA “CONRADO PASCHOALE” DO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
UNICAMP

M467e Medeiros, Iraci Aguiar, 1961-
Ecologia de saberes? Um estudo da experiência de interação da
universidade com o movimento indígena / Iraci Aguiar Medeiros. -
Campinas, SP. : [s.n.], 2013.

Orientador: Leda Maria Caira Gitahy.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto
de Geociências.

1. Inclusão social. 2. Universidade. 3. Movimento indígena. 4.
Protagonismo. I. Gitahy, Leda Maria Caira, 1949- II. Universidade
Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Knowledge ecology? A study of the experience among the interaction between university and indigenous movement.

Palavras-chaves em inglês:

Social inclusion

University

Indian movement

Protagonism.

Área de concentração: PC&T – Política Científica e Tecnológica

Titulação: Doutora em Política Científica e Tecnológica.

Banca examinadora:

Leda Maria Caira Gitahy (Orientador)

Flávia Luciane Consoni

Newton Antonio Paciulli Bryan

Noela Invernizzi Castillo

Rafael de Brito Dias

Data da defesa: 25-02-2013

Programa de Pós-graduação em: Política Científica e Tecnológica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

AUTORA: Iraci Aguiar Medeiros

ECOLOGIA DE SABERES? UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO DA
UNIVERSIDADE COM O MOVIMENTO INDÍGENA

ORIENTADORA: Profa. Dra. Leda Maria Caira Gitahy

Aprovada em: 25 / 02 / 2013

EXAMINADORES:

Profa. Dra. Leda Maria Caira Gitahy

Presidente

Profa. Dra. Flávia Luciane Consoni

Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan

Profa. Dra. Noela Invernizzi Castillo

Prof. Dr. Rafael de Brito Dias

Campinas, 25 de fevereiro de 2013

Dedico este trabalho ao meu marido Domingos Sávio, companheiro, amigo e incentivador na minha jornada. Aos meus filhos Raoni, Luan e Tainá, que dão sentido à minha vida, me fazendo ser a cada dia uma pessoa mais feliz e realizada.

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar meus agradecimentos a todos (as) aqueles (as) que, de uma maneira ou de outra, contribuíram imensamente para a realização deste trabalho. No entanto, gostaria de agradecer diretamente algumas destas pessoas:

A professora Leda Gitahy, mais que uma orientadora, uma amiga. Obrigada pelo apoio, incentivo e acompanhamento durante a realização dessa tese.

Aos professores e gestores do Projeto 3º Grau Indígena pelas entrevistas que me concederam. De forma especial ao Professor Elias Januário pelas importantes contribuições ao meu trabalho. A Professora Chikinha Paresi, guerreira do Movimento Indígena, obrigada pelas reflexões acerca da educação escolar indígena.

Aos professores indígenas egressos da UNEMAT, pela confiança e pelo muito que me ensinaram durante as entrevistas e etnografias nas aldeias e na universidade. Meu respeito e reconhecimento pelas contribuições feitas por vocês, algumas delas relatadas nesse trabalho.

Aos professores e à coordenação do DPCT que com competência e dedicação vêm garantindo a qualidade do curso. Aos funcionários da Secretaria do IGE e da Secretaria da Pós que sempre foram atenciosas e prestativas nos momentos em que foram solicitadas.

Aos professores da Banca Examinadora: Dra. Leda Gitahy, Dra. Flávia Consoni, Dr. Newton Bryan, Dra. Noela Castillo, Dr. Rafael Dias, pelas importantes contribuições a este trabalho.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela liberação e apoio, e aos colegas de trabalho da PRPPG, pela solidariedade e apoio nos momentos finais da tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro.

Aos colegas do DPCT (UNICAMP), em especial a amiga Rubia, pelo apoio e boa acolhida em Campinas.

A minha mãe Angelita, a D. Rosa e aos meus irmãos Samuca, Carlos, Eraldo, Nilza, Idomar, Gordo, Rose, Mazão, pelo carinho e pela força de vocês durante toda a minha trajetória.

Ao meu marido Domingos Sávio, pelo incentivo e companheirismo. O seu apoio foi fundamental para o alcance dos meus objetivos.

Finalmente, aos meus filhos queridos, Raoni, Luan e Tainá, que são a razão de tudo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

ECOLOGIA DE SABERES? UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO DA
UNIVERSIDADE COM O MOVIMENTO INDÍGENA

RESUMO

Tese de Doutorado

Iraci Aguiar Medeiros

O objetivo deste trabalho é analisar uma experiência de articulação entre a Universidade e o Movimento Indígena, buscando verificar como se dá a interação entre dois tipos de conhecimento (científico e tradicional) no interior dessa experiência. O estudo empírico foi realizado nos cursos de graduação (licenciaturas plenas para formar professores indígenas) originados da interação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com o Movimento Indígena. Os resultados mostram que os cursos do Projeto 3º Grau Indígena se configuram como “zonas de contato”, em que se relacionam, além de pessoas de diferentes grupos étnicos, também seus conhecimentos e saberes, ou seja, um espaço de interação entre os vários tipos de conhecimento (científico, tecnológico, tradicional, de senso comum, etc.) e de múltiplas formas de enxergar e pensar o mundo. Essa dinâmica fertiliza o processo de produção de conhecimento, promovendo a ecologia de saberes e traz consequências tanto para a universidade como para as comunidades indígenas. São práticas que promovem uma nova convivência ativa entre saberes, no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, podem se enriquecer nesse diálogo.

Palavras-chave: Inclusão Social, Universidade, Movimento Indígena, Protagonismo.



UNIVERSITY OF CAMPINAS
INSTITUTE OF GEOSCIENCE

**KNOWLEDGE ECOLOGY? A STUDY OF THE EXPERIENCE AMONG THE
INTERACTION BETWEEN UNIVERSITY AND INDIGENOUS MOVEMENT**

ABSTRACT
Tese de Doutorado
Iraci Aguiar Medeiros

The objective of this thesis is to analyze the experience of articulation between the University and the Indigenous Movement, seeking verify how the interaction between two types of knowledge (scientific and traditional) within this experience. The empirical study was conducted in undergraduate courses (undergraduate full to train Indian teachers) arising from the interaction of the State University of Mato Grosso (UNEMAT) with the Indigenous Movement. The results show the courses Project 3rd Degree Indigenous configure themselves as "contact zones" in which they made relationships, and people from different ethnic groups, also their knowledge and expertise, i.e. , a space for interaction between various types of knowledge (science, technology, traditional, common sense, etc..) and multiple ways of seeing and thinking about the world. This dynamic fertilizes the process of knowledge production, promoting the ecology of knowledge and has consequences both for the university and for indigenous communities. These are practices that promote active living among a new knowledge on the assumption that all of them, including scientific knowledge, can enrich this dialogue.

Key Words: Social Inclusion, University, Indian Movement, Leadership.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - MOVIMENTO INDÍGENA: DA LUTA PELA TERRA AO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA	21
1.1. AS LUTAS PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DOS ANOS 1970	22
1.2. AS ORGANIZAÇÕES DO MOVIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS	43
1.3. O MOVIMENTO INDÍGENA E AS CONQUISTAS DOS DIREITOS SOCIAIS .	64
1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM DEBATE	77
2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO POLÍTICA PÚBLICA	79
2.2. ORDENAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	92
2.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA	108
2.4. AS CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	115
2.4.1. A CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO XINGU	118
2.4.2. A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	130
2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: AS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS	137
3.1. A MOBILIZAÇÃO PELO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	139
3.2. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO SUPERIOR E APOIO A LICENCIATURAS INTERCULTURAIS (PROLIND)	150
3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
CAPÍTULO 4 - UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O MOVIMENTO INDÍGENA: O 3º GRAU INDÍGENA NA UNEMAT	171
4.1. A ORIGEM DO PROJETO 3º GRAU INDÍGENA	173
4.2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO 3º GRAU INDÍGENA	179
4.3. A IMPLANTAÇÃO DO 3º GRAU INDÍGENA	185

4.4. CORPO DOCENTE, GESTÃO COLETIVA E PARCERIAS	199
4.5. ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA	203
4.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
CAPÍTULO 5 - ECOLOGIA DE SABERES	223
5.1. LICENCIATURA INTERCULTURAL	225
5.2. PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO 3º GRAU INDÍGENA	240
5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
CONCLUSÕES	261
REFERÊNCIAS	269
ANEXOS	279

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadros

Quadro 1.1	Direitos indígenas na Constituição Federal de 1988	67
Quadro 2.1	Legislação da Educação Escolar Indígena após a CF/1988	93
Quadro 3.1	Universidades contempladas no Edital PROLIND 2005	156
Quadro 3.2	Universidades contempladas no Edital PROLIND 2008	162
Quadro 3.3	Universidades contempladas no Edital PROLIND 2009	165
Quadro 5.1	Constituição legal do 3º Grau Indígena	183

Tabelas

Tabela 2.1	Número de escolas indígenas - 1999 a 2008	110
Tabela 2.2.	Número de alunos nas escolas indígenas - 1999 a 2008	111
Tabela 2.3	Distribuição de alunos por nível de ensino - 1999 a 2008	112
Tabela 2.4	Nível escolar dos professores indígenas - 1999 a 2008	113

LISTA DE SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ABRAUN - Associação Brasileira de Linguística
ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista
ANAI/BA - Associação Nacional de Ação Indigenista da Bahia
ANAÍ/POA - Associação Nacional de Apoio ao Índio de Porto Alegre
APBKG - Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani
APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APIGKMS - Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul
APOINME - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
APROTEM - Associação dos Professores Terena de Miranda
APTMT - Associação dos Professores Timbira do Maranhão e Tocantins
ARPINSUDESTE - Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste
ARPINSUL - Articulação dos Povos Indígenas do Sul
ARPIPAN - Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal
ATIX - Associação da Terra Indígena do Xingu
ATL - Acampamento Terra Livre
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BONDE - Grupo de Trabalho Mecanismos de Ação Coordenada
CAIE/MT - Coordenação de Assuntos Indígenas de Mato Grosso
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPOIB - Conselho de Articulação dos Povos e Organizações dos Povos Indígenas do Brasil
CEB - Câmara de Educação Básica
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE/MT - Conselho Estadual de Educação Indígena de Mato Grosso
CEEI/MT - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
CESI - Comissão Especial para a Formação Superior Indígena
CF/88 - Constituição Federal de 1988
CGAEI - Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CGEEI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI - Comissão Nacional de Política Indigenista
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONADE - Conselho Nacional de Políticas Econômicas
CONAGE - Coordenação Nacional de Geólogos
CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEEIs - Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena
CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONSUNI – Conselho Universitário
COPIAM - Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
COPIPE - Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
COVEST - Comissão de Concursos Vestibulares
CPI/AC - Comissão Pró-Índio do Acre
CPI/SP - Comissão Pró-Índio de São Paulo
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
DEDC - Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania
DEIA - Divisão de Educação Indígena e Ambiental
DOU - Diário Oficial da União
EMPAER - Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural
FDDI - Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional da Saúde
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
GTME - Grupo de Trabalho Missionário Evangélico

IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil
IEPÉ - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
IES - Instituições de Ensino Superior
IFBA - Instituto Federal da Bahia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos
ISA - Instituto Socioambiental
LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MinC - Ministério da Cultura
NAI – Núcleo de Assuntos Indígenas
NEI/MT - Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso
NEIs - Núcleos de Educação Escolar Indígena
OAB - Organização dos Advogados do Brasil
OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONGs - Organizações Não Governamentais
OPAN - Operação Amazônia Nativa
OPIAC - Organização dos Professores Indígenas do Acre
OPIMO - Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque – Amapá
OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OPRINT - Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso
OPRINCE - Organização do Professores Indígenas do Ceará
PAR - Plano de Ação Articulado
PDU - Programa Diversidade na Universidade
PICs-PI - Projetos Inovadores de Cursos – Professores Indígenas
PNE - Plano Nacional de Educação
PNGAT - Plano Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPPs - Projetos Político Pedagógico das Escolas Indígenas
PRODEAGRO - Programa de Desenvolvimento Agroambiental

PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROESI - Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PUC/SP - Pontífice Universidade Católica de São Paulo
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Escolas Indígenas
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECITEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEDUCS – Secretaria Estaduais de Educação
SEF - Secretaria de Educação Fundamental
SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SES/MT - Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso
SESu - Secretaria de Educação Superior
SIL - *Summer Institute Of Linguistics*
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFT - Universidade Federal de Tocantins
UMDIME - União Nacional dos Municípios
UNEAL - Universidade do Estado de Alagoas
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciências e a Cultura
UNESP - Universidade do Estado de São Paulo
UNI - União das Nações Indígenas
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP - Universidade de São Paulo
WOMUPE - Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar uma experiência de articulação entre a Universidade e o Movimento Indígena, buscando verificar como se dá a interação entre os vários tipos de conhecimento (científico, tecnológico, tradicional, de senso comum, etc.) no interior dessa experiência.

Trata-se de verificar, em que medida esta experiência promove a ecologia dos saberes, ou seja, “conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, inclusive o saber científico, podem se enriquecer neste diálogo” (Santos, 2004:107).

Foi escolhida para análise, a experiência de licenciatura intercultural para a formação de professores indígenas que atuam em escolas de aldeias de diversas regiões do país, em desenvolvimento, desde 2001, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O 3º Grau Indígena surgiu na UNEMAT por demanda dos povos indígenas, trabalha com um currículo que é realizado parte no Campus e parte nas aldeias e se propõe a realizar uma educação intercultural e inter/transdisciplinar. Vale destacar a diversidade de etnias e línguas maternas envolvidas nesses cursos.

O Estado de Mato Grosso é o segundo Estado¹ brasileiro com maior número de povos indígenas, com 58 territórios indígenas, ou seja, uma ocupação de 13% da extensão territorial do Estado, com 170 escolas em aldeias, entre municipais e estaduais, atendendo a mais de 11 mil alunos matriculados no ensino fundamental e médio².

Uma questão que orientou a pesquisa é de que forma sua realização implica romper com a forma hegemônica, tradicionalmente monocultural e eurocêntrica, de construção e transmissão do conhecimento científico. A prática de desenvolver atividades relacionadas com as comunidades exige o desenvolvimento de um conhecimento contextual e de uma visão

¹ Segundo dados disponíveis no Portal da SEDUC/MT e no Portal da SECAD/MEC (consultado em dezembro de 2011).

² Segundo a FUNAI (2010), Mato Grosso possui em seu território uma população indígena de 25.123 pessoas, uma das maiores diversidades étnicas do país, são 42 etnias: Apiaká, Arara, Aweti, Bakairi, Bororo, Cinta Larga, Enawené-Nawê, Hahaintsú, Ipeng, Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamayurá, Karajá, Kayabi, Kayapó, Katilaulú, Kreen-Akarôre, Kuikuro, Matipu, Mehináko, Metuktire, Manduruku, Mynky, Nafukuá, Nambikwara, Naravute, Panará, Paresi, Parintintin, Rikbaktsa, Suyá, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante, Chiquitano, Yawalapiti, Zoró.

epistemológica e pedagógica que dialogue com as ações, práticas e estratégias e conhecimento próprio das comunidades, o que aponta para a integração de saberes.

Para Santos (2007:72-73), a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na *linha abissal* invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. Do outro lado da *linha abissal*, estão os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas. A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjunções específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

A ecologia de saberes, de acordo com Santos (2004:76-78), é

“uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade”

O objetivo da ecologia dos saberes é obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social³.

Mas, se a experiência de cursos multidisciplinares em ambientes culturalmente homogêneos já é complexa e difícil, o que ocorre no interior dessa experiência? É uma experiência recente, mas sua análise pode contribuir para iluminar diversas questões. Uma delas é em que medida, a metodologia de alternância, ou seja, a combinação das práticas dentro e fora da universidade exige o exercício da inter e multidisciplinaridade? Outra é saber se os professores são capazes de criar e recriar a realidade com seus alunos, na dialética eu/outro, numa relação crítica, afetiva, ética e exigente de pesquisar a própria realidade para articulá-la com os

³ De acordo com Santos (2007:87-88), na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos.

conhecimentos científicos e tecnológicos existentes, o que leva também à produção do conhecimento novo. Para isso discute-se como e em que medida os conhecimentos científicos se articulam com os saberes indígenas, de forma a revitalizar um ou outro e os esforços dos professores indígenas que terão que dar conta da apropriação desses dois conhecimentos e transmiti-los aos seus alunos nas escolas das aldeias.

A análise dessa experiência busca verificar como as práticas sociais e os saberes locais existentes nas comunidades são valorizados e se ocorre a interlocução entre as diversas formas de conhecimento (saberes tradicionais e saber científico).

De acordo com Cunha (2009:302-303), o saber tradicional e o conhecimento científico repousam ambos sobre as mesmas operações lógicas e respondem ao mesmo apetite de saber. O conhecimento tradicional não é um tesouro, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada, pelo contrário, o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores.

Para a autora, essas semelhanças genéricas não podem nos cegar sobre profundas diferenças na sua definição e no seu regime. Há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional, quantos existem povos.

A educação escolar está na agenda do Movimento Indígena⁴, presente em todas as assembleias, encontros, reuniões, etc., desde os anos 1970. A escola é vista como um tema central para a conquista da autonomia e fortalecimento de sua identidade. Os resultados da mobilização dos povos indígenas no Brasil e de suas organizações, com o apoio de setores organizados da sociedade civil, podem ser verificados nas mudanças ocorridas, tanto na legislação como na política governamental. A educação escolar indígena é uma das áreas mais significativas dessas mudanças. Para que os estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio continuem seus estudos nas aldeias em que residem, crescem as demandas que exigem formação de nível superior de professores indígenas.

⁴ O Movimento Indígena se caracteriza como um conjunto articulado de lideranças, povos e organizações indígenas que se mobilizam em defesa de seus direitos em uma agenda comum de luta, destacando-se questão da terra, da educação e da saúde.

A partir das garantias em relação à Educação Escolar Indígena na Constituição Federal de 1988 e na Legislação⁵ se ampliam as demandas por educação superior. O acesso às universidades aparece como uma reivindicação do Movimento Indígena. Para eles é fundamental formar profissionais que não só dominem os conhecimentos científicos “do branco”, mas que também sejam capazes de articular estes saberes com os conhecimentos tradicionais de seus povos, colocando-se à frente de resolução dos problemas enfrentados por suas comunidades relativas à demarcação de terras, ampliação de direitos, manutenção e difusão de seus próprios saberes.

As licenciaturas para a formação de professores das escolas das aldeias em nível superior da UNEMAT surgiu de reivindicação do Movimento Indígena, por ocasião da Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena realizada em Mato Grosso, em 1997 e iniciou-se na UNEMAT em 2001, com três cursos: *Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza e; Ciências Sociais*⁶. Em 2012, são quatro cursos, incluindo mais um curso de licenciatura em Pedagogia Intercultural⁷. Além dos cursos de graduação, são ofertados na universidade cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena, em torno de cinquenta vagas por turma. Em sua 3ª turma, o curso é destinado a indígenas envolvidos com o trabalho educacional, e portadores de diploma de graduação.

Os cursos são realizados em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC) e Prefeitura Municipal de Barra do Bugres. Os cursos envolvem professores e pesquisadores da UNEMAT e de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

⁵ A partir da Constituição Federal de 1988, com os avanços da legislação que regulamenta a gestão administrativa e pedagógica das escolas pelos próprios indígenas e a consolidação de oferta de vagas no ensino fundamental, a formação de indígenas como professores e gestores das escolas nas aldeias, passa a ser um dos principais desafios do Movimento Indígena, em especial das organizações de professores indígenas.

⁶ Entre 2001 e 2006 formou-se a primeira turma do 3º Grau Indígena, composta por 186 professores que atuam nas escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio de Mato Grosso e de mais 11 Estados da Federação, envolvendo 36 etnias e 26 idiomas. A segunda turma (2005 a 2009) envolveu 94 professores indígenas de escolas localizadas nas aldeias, representando 22 etnias de Mato Grosso, que se formaram em julho de 2009. Essas duas turmas representaram professores de 44 etnias, sendo 30 etnias de Mato Grosso e 14 etnias de outros Estados da Federação que atuam em escolas indígenas de 129 aldeias de Mato Grosso, situadas em 32 municípios do Estado, e 19 aldeias pertencentes a 15 municípios de outros 10 Estados. A 3ª turma, composta de 40 professores indígenas de 12 etnias de Mato Grosso, teve início na UNEMAT em 2008. Em 2011, iniciou a 4ª turma com 50 acadêmicos.

⁷ Permitindo o ingresso de mais 50 acadêmicos de 26 etnias.

A Universidade do Estado de Mato Grosso, pautada no princípio de democratização do acesso ao ensino superior, em toda sua trajetória, tem procurado ampliar sua atuação junto a setores da sociedade que, ao longo da história, não tiveram suas demandas atendidas. Para isso tem estabelecido parcerias com diversas instituições e movimentos sociais para o desenvolvimento de programas e projetos de ensino, extensão e pesquisa⁸ (Medeiros, 2008).

A UNEMAT⁹ com o princípio de atuação o atendimento às demandas do interior do Estado, desloca-se para os municípios mais distantes e de difícil acesso, para atender às necessidades da população local das diversas regiões do Estado, em especial a formação de professores da rede pública de ensino¹⁰. A Instituição vem institucionalizando programas e projetos inovadores no ensino de graduação. Estas experiências, em sua maioria, surgiram de demandas e articulações promovidas por diversos movimentos sociais, como o movimento professores da rede pública de ensino, do movimento negro, de professores indígenas, dos movimentos sociais do campo¹¹. Ela também oferece Cursos de Especialização (*Lato Sensu*) em diversas áreas do conhecimento, e oito Programas de Mestrado Acadêmico¹².

Nos cursos implantados nas universidades, em articulação com os movimentos sociais, a discussão da democratização do acesso vai além da inclusão de pessoas pertencentes a

⁸ No sentido de levar às mais distantes regiões do interior de Mato Grosso, oportunidades de acesso ao conhecimento científico, sendo que em algumas localidades, constitui-se a única possibilidade de estudo para os alunos egressos do ensino médio. Compreende 11 *Campi* Universitários, localizados nas cidades de Cáceres, Alto Araguaia, Alta Floresta, Barra do Bugres, Colíder, Juara, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Tangará da Serra e Sinop. Além desses *Campi*, a UNEMAT possui 12 Núcleos Pedagógicos, nas cidades de Aripuanã, Campo Novo dos Parecis, Confresa, Jauru, Juína, Lucas do Rio Verde, Mirassol D' Oeste, Poconé, Sorriso, Vila Rica, Jaciara, Tapurah, e 02 Pólos de Apoio Presencial de Ensino à Distância, localizados em São Félix do Araguaia e Nova Xavantina.

⁹ A UNEMAT, uma instituição pública de ensino superior criada em 1979, com *status* de universidade a partir de 1993 (Lei Complementar nº 30 de 15 de dezembro de 1993 - atualizada pela Lei nº 319 de 30 de junho de 2008), se encontra vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC) e sediada na cidade de Cáceres, região do alto Pantanal.

¹⁰ A Instituição, entre efetivos e contratados, dispõe de 1.330 servidores, 907 docentes e 423 técnicos administrativos, em que 657 docentes do quadro efetivo, 202 são doutores e 335 são mestres. Com esse quadro de pessoal, são ofertados em todos os *Campi* e Núcleos, 76 cursos de graduação (44 regulares e 32 em outras modalidades), beneficiando 17 mil alunos aproximadamente.

¹¹ Além dos cursos na modalidade regular (presencial) ofertados nos *Campi* Universitários, alguns projetos e programas com metodologias ou modalidades diferenciadas são, também, desenvolvidos pela UNEMAT, por meio de parceria com Órgãos da Esfera Federal, Secretaria de Educação do Estado e Prefeituras Municipais de diversas regiões do Estado. Nas regiões mais distantes do Estado, as modalidades especiais preenchem uma lacuna deixada pela educação superior regular, atendendo às necessidades da comunidade local por formação de professores e outros profissionais qualificados. Os projetos que atendem a uma demanda específica e diferenciada são: Licenciaturas Plenas Parceladas; Módulos Temáticos; Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, o Ensino a Distância, além do 3º Grau Indígena e cursos para os Movimentos Sociais do Campo.

¹² 03 no Campus de Cáceres: Ciências Ambientais, Linguística e Educação; 01 no Campus de Nova Xavantina: Ecologia e Conservação; 02 no Campus de Tangará da Serra: Estudos Literários; Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola; 01 no Campus de Alta Floresta: Biodiversidade e Agroecossistemas Amazônicos; 01 *Multicampi*, envolvendo o Campus de Cáceres, Alta Floresta e Tangará da Serra: Genética e Melhoramento Vegetal.

grupos sociais menos favorecidos e da polarização em torno de políticas universais versus políticas afirmativas. Trata-se da possibilidade não só da inclusão de saberes não legitimados, como também da interação entre vários tipos de conhecimento, que pode fertilizar o processo de produção de conhecimento no interior da universidade.

Para Santos (2007:93-94), o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento.

De acordo com Santos, os movimentos indígenas, de afrodescendentes e camponeses estão do outro lado da linha abissal e subvertem o paradigma moderno-colonial, justamente por não fazer parte desse paradigma. Suas reivindicações são demandas de futuro através de demandas de memória. São civilizações distintas, universos culturais com cosmovisões próprias, cujo diálogo, apesar de tanta violência e tanto silenciamento somente é possível através da *tradução intercultural* e sempre com o risco de que as ideias mais fundamentais, os mitos mais sagrados, as emoções mais vitais se percam no trânsito entre universos linguísticos, semânticos e culturais distintos.

Metodologia

A metodologia utilizada na pesquisa está baseada no levantamento de informações primárias e secundárias, qualitativas e quantitativas, que permitissem uma aproximação progressiva do objeto de pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida através de atividades simultâneas de revisão bibliográfica, levantamento e análise de documentos¹³ e trabalho de campo.

O trabalho de campo combinou: entrevistas com professores indígenas (27) e docentes dos cursos (13)¹⁴; participação em um módulo de estudos presenciais licenciatura intercultural em Barra do Bugres (Arqueologia de 25 a 29.01.2010 e Antropologia, 01 a

¹³ Projetos Institucionais, Legislação, Relatórios, Resoluções, Material para Formação, Pesquisa na Internet, etc.

¹⁴ Ver roteiro das entrevistas em anexo. Tivemos a oportunidade de entrevistar 40 pessoas de diferentes áreas, entre docentes e alunos do 3º Grau Indígena. Todas as entrevistadas foram gravadas e transcritas.

05.02.2010)¹⁵; visitas a duas aldeias (Rio Verde e Umutina); e participação em duas Conferências de Educação Escolar Indígena (I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, ocorrida no Parque Indígena Xingu, em Mato Grosso de 07 a 11 de junho de 2009 e a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que ocorreu em Brasília, entre os dias 16 a 20 de novembro de 2009). Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas e a participação no módulo presencial e nas conferências e a visita à aldeia Umutina geraram quatro etnografias.

A combinação da leitura e análise sistemática dos documentos¹⁶ sobre a estrutura organizacional UNEMAT e das ações gerais da Licenciatura Intercultural, proposta, relatórios de gestão e avaliações e dos resultados das etnografias e entrevistas realizadas junto a professores e alunos permitiu contextualizar e analisar os cursos de graduação para formação de professores indígenas. Vale destacar a importância da realização das etnografias, que nos permitiu não só percorrer a trajetória da elaboração de um currículo multicultural no contexto da educação escolar indígena, mas mergulhar em suas práticas. Realizar um trabalho do tipo etnográfico no curso de formação de professores e em escolas de aldeias permitiu analisar e discutir o espaço/tempo da sala de aula e a relação entre o cotidiano e as perguntas colocadas pela pesquisa.

Esse conjunto de atividades gerou um enorme volume de material escrito, sistematizado em quatro relatórios parciais:

¹⁵ Em relação à etnografia na UNEMAT, foi necessário solicitar autorização para permanecer na sala de aula da universidade e fazer observação nos cursos, mediante autorização do Conselho. Essa permissão foi concedida, a partir da apresentação de uma carta formulada ao Coordenador da Faculdade, em que se esclarecia o tipo de trabalho que seria realizado, a importância do mesmo e os fins da investigação. Esta apresentação foi a porta de entrada para a Licenciatura Intercultural e que nos facilitou a realização de entrevistas com diferentes professores/formadores e professores/cursistas.

¹⁶ Foram coletados e analisados documentos relativos aos cursos do 3º Grau Indígena: escritos em caráter oficial pelas universidades (planos, relatórios, resoluções, convênios, etc.); produzidos pelas equipes responsáveis pelos cursos (versões das propostas dos cursos, material de divulgação, inclusive os disponíveis na internet, material para estudo e reflexão do próprio grupo de coordenação, relatórios de encontros, de avaliação e outros que pareceram importantes durante o processo de pesquisa). Também serviu para a formação do *corpus* empírico da pesquisa, monografias e trabalhos de conclusão de cursos, livros de estágio dos professores/cursistas e livros didáticos elaborados por eles com o envolvimento de alunos de suas escolas e lideranças das comunidades indígenas. A ideia foi realizar uma análise qualitativa dos conteúdos destes documentos, condensando e resumindo trechos semelhantes entre as propostas.

- a) O primeiro relatório, refere-se à etnografia realizada na UNEMAT, Campus de Barra do Bugres, Mato Grosso, nos cursos de licenciatura da 3ª Turma de Graduação (2008-2012), especificamente na V Etapa de Estudos Presenciais, envolvendo a observação em duas disciplinas: Arqueologia, com o prof. Luciano Pereira da Silva (Departamento de História/UNEMAT/ Campus de Cáceres), no período de 25 a 29.01.2010 e Antropologia, com o prof. Luís Donisete Benzi Grupioni, do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ) da Universidade de São Paulo (USP) e profa. Denise (aluna de pós-doutorado na Antropologia, USP e pesquisadora no IEPÉ), no período de 01 a 05.02.2010. Foram observadas, também, algumas aulas de Informática, com o Professor Fernando, bem como, realizada visitas à Secretaria dos Cursos para conhecer a documentação do Projeto.
- b) O segundo relatório, refere-se à etnografia feita na Aldeia Umutina, município de Barra do Bugres, Mato Grosso, realizada entre os dias 05 a 07 de julho de 2010. O objetivo desse trabalho foi observar a rotina dos professores e alunos na escola, além da prática docente, o envolvimento da comunidade com esta rotina, no sentido de conhecer a proposta pedagógica da escola, a relação dos conteúdos com o aprendizado na universidade, e as contribuições desse processo para o fortalecimento da cultura e da identidade Umutina. Foi observada, também, como a escola é apropriada e recriada pelos Umutinas, de que modo são introduzidas as práticas culturais, formas de conhecimento e aprendizagem indígena, que vão estabelecendo uma rotina diferenciada à escolar, ao mesmo tempo em que buscam, por meio da escola, ferramentas de comunicação com a sociedade ocidental. Para recolher informações, a observação feita na Escola Umutina¹⁷ foi associada a frequentes conversas informais, entrevistas e registro fotográfico na Aldeia.
- c) O terceiro relatório refere-se ao processo de realização da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, ocorrida no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso. O evento foi realizado no período de 07 a 11 de junho de 2009, como uma das etapas preparatórias para a I CONEEI.

¹⁷ Para a realização desta etnografia foi necessária a autorização da diretora da escola e do cacique.

d) O quarto relatório refere-se ao processo de realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) que ocorreu em Luziânia/Brasília, entre os dias 16 a 20 de novembro de 2009.

As entrevistas tiveram como objetivo apreender as visões dos entrevistados que tiveram atuação ou participação nos cursos de licenciatura intercultural e foram realizadas da seguinte forma: iniciava explicando o objetivo da entrevista, apresentando o tema e as questões da pesquisa e na sequência, seguia um roteiro com três questões: primeiro, a trajetória de vida, incluindo a experiência escolar. Em segundo, a descrição de sua participação no 3º Grau Indígena, incluindo comentários sobre as pesquisas realizadas. Por fim, sua visão da experiência, incluindo comentários sobre as coisas boas que achou durante o curso, as coisas que não foram tão boas e aquilo que poderia melhorar, e quais suas considerações, incluindo os ganhos com a experiência, tanto pessoal, como para as comunidades. Todas as entrevistas foram registradas de forma cuidadosa e minuciosa. Fez-se uso de gravador e registros escritos, os quais incorporaram além da fala das pessoas, anotações do comportamento dos entrevistados.

Os treze professores/formadores entrevistados¹⁸, todos diretamente envolvidos com a experiência dos cursos de licenciatura para formar professores indígenas da UNEMAT, foram: Profª Francisca Navantino (Chikinha Paresi), Prof. Elias Januário (coordenador do Projeto); Profª. Hébia Tiago de Paula, Prof. Luciano Pereira da Silva, Prof. Fernando Selleri Silva, Profª. Rosa M. Modesto Cagnoni, Profª. Jurandina Barbosa Sales, Profª. Maria Margarete Noronha Valentin, Profª. Josiani A. da Cunha Galvão, da UNEMAT; Prof. Luis Donisete B. Grupioni da USP; a Profª. Bruna Franchetto do Museu Nacional/UFRJ; Profª Maria Zoraide e Prof. Carlos Arguello da UNICAMP.

Foram entrevistados 27 professores/cursistas do Projeto 3º Grau Indígena, entre os quais 15 são alunos egressos da 1ª turma (2001-2006) de graduação e do curso de Especialização em Educação Escolar Indígena e 12 são alunos egressos da 3ª turma (2008-2012)¹⁹. O critério foi

¹⁸ As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2007, em junho de 2009, e janeiro e fevereiro de 2010. Essas entrevistas ocorreram em Campinas/SP e em Mato Grosso (Cuiabá, Cáceres, Barra do Bugres e Parque do Xingu), com a participação de 13 docentes.

¹⁹ Essas entrevistas foram realizadas em setembro de 2007, julho de 2009, janeiro e fevereiro de 2010, nas seguintes localidades de Mato Grosso: aldeia Rio Verde em Tangará da Serra, aldeia Umutina em Barra do Bugres, SEDUC em Cuiabá e Escola Agrícola em Barra do Bugres. Por ocasião da etnografia realizada na Aldeia Umutina em julho de 2010, foi entrevistada também a professora indígena Ducinéa, diretora da Escola Estadual de Educação Indígena Julá Paréal, egressa do curso regular de Letras da UNEMAT e da especialização do 3º Grau Indígena.

escolher alunos representantes dos três cursos de graduação (Ciências Sociais, Ciências da Matemática e da Natureza e Línguas, Artes e Literatura) e de diferentes etnias²⁰.

Os professores indígenas egressos da 1ª turma e da especialização que foram entrevistados são:

1) Makaulaka Mehinako, 28 anos, da etnia Mehinako, língua da família Aruak, residente no Alto (Sul) do Parque Indígena Xingu na Aldeia Utawana, próximo ao município de Gaúcha do Norte - MT. cursou o Ensino Médio no Projeto ISA/Xingu. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Ciências Sociais. TCC: *A herança da função de cacique entre o povo Mehinako*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 na UNEMAT: *Estudo Comparativo da Educação Indígena Tradicional /Educação Escolar*. Makaulaka é um dos coordenadores do Projeto Haiyô no Xingu.

2) Gerson Mário Enogureu, 33 anos, da etnia Bororo, da aldeia Merúri, município de General Carneiro – MT. Os Bororos falam a língua da família Macro-jê. Curso o Ensino Médio no projeto Tucum. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Ciências Matemática e da Natureza. TCC: *Pesca Cultural “O Bokwadoge”*. Monografia da Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 na UNEMAT: *Pintura Facial Bororo*.

3) Iokoré Kawakum Ikpeng, 31 anos, da etnia Ikpeng, reside na Aldeia Moygu dentro do Parque Indígena Xingu (Posto Indígena Pavuru). cursou o Ensino Médio no Projeto ISA/Xingu. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Ciências Sociais. TCC: *Kantawo m'iran*. Monografia de Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 na UNEMAT: *Educação Tradicional Indígena: o Projeto Político Pedagógico da Escola Ikpeng*. Língua: Ikpeng do Tronco Lingüístico: Karib. Festa importante: Moyngo (iniciação dos meninos, furação da orelha e tatuagem). Iokorê é filho do cacique Malobô. Iokoré Kawakum Ikpeng.

4) Amatiwana Matipu, 33 anos, da etnia Matipu, língua Karib Alto-xinguno, reside na Aldeia no sul do Parque Indígena Xingu. cursou o Ensino Médio no Projeto ISA/Xingu. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Ciências Matemática e da Natureza, com trabalho de TCC: *Calendário Estelar Tradicional*. Monografia de Especialização em Educação Escolar

²⁰ Para contextualizar a análise, entendeu-se necessário apresentar resumida caracterização de cada um dos professores/cursistas entrevistados, sendo estes dados coletados nas entrevistas e fundantes para compreender o perfil dos professores indígenas que se formaram na 1ª turma e no curso de especialização, bem como na 3ª turma de graduação do Projeto 3º Grau Indígena.

Indígena/2010 na UNEMAT: *Matemática na Educação do Povo Jagamü (Nahukuá) a partir da Construção da Casa Tradicional*.

5) Maria Ilda Tipjusi, 34 anos, da etnia Irantxe, língua – não tem proximidade com outras línguas. (eles se autodenominam Manoki). Sua aldeia chamada Cravari localiza-se no oeste do Estado do Mato Grosso, no município de Brasnorte. cursou o Ensino Médio no Projeto Tucum. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Ciências Matemática e da Natureza, seu trabalho de TCC. *As Plantas Medicinais do Povo Irantxe*. Monografia de Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 na UNEMAT: *Estudo da Educação Tradicional no Contexto Socio-Cultural do Povo Manoki*. Maria Ilda participou, em 2002, de um curso com 8 módulos denominado “Treinamento Gerencial de Associações Indígenas” promovido pela Funai e Campus da UNEMAT de Tangará da Serra.

6) Rute Rêwatsu, 34 anos, da etnia Xavante, nascida na TI Suiá Missú (Segundo a Funai, os Xavantes ocupavam a área da Suiá Missu há muitos anos, quando foram então retirados para ceder espaço a um grande projeto chamado Agropecuária Suiá Missú S/A, que se encontra em processo de conflito de desocupação dos não índios para retorno do povo Xavante), residente atualmente na Aldeia São Marcos, no município de Barra do Garças. Estudou Magistério no Projeto Tucum e formou-se na 1ª turma (2001- 2006) do 3º Grau no Curso de Ciências Sociais. TCC: *História da Dança e do Canto de Wanorêdobe*. Monografia de Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 na UNEMAT: *Educação Indígena Tradicional do Povo Xavante e a Escola da Aldeia Babaçu*.

7) Xisto Tserenhi`Ru Tserenhimi`Rami, 36 anos, da etnia Xavante, mora na Aldeia Nova Esperança, no município de Barra do Garças. O povo xavante é dividido em dois clãs denominados: Öwawe, que significa água imensa e outro Poredza`õnõ, que significa girino que sobrevive na água. cursou o Ensino Médio no Projeto Tucum. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Ciências Sociais. Membro da diretoria da OPRIMT. TCC: *Wamnhõrõ: seda do broto de buriti, o capuz e o ono de ritual de passagem dos adolescentes Xavante*. Monografia da Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 na UNEMAT: *O Processo de Regularização da Educação Escolar na Aldeia Nova Esperança*.

8) Maria Devanildes do Carmo Kayaby, 32 anos, da etnia Kayabi. Reside na Terra Indígena Apiaká/Kayabi, cortada pelo rio dos Peixes, na cidade de Juara, norte de Mato Grosso. (Nessa área habitam 3 etnias: Munduruku, Kayabi e Apiaká). cursou o Ensino Médio no Projeto Tucum.

Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Línguas, Artes e Literatura. TCC: *Revitalização da Língua Materna Kayabi*. Monografia de Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 da UNEMAT: *O Significado das Pinturas Corporais do Povo Munduruku*.

9) Xario'i Carlos Tapirapé, 37 anos, da etnia Tapirapé. Reside na Aldeia Tapi'itawa, na Terra Indígena Urubu Branco, município de Confresa, Mato Grosso. (Há 50 anos as irmãs da Fraternidade das Irmãzinhas de Jesus, da Congregação de Charles de Foucauld moram com os Tapirapés). cursou Magistério no Projeto Inajá. Formou na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Línguas, Artes e Literatura. TCC: *Cantos dos Xakowi*. Monografia de Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 na UNEMAT: *Educação Tradicional do Povo Apyãwa-Tapirapé*. Carlos é cacique na sua aldeia.

10) Wary Kamaiurá, 28 anos, da etnia Kamaiurá e língua Tupi-Guarani, que fica ao norte do Posto Indígena Leonardo Villas-Bôas, dentro do Parque Indígena Xingu, Aldeia Ipavu, município de Canarana - MT. cursou o Ensino Médio no Projeto ISA/Xingu. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Línguas, Artes e Literatura. TCC: *Pintura Corporal da Sociedade Kamaiurá*. Monografia de Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 da UNEMAT. Publicou um texto sobre *Casamento Aweti* na Coleção Cultura e Sociedade – v.2 e outro sobre Artesanato Indígena v-1. Publicações do PROESI/UNEMAT, em 2005. Também participou do livro: *Cultura Kamaiurá – Coleção Educação e Psicologia*, nº.9, um registro das representações da cultura Kamiurá, enfocando principalmente a pintura corporal. Produzida pela pesquisadora Dra. Carmen Junqueira da PUC/SP.

11) Sepé Ragati Kuikuro, 36 anos, da etnia Kuikuro, reside no alto do Parque Indígena Xingu (às margens do rio Kuluene, formador do rio Xingu), município de Canarana. Falam uma língua da família karib. cursou o Ensino Médio no Projeto ISA/Xingu. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Ciências Sociais. TCC: *O Processo de Transmissão do Conhecimento entre os Kuikuro: aprendizagem dos cantos*. Monografia de Especialização em Educação Escolar Indígena/2010 na UNEMAT: *Como são educados os filhos do Povo Kuikuro*. Sepé é um dos responsáveis pelo ensino de informática na sede da Associação onde tem computadores e notebook, abastecidos com energia solar e de gerador. Escreveu um texto sobre Arte e Identidade, que foi publicado na coleção Cultura e Sociedade v-1. Publicações do PROESI/UNEMAT, em 2005.

12) Rony Walter Azoinayce Paresi, 30 anos, da etnia Paresi, nasceu na Aldeia Rio Verde (Tangará da Serra), filho de um importante militante do Movimento Indígena - Daniel Cabixi. Em julho de 2001, formou-se no curso de Línguas, Artes e Literatura de línguas, com a monografia sobre a *Simbologia e o Organismo do Povo Paresi*, escrita em português e em língua Paresi. É efetivo como professor na Aldeia, um dos fundadores da Organização dos Professores Indígenas (OPRIMT), foi administrador executivo regional da FUNAI em Tangará da Serra e atual cacique de um subgrupo do povo Paresi.

13) Filadelfo de Oliveira Neto, 36 anos, da etnia Umutina, aldeia Umutina, município de Barra do Bugres. Formou-se na 1ª turma do 3º grau, na área das Ciências da Matemática e da Natureza, realizando a monografia na área de biologia sobre *Sementes Nativas*. Logo depois, assumiu a direção da Escola na Aldeia e depois foi indicado para ser membro do CEEI/MT por dois anos (2007-2008), em que atuou como presidente. Também representa a modalidade de educação indígena no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

14) Nilce Zonizokemairô, 32 anos, da etnia Paresi. Reside na Terra Indígena Paresi/Rio Verde, na cidade de Tangará da Serra, Mato Grosso. cursou o Ensino Médio no Projeto Tucum. Formou-se na 1ª turma (2001 - 2006) do 3º Grau no Curso de Línguas, Artes e Literatura (para participar do curso, teve que obter aprovação e assinatura da sua comunidade). TCC: *Mito de origem do povo Paresi*, primeiro fez na língua materna e depois traduziu para o português. Neste trabalho, ela escreveu a história e os alunos fizeram os desenhos em sala de aula na escola da aldeia, da qual é coordenadora pedagógica.

15) Ducinéia Tan Huare, da etnia Umutina, 35 anos, diretora da Escola Estadual de Educação Indígena Julá Pare. Graduada na UNEMAT no Campus de Tangará da Serra, no curso regular de Letras e participante também do curso de Especialização em Educação Escolar Indígena no Projeto 3º Grau da UNEMAT.

Os professores indígenas egressos da terceira turma que foram entrevistados são:

1) Edinho Manauigre, 28 anos, da etnia Bororo, reside na Aldeia Indígena Perigara, município de Barão de Melgaço – MT. A língua Bororo é do tronco lingüístico Macro-Jê. Professor na Escola Indígena Estadual Koge Iare, 2ª série - Português, Geografia, Matemática, História, Língua Materna e Artes. cursou o Ensino Médio na cidade e formou-se na UNEMAT no curso de Línguas, Artes e Literaturas, com o TCC: *Cantos do Ritual de Funeral do Povo Bororo*.

- 2) Arlindo Kayabi, 32 anos, da etnia Kayabi, reside na Aldeia Kayabi Kururuzinho, município de Apiacás - MT. A língua dos Kayabis é da família tupi-guarani. Professor na Escola Estadual Indígena Itaowyak, 3ª série (1 a 4) – Matemática, Física, Ciências, Artes, Língua Materna, Geografia e História. cursou o Ensino Médio no Projeto ISA/Xingu e formou-se na UNEMAT no curso de Ciências da Natureza e Matemática, com TCC: *Medicina Tradicional*.
- 3) Tekreranti Metuktire, 28 anos, da etnia Mebêngôkre Kremoro, reside na Aldeia Kapoto dentro da Reserva Indígena Capoto-Jarina, no município de Peixoto de Azevedo – MT. A língua é da família lingüística Jê do Tronco Jê. Estagiário na Escola Koikore. Eles têm uma Associação Ipre-re de Defesa do Povo Mebêngôkre. cursou o Ensino Médio no Projeto Mebêngôkrê, Panará e Tapayuna Goronã promovido pela FUNAI e formou-se na UNEMAT no curso de Línguas, Artes e Literaturas, com TCC: *Música da Festa do Corte de Cabelo das Moças do Povo Mebêngôkre*.
- 4) Zezenias Zezanokae, 28 anos, da etnia Paresi, reside na aldeia Nova Esperança, município de Tangará da Serra - MT. Falam a língua da família Aruak (quase esteve em extinção, devido ao contato e permanência na Missão Anchieta em Utiariti., onde eram proibidos de falar a língua materna e obrigados a casar com índios de outras etnias/site do ISA) em diferentes dialetos de acordo com subgrupo de pertencimento, além da língua portuguesa, que é ensinada nas escolas bilíngües de ensino fundamental localizadas nas aldeias. Professor na Escola Cabeceira do osso, 5ª a 8ª séries – Português e Inglês. cursou o Ensino Médio na cidade e formou-se na UNEMAT no curso de Línguas, Artes e Literaturas, com TCC: *Literatura Infantil do Povo Paresi*.
- 5) Valmir Ipawygi Tapirapé, 27 anos, da etnia Tapirapé, reside na Aldeia Akara'ytãwa, Terra Indígena Urubu Branco, no município de Confresa - MT. A língua falada é da família Tupi-Guarani. Professor na Escola Estadual Tapi' Itãwã (anexa) – 1º ciclo da 3ª fase – Língua Materna, Ciências Sociais, Matemática, Geografia e História. cursou o Ensino Médio na aldeia e formou-se na UNEMAT no curso de Ciências Sociais, com TCC: *Práticas do Resguardo do Povo Tapirapé*.
- 6) Messias Clemente Rondon, 30 anos, da etnia Terena, reside na Aldeia Turipuku Terena, município de Matupa- MT. Povo de língua Aruák. Professor na Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovôero, 5ª a 8ª séries e 1º a 3º séries. Biologia, Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Aldeia Kopenoti, localizada a 80 km do município de Peixoto de Azevedo - MT. cursou o Ensino Médio na aldeia e formou-se na UNEMAT no curso de Ciências da Natureza e

Matemática, com TCC: *Catando Sementes: Uma Experiência de Sustentabilidade Socioeconômica*.

7) Rosiney Amajunepá, 31 anos, da etnia Umutina, no município de Barra do Bugres, MT. A língua principal é da família Macro-Jê. Rosiney trabalha na Secretaria da Escola Estadual Julá Pará que fica dentro da aldeia e também atua como Professora no 1º, 2º, 3º ano/EJA – Ciências Sociais e Ensino Religioso. Coursou o Ensino Médio na cidade e formou-se na UNEMAT no curso de Ciências Sociais, com TCC: *Ocupação do Espaço da Aldeia Umutina*.

8) Jair Tunã Zoró, 31 anos, da etnia Zoró, ou como eles se autodenominam Pangyjej, Jair reside aldeia Anguj Tapua, município de Rondolândia – MT. A língua falada pertence à família Mondé do trono Tupi. Na Aldeia há uma Associação do Povo Indígena Zoró (APIZ), mais conhecida como Associação Pangyjej, fundada em 1995 e registrada em 1997. Professor na Escola Municipal Indígena Zawyt Wawã (anexo 1), 2ª a 4ª séries e 5 a 8. Geografia, Educação Física, História e Ciências. Coursou o Ensino Médio na cidade e formou-se na UNEMAT no curso de Ciências Sociais, com TCC: *A História da Origem do Povo Zoró*.

9) Vanderlei Onezokemae, 27 anos, da etnia Paresi – autodenominam-se Halíti (gente, povo). Reside na aldeia Buriti que fica no município de Tangará da Serra - MT. A língua Paresí, da família Aruák, é falada em seus diferentes dialetos, de acordo com o subgrupo de pertencimento. Professor na Aldeia em uma sala anexa da Escola Municipal Indígena Cabeceira do Osso. Coursou o Ensino Médio na cidade e formou-se na UNEMAT no curso de Ciências da Natureza e Matemática, com TCC: *Proposta de Ensino da Geometria por Meio do Artesanato Indígena Paresi*.

10) Cristina Leite Tukumã, 34 anos, da etnia Kayabi, mas representa no curso a etnia Apiaká e reside na Aldeia Mayrob no município de Juara – MT. A língua Apiaká pertence ao sexto ramo da família Tupi-Guarani. Coursou o Ensino Médio no Projeto Tucum e formou-se na UNEMAT no curso de Línguas, Artes e Literaturas, com TCC: *Aspectos Lexicais da Língua Apiaká*.

11) Awajatu Aweti, 29 anos, da etnia Aweti do Alto Xingu, região norte do Parque Indígena Xingu, em Gaúcha do Norte - MT. Falam a língua do tronco Tupi, da família Tupi-guarani. Awajatu é Cacique na Aldeia Aweti e professor bilíngüe (língua portuguesa e materna). Professor da 1ª a 4ª séries na Escola Estadual Aweti. Língua Indígena, Geografia, História, Ciências e Matemática. Coursou o Ensino Médio no Projeto ISA/Xingu e formou-se na UNEMAT no curso de Ciências Sociais, com TCC: *Mito de Origem do Povo Aweti*.

12) José Laurício Tseretó Tshöhö, 33 anos, da etnia Xavante, se autodenomina *A'uwe* (“gente”), a língua Xavante pertence à família Jê, do tronco Macro-jê. Reside na Aldeia São João, no município de General Carneiro - MT. No momento está na Associação Warã/MOPIC. cursou o Ensino Médio na Aldeia e formou-se na UNEMAT no curso de Ciências Sociais, com TCC: *História do Líder Xavante Alexandre Tsereptse*.

A análise de todo esse material, bem como das observações e das entrevistas, realizaram-se simultaneamente durante a coleta dos dados. Quando se observa, entrevista-se ou tomam-se notas, o trabalho do etnógrafo não é o de apenas registrar os dados. Concomitantemente, há o trabalho de reflexão que vai informar os passos seguintes do trabalho. A análise começou desde a formulação do projeto e continuou com as redações e articulações da descrição etnográfica com as elaborações conceituais em relação à questão-chave.

O procedimento metodológico adotado para o tratamento das entrevistas foi a construção de quadros analíticos (anexos 6 e 7) para identificar categorias no conjunto de informações das entrevistas realizadas, de modo a abranger a experiência de formação de professores indígenas da UNEMAT. Posterior à digitação e leitura sistemática de todas as entrevistas, iniciou-se a categorização das informações, realizando uma pré-análise em três planilhas por grupo de entrevistados (alunos da 1ª turma/Especialização²¹, professores/cursistas da 3ª turma²², e professores/formadores²³), em que se apresentam ordenadamente os dados. Esse

²¹ Categorias utilizadas na pré-análise das entrevistas realizadas com os professores indígenas (cursistas) da 1ª turma e da Especialização da UNEMAT: Data da entrevista; Aluno da UNEMAT; Idade; Etnia; Língua; Aldeia; Localidade; Ensino Fundamental; Magistério/Ensino Médio; 1ª turma da UNEMAT - 2001/2006 – Área; TCC; Especialização em Educação Escolar Indígena - UNEMAT 2010 – Monografia; Outros cursos; Função; Vestibular na UNEMAT (trajetória de outros vestibulares, curso que queria fazer); O 3º Grau Indígena (objetivo de estar na universidade, importância dos estudos, contribuições); Avaliação do ensino aprendizagem; Dificuldades ou facilidades na UNEMAT; Pesquisa do TCC (tema, método, local, etc.); Cultura tradicional da aldeia; Contribuição da escola no processo cultural; Conhecimento tradicional; Relação dos dois conhecimentos; Importância do conhecimento não indígena; Língua materna e cultura indígena; Papel do professor na escola da aldeia; Os professores/formadores que atuaram no 3º Grau; Aprendizagem na Universidade; Conteúdos trabalhados na escola da aldeia: Trabalho as duas culturas: a tradicional e a do não índio; Exemplos de como se trabalha os conteúdos na escola; Interculturalidade na escola da aldeia; Material didático usado na escola da aldeia; Problemas da Educação Escolar Indígena; Tecnologia na aldeia; O que a tecnologia representa; Preocupação com a tecnologia; Relação com a língua portuguesa; Relação com a sociedade não indígena; Interculturalidade entre os povos, diversidade de etnias no 3º Grau; Situar as aldeias, a trajetória dos grupos/etnias do 3º Grau.

²² Categorias pré-analisadas das entrevistas com professores indígenas (cursistas) da 3ª turma da UNEMAT: Data da entrevista; Aluno da UNEMAT; Idade; Etnia; Língua; Aldeia; Localidade; Ensino Fundamental; Magistério/Ensino Médio; 3ª turma da UNEMAT - 2008 – Área; Função. As demais categorias são as mesmas da Tabela 2, no sentido de realizar comparações entre as turmas do 3º Grau Indígena.

²³ Categorias utilizadas na pré-análise das entrevistas com docentes: Data e local da entrevista; Idade; Graduação; Especialização/Mestrado; Doutorado; Função; Experiência/área; Trajetória na área; Disciplina de atuação no 3º Grau Indígena; Organização e trajetória do 3º grau indígena na UNEMAT; Gestão coletiva do 3º grau; Organização

processo consistiu em um exercício de agrupar as ideias mais representativas e reiterativas por cada categoria segundo a dimensão dando assim lugar a análises de novos dados.

Estrutura da tese

O presente trabalho está estruturado nesta introdução, em cinco capítulos e nas conclusões.

No capítulo um é discutido o *Movimento Indígena: da luta pela terra ao direito a uma educação escolar diferenciada*, em que é apresentada a trajetória de articulação, mobilização e fortalecimento do Movimento Indígena no Brasil, a partir dos anos 1970, bem como, as suas bandeiras de lutas pela conquista de direitos sociais, como a conquista do território, a educação, a saúde, etc.. A discussão tem um enfoque na demanda dos povos por uma educação escolar diferenciada. Ao abordar a trajetória de organização e mobilização do movimento, inserimos os processos reivindicatórios relativos à educação escolar, que ocorreram nos anos 1980, no âmbito dos encontros, congressos e assembléias entre lideranças indígenas e entidades de apoio, que permitiram o estabelecimento de uma pauta conjunta sobre o tema, culminando na conquista de diversos direitos voltados para os povos indígenas, em especial na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) e nos Acordos Internacionais.

O Capítulo dois - *A Educação Escolar Indígena em debate*, tem como objetivo apresentar a discussão da configuração da educação escolar conquistada pelo Movimento Indígena na CF/1988, a partir da transferência de responsabilidade das ações da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC). Nesse capítulo, também é discutido como no Brasil, decorrente do processo de mobilização do Movimento dos povos indígenas, em articulação com um conjunto de atores (ONGs, universidades e entidade de apoio), o direito assegurado às comunidades a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, vem sendo regulamentado. Além das garantias constitucionais, a partir do

administrativa do 3º grau; Quadro de professores do 3º grau indígena; Etapa de planejamento do 3º grau (etapa preparatória); Etapas intermediárias e intensivas do 3º grau; Pesquisas durante as etapas intermediárias, estágio (capa preta); Metodologia, grade curricular, objetivos, conteúdos; Interdisciplinaridade/integração dos temas, tema gerador/transversal; Articulação dos conhecimentos (interculturalidade) - conhecimento tradicional x tecnologia; Pesquisa para o trabalho de conclusão de curso; Papel do professor na aldeia; Diferenças metodológicas entre as três turmas do 3º grau indígena; Diferença de aprendizagem dos alunos indígenas em relação aos alunos de outros cursos da UNEMAT (regulares, parceladas, etc.); Articulação do 3º grau indígena com outros cursos da UNEMAT; Pontos positivos, ganhos, deficiências do 3º grau; Envolvimento, aprendizagem, ganhos como professor; Ações de extensão no 3º grau indígena; Publicações no 3º grau.

MEC, se estrutura novas leis, referenciais, normas e demais documentos normativos do governo federal, inserindo a proposta da educação diferenciada nas políticas e programas públicos educacionais do país.

Esse capítulo traz uma discussão importante no sentido de mostrar o processo de reorganização da educação escolar indígena, a partir da ruptura das ações governamentais marcadas pelo viés integracionista, ou seja, pela superação de um modelo de escola fundamentada na prática tutelar e assistencial e pela afirmação de um novo modelo de escola incluída no sistema público de ensino do país.

No capítulo dois também são apresentados os principais debates a respeito da política nacional de educação voltada aos povos indígenas, decorrentes de dois importantes eventos para o Movimento Indígena, a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Xingu, realizada dentro do Parque Indígena Xingu e a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Luziânia/Brasília, ambas ocorridas no ano de 2009, dos quais tive a oportunidade de participar na condição de delegada. Nesses espaços o Movimento reivindicou a efetivação prática da Legislação e a criação de um Sistema próprio para a gestão da política de educação escolar indígena.

O capítulo três discute a *Formação de Professores Indígenas: as licenciaturas interculturais*, pontuando a mobilização do Movimento Indígena, em especial das organizações de professores pelo acesso ao ensino superior. Essa articulação impulsiona o surgimento de diversos projetos e programas de licenciaturas interculturais em universidades públicas de todo o país e a criação e implementação de programas específicos pelo MEC, em especial o Programa de Formação Superior e Apoio a Licenciaturas Interculturais (PROLIND). Ambos com a finalidade de licenciar professores indígenas das escolas das aldeias.

A discussão apresentada neste capítulo mostra que a emergência do ensino superior como política pública voltada aos povos indígenas, está associada à progressiva expressão e organização do Movimento Indígena.

Com base em pesquisa de campo (análise de documentos, entrevistas com professores/cursistas, professores/formadores e etnografias), o capítulo quatro contextualiza e discute *Uma Experiência de Articulação da UNEMAT com o Movimento Indígena: o 3º Grau Indígena*, destacando a origem, a institucionalização, a implantação e a estruturação dos cursos de licenciatura na universidade. O Projeto 3º Grau Indígena é uma experiência de interação entre

a Universidade e o Movimento Indígena, realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso desde 2001.

O capítulo cinco trata da questão central desse estudo, a *Ecologia de Saberes*. Fundamentado na análise de entrevistas, documentos e etnografias realizadas na universidade e nas aldeias, esse capítulo discute como ocorre no cotidiano dessa experiência da UNEMAT, o confronto/dialógico entre as diferentes identidades, considerando que o Projeto configura-se como um espaço no qual interagem significados e representações de grupos sociais, que possuem formas próprias de compreender o mundo. Em que medida as práticas sociais e os saberes locais existentes nas comunidades são valorizados, se ocorre a interlocução entre as diversas formas de conhecimento (saberes locais com os saberes científicos), bem como seus impactos, tanto para a universidade como para as comunidades indígenas, são alguns aspectos analisados neste capítulo.

Para discutir a articulação de saberes nos cursos do 3º Grau Indígena e as possíveis interações entre os conhecimentos tradicionais indígena e o conhecimento científico na universidade, buscamos na literatura algumas abordagens teóricas que nos auxiliaram na reflexão. Entre os autores, destacamos Boaventura Santos e Manuela Carneiro Cunha. Com base neste referencial teórico, apresentamos neste capítulo, o processo de produção do conhecimento científico nos cursos de licenciatura intercultural da UNEMAT.

CAPÍTULO 1

MOVIMENTO INDÍGENA: DA LUTA PELA TERRA AO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA

“O Movimento Indígena se articula bem. No momento que há uma reivindicação de ordem coletiva, todos se juntam e participam. Esse movimento vem atuando desde a década de setenta e oitenta na luta pela demarcação das terras indígenas, uma luta considerada prioridade, a mola propulsora do processo. Além da participação na consolidação da CF/88, a partir da década de noventa, com as mudanças na constituição, o Movimento Indígena passa a reivindicar outros direitos, como a educação, a saúde, o meio ambiente”. (Chikinha Paresi, professora/formadora no 3º Grau Indígena, entrevistada em 2007).

Este capítulo discute a trajetória de articulação, mobilização e fortalecimento do Movimento Indígena no Brasil a partir dos anos 1970, e suas lutas pela conquista de direitos (terra, educação, saúde, etc.), com foco nas lutas por uma educação escolar diferenciada. Assim, ao reconstituir a trajetória de organização do movimento, destacamos os processos de discussão e reivindicação relativas à educação que se deram por meio da realização de encontros, congressos e assembléias que permitiram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre etnias de diversas regiões do país e o estabelecimento de uma pauta conjunta sobre o tema.

A mobilização dos diversos movimentos indígenas associado ao processo de democratização em países latino americanos levou, no final dos anos 1980, à modificação das políticas voltadas para os povos indígenas, reconhecendo as suas lideranças e incorporando direitos e garantias por meio de reformas constitucionais, a exemplo do que aconteceu no processo de elaboração da Constituição Federal do Brasil, em 1988. A luta pela defesa e demarcação das terras está na gênese dos movimentos indígenas da América Latina²⁴.

O Movimento Indígena no Brasil, em seu processo de mobilização, reivindica primeiramente a terra porque a conquista de um território próprio é condição necessária de acesso aos demais direitos: autodeterminação, educação, saúde, preservação ambiental.

A partir dos anos 1980, tendo a luta pela terra como elemento central e aglutinador, as organizações dos povos indígenas se ampliam e se articulam passando a assumir o papel de

²⁴ “A disputa das terras indígenas e de suas riquezas é o núcleo da questão indígena hoje no Brasil”. (Cunha, 1987:22).

atores políticos e porta-vozes de diferentes grupos étnicos. Esse movimento vai se construindo no processo de luta, atuando principalmente na formação de lideranças próprias, na articulação com entidades indigenistas e com setores do poder público.

Fortalecidos pela ampla mobilização da sociedade durante o processo de redemocratização do país, diversos movimentos sociais²⁵ que se articulam com base em demandas referentes à ampliação de direitos que garantam a reprodução social da vida entre os quais o movimento indígena, passaram a reivindicar junto ao poder público, a participação em processos decisórios de planejamento e de formulação de políticas públicas para a ampliação de direitos.

A atuação desse conjunto de atores influenciou não só a própria constituição, como a formulação de um conjunto de leis, impulsionando uma nova política indigenista a partir da cooperação crescente entre representantes indígenas, sociedade civil organizada e alguns órgãos governamentais²⁶.

1.1. AS LUTAS PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DOS ANOS 1970

A questão da educação escolar está na agenda do Movimento Indígena, presente em encontros, reuniões, assembleias, etc., desde os anos 1970. A escola é vista como um tema central para a conquista da autonomia e fortalecimento da identidade indígena. John Monteiro (2007:59) observa que:

“A luta dos povos indígenas vem ganhando força desde os anos 1970, com um ponto de inflexão em torno da Constituição de 1988. As mudanças na composição deste movimento foram muito abrangentes e os resultados, em certos aspectos, marcantes. Uma mudança que começou nos anos 80 e hoje domina o cenário diz respeito à criação de organizações indígenas, governadas por lideranças capacitadas através de projetos de ONG's indigenistas ou ambientalistas ou, mais recentemente, nas universidades públicas”.

A partir dos anos 1980, vêm surgindo organizações de professores indígenas e cumprido um importante papel no processo de reivindicação, perante o poder público, contribuindo com a formulação de princípios, diretrizes e metas a serem conquistadas.

²⁵ Tais como os movimentos ambientalistas, de mulheres, de trabalhadores rurais sem-terra, dos negros, quilombolas, entre outros.

²⁶ Vale destacar a multiplicidade de organizações de apoio aos movimentos indígenas que atuaram entre os anos 1970 e 1980,

Grupioni (2006:39-68) mostra como:

“A Escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação. Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada”.

Ao longo da história, a educação escolar para os povos indígenas no Brasil apresentou formas bem diversificadas, de acordo com a própria organização e a situação de contato vivida por cada povo em cada aldeia, que se apropriaram da escola de distintas maneiras, muitos resistindo aceitar a instituição educativa ocidental de forma linear. A ideia de que a escola poderia ser favorável à autonomia dos povos indígenas e não uma escola colonizadora se fez presente desde os primeiros momentos de constituição do Movimento Indígena no Brasil²⁷.

Em 1910 o Governo Federal, criou por meio do Decreto nº. 8.072, de 20 de julho de 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente denominado Serviço de Proteção aos Índios (SPI)²⁸. A criação do SPI e a ideologia de assimilação dos índios como trabalhadores nacionais foram fundamentadas pelo Código Civil promulgado em 1916. Na lógica de reconhecer os direitos individuais, o primeiro código civil do Brasil estabeleceu que "todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil", mas criou exceções, ou seja, seriam tratados como relativamente incapazes os menores entre 16 a 21 anos, os pródigos e os silvícolas; os loucos de todo gênero e os surdos-mudos que

²⁷ Ferreira (2001:72-81) divide a história da educação escolar indígena no Brasil em quatro momentos: a) na Colônia, quando a escolarização dos indígenas esteve a cargo exclusivo de missionários católicos; b) experiências educativas de caráter integracionista, desenvolvidas sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e que se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em articulação com o *Summer Institute Of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas, na perspectiva da submissão e tutela; c) o surgimento de organizações indigenistas e a formação do Movimento Indígena em fins da década de sessenta e nos anos setenta, durante o período da ditadura militar; d) O quarto momento vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80. Essa fase refere-se ao protagonismo indígena, o debate e as experiências do Movimento Indígena que decidem definir e autogerir os processos de educação formal em escolas próprias nas suas aldeias.

²⁸ A criação do SPI pautou-se nas experiências de contato com os índios pelo Marechal Cândido Rondon ao expandir as linhas telegráficas como política de interiorização brasileira. Suas táticas e técnicas de atração e pacificação de povos indígenas foram normatizadas e padronizadas ignorando-se as especificidades de cada caso. De 1910 a 1930, esse órgão vinculou-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; em 1931, tornou-se uma seção do Departamento do Povoamento do Ministério do Trabalho, Indústria e Comercio; em 1936, ao Ministério da Guerra, na Inspeção Especial de Fronteiras; em 1939, volta ao Ministério da Agricultura. Foi extinto em 1967, com funções repassadas à Fundação Nacional do Índio (Pacheco de Oliveira; Oliveira; Freire, 2006).

não puderem exprimir a sua vontade, foram considerados incapazes. Posteriormente, o Decreto nº. 5.484 de 1928, caracterizou os indivíduos indígenas como relativamente capazes, orientando as práticas de tutela estatal sobre a população indígena e seus territórios. A tutela legal dos indígenas passou a ser do Estado Brasileiro, constituindo-se num direito especial e implicando um aparelho administrativo único, que viesse a mediar as relações entre índios, Estado e sociedade nacional. Em abril de 1936, o Decreto nº 736/36 incluiu “a nacionalização dos silvícolas com o objetivo de sua incorporação à sociedade brasileira”.

O SPI serviu não apenas para controlar conflitos nas regiões ocupadas pelos povos indígenas face à expansão da fronteira agrícola e demarcar suas terras, mas também realizar ações para integrá-los à “sociedade nacional”. Foi atribuída às missões religiosas o papel de realizar a educação escolar indígena, focada na “integração e civilização”²⁹. A oferta de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional, servindo de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. No modelo de escola, predominava a formação de trabalhadores rurais voltados para o mercado regional.

O SPI é extinto em 1967 e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pela Lei n.º 5.371, com os mesmos princípios de ação vigentes anteriormente, mas no contexto de ditadura militar no Brasil. A política de educação escolar na perspectiva da submissão e do tutelamento continuou, mas nem todos os povos indígenas receberam passivamente esse modelo de escola. A partir da criação da FUNAI, no contexto da política indigenista dos governos militares, a educação escolar indígena ficou a cargo de diversas missões religiosas católicas e evangélicas, entre outras, a *Summer Institute Of Linguistics* (SIL). Segundo Meliá (1979:48), essa educação escolar oficial para índios, “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária”.

Apesar de manter a ideologia integracionista do SPI, a FUNAI passou a se orientar legalmente com a sanção do Estatuto do Índio, Lei nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Pioneiramente na história brasileira, os índios passaram a ter um estatuto próprio, porém, mantido sob a égide da tutela governamental autocrática, que legalmente passou a regular a situação jurídica dos indígenas e das suas comunidades, legislando sobre direitos políticos, civis, terras,

²⁹ São conhecidas as perdas históricas decorrentes dessas práticas escolares, como a desvalorização da língua materna e dos conhecimentos e manifestações culturais tradicionais dos povos indígenas.

bens, rendas, educação, saúde, cultura e penalidades que envolvem estes sujeitos, fundamentalmente, seus territórios. (Pacheco de Oliveira; Freire, 2006).

O Estatuto do Índio dispõe no Art. 7º do Capítulo II que:

“Art. 7º Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei.

§1º. Ao regime tutelar estabelecido nesta Lei aplicam-se no que couber os princípios e normas da tutela de direitos comum, independentemente, todavia, o exercício da tutela da especialização de bens imóveis em hipoteca legal, bem como da prestação de caução real ou fidejussória.

§2º. Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas”.

Note-se bem que tanto o Código Civil quanto o Estatuto do Índio relacionavam a tutela com a “integração do índio à sociedade nacional” ou “adaptação à civilização do país”. O Estatuto, ao mesmo tempo em que dispunha sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios, previa a proteção da cultura indígena. Da mesma forma que no período do SPI, os índios continuavam sendo considerados como "relativamente capazes", por isso deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal, no caso agora pela FUNAI, até que estivessem “integrados à comunhão nacional”, ou seja, à sociedade brasileira. À medida que esta “integração” ou “adaptação” acontecesse cessaria o instituto da tutela.

A tutela, na forma como concebida pelo Código Civil e pelo Estatuto do Índio, não existe mais. O Código Civil, por exemplo, elaborado em 1916 e que estabelecia a capacidade relativa dos índios e instituíam o estatuto da tutela, foi reformado em 2002, por meio da Lei 10.406. Esta lei abandona o estatuto da tutela.

Com a aprovação do Estatuto do Índio em 1973, os anseios dos povos indígenas era a efetivação da demarcação das suas terras. No entanto, a postura política durante o regime militar visava o desenvolvimento econômico do país como prioridade, considerando as riquezas naturais dos territórios indígenas, especialmente na região amazônica. As medidas governamentais adotadas pelo regime, por meio da FUNAI, era integrar os indígenas ao processo produtivo, no âmbito do projeto desenvolvimentista que os militares tinham para o país.

Uma determinação trazida pelo Estatuto tornava obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. Em seu artigo 49, o Estatuto dizia: “A alfabetização dos índios far-

se-á na língua do grupo a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira”. Essa questão foi baseada na Convenção n.º. 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 26 de junho de 1957, que trata da proteção e integração das populações tribais e semitribais de países independentes. O reconhecimento legal deste documento no Brasil ocorreu em 1966, durante o regime militar, que passa a mencionar explicitamente a necessidade de alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem”.

Segundo o Estatuto a alfabetização dos índios deveria ser realizada na língua de cada etnia e em português dentro da metodologia do bilinguismo de transição (um modelo que só serve para que as crianças saiam do monolinguismo da sua língua de origem para o monolinguismo em português). Superada a etapa de alfabetização na língua indígena, o ensino passava a ser conduzido em língua portuguesa, pelos professores não índios.

Nesse período, defendia-se que os indígenas deveriam assumir “as funções educativas nas suas comunidades expressando o propósito da educação escolar interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo”. No entanto, no artigo 50 do Estatuto, é explicitada a função da escola na área indígena “A educação do índio será orientada para integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”. (Ferreira, 1992:168-169).

Para atender a esta determinação do Estatuto do Índio, o encaminhamento dado pela FUNAI, foi envolver indígenas da própria comunidade como monitores bilíngües. Portanto, diversos jovens das aldeias passaram a atuar como auxiliares de professores lingüistas da SIL e de outras missões religiosas, exercendo nas escolas a função de tradutores de professores não índios nas atividades de alfabetização de crianças e jovens monolíngües, em suas línguas maternas. Apesar da FUNAI, naquele momento, não ter substituído o professor não índio pelo professor indígena, o fato de criar a categoria “monitor bilíngüe” no quadro de funções do órgão indigenista, contribui para potencializar o idioma de cada etnia. Essa decisão pressupunha que, se os índios abandonassem as suas línguas, abandonariam também os seus modos de vida, considerando um modelo de educação escolar, pautado na homogeneização cultural para a integração do indígena à sociedade nacional, “mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (Estatuto do Índio, 1973, Artigo 50).

O desafio de formar professores indígenas para atuar como monitores nas escolas das aldeias, começou com o movimento de intensificação da escolarização entre os povos indígenas, dirigido pela FUNAI. Nesse período, diversos cursos de formação de monitores bilíngues, dentro dos objetivos do ensino bilíngue bicultural, foram realizados por meio de convênios envolvendo a FUNAI, SIL, Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB), etc. Esse processo contribuiu para fortalecer lideranças indígenas que começaram a estudar e a permanecer nas aldeias. Por outro lado, os professores não índios, por falta de formação específica, começaram a abandonar a função de docência nas escolas das aldeias. Dessa forma, os indígenas monitores bilíngues passaram a assumir as salas de aula e a exercer a docência nas escolas das aldeias.

No entanto, se o Estatuto era uma forma de assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas”, acabou constituindo-se numa tática oficial para garantir interesses civilizatórios, fortalecendo os objetivos integracionistas da educação escolar coordenada pela FUNAI e com o envolvimento da SIL, que conjugando métodos linguísticos a proselitismo religioso, colocou-se também a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

Ressalta-se agora que um novo Estatuto do Índio encontra-se, desde 1991, em processo de tramitação no Congresso Nacional. O Projeto de Lei nº. 2057/1991, que trata do Estatuto dos Povos Indígenas, é uma proposta que envolve reivindicações do Movimento Indígena e, tendo sido objeto de várias reformulações, se arrasta por sucessivos governos, não obstante suas diferentes formulações apontarem, e talvez justamente por isso a demora em aprová-la, para um aprimoramento da legislação indigenista no espírito da Constituição de 1988. Isso pressupõe a construção social e política de um novo estatuto para os povos indígenas, conduzido a partir do seu protagonismo.

No Brasil, em 1978, no auge da ditadura militar, houve uma intensa mobilização nacional, envolvendo aliança das lideranças indígenas com setores da sociedade civil, incluindo universidades, igrejas, Ordem dos Advogados, ONGs. Esse movimento ocorreu porque o governo militar brasileiro tentou anular os dispositivos legais que normatizavam as questões indígenas. O objetivo era alterar a legislação e permitir a “emancipação” de grupos indígenas da tutela do Estado, cuja finalidade era integrá-los à sociedade civil não indígena, ou seja, fazendo com que eles deixassem de ser índio. Tal objetivo contrariava a Convenção nº 107/57 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil e aprovada através do

Decreto Legislativo nº 20/65 e promulgado pelo Decreto nº 58.824/66, que, ao tratar sobre integração de membros das populações tribais ou semitribais, excluía uma integração de forma artificial dessas populações, bem como a utilização de qualquer tipo de força ou coerção que visassem a integração desses povos à comunidade nacional.

Essa articulação nacional levou o Governo ao arquivamento da proposta e, ao mesmo tempo, impulsionou a articulação das lideranças indígenas e o surgimento de muitas organizações não governamentais de apoio às causas indígenas. Paralelamente e em consonância com o surgimento dessas organizações não governamentais, o Movimento Indígena também começa a se organizar. Entre as organizações surgidas nesse período, se destacam diversas organizações não governamentais fundadas por antropólogos, e entidades da sociedade civil de apoio ao índio, como a organização leiga na época Operação Anchieta, atual Operação Amazônia Nativa (OPAN)³⁰, fundada em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)³¹, órgão assessor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criado em 1972. O CIMI surgiu do engajamento de membros da Igreja Católica com a “Teologia da Libertação”, nos mesmos moldes surgiram também, nesse período, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), em 1978; a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/ACRE), em 1979; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em 1979, atual Instituto Socioambiental (ISA); a Associação Nacional de Apoio ao Índio de Porto Alegre (ANAÍ/POA), em 1977 e a Associação Nacional de Ação Indigenista da Bahia (ANAI/BA), em 1979; o Centro de Trabalho Indigenista (CTI, em 1979); o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), em 1979; e o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME), também em 1979. Diversos pesquisadores de universidades como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) passaram, também, a contribuir com assessorias especializadas, especialmente no campo da educação.

As organizações, independente da ação eclesiástica, passaram a contestar a ação educativa da FUNAI e das missões tradicionais como a SIL, propondo modelos alternativos de escolarização cujas atribuições eram de prestar serviços na área da educação escolar para índios.

³⁰ Fundada em 1969, é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve Projetos de Trabalho junto aos povos indígenas nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. (FONTE: www.amazonianativa.org.br).

³¹ Organização oficial pertencente à Igreja Católica, criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB em 1972, que passa a atuar junto aos povos indígenas na luta pela terra e outros direitos. (FONTE: www.cimi.org.br).

Ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990, atuaram em áreas indígenas, oferecendo aos povos educação formal, marcada pelo compromisso político com a causa indígena e a formação da autodeterminação e respeito aos seus direitos.

Segundo Emiri e Monserrat (1989:246), “[...] durante as décadas de 1970 e 1980 desenvolveu-se um amplo trabalho de difusão de um novo tipo de escola alternativa à escola oficial, voltada para a afirmação da diferenciação e da especificidade cultural das sociedades indígenas”.

As primeiras experiências alternativas de educação escolar indígena tiveram início na década de setenta, articuladas com a preservação da cultura, a defesa da terra e da autodeterminação dos povos indígenas. Nesta fase, protagonizados pelas lideranças indígenas, com o apoio de organizações indigenistas, como o CIMI e a OPAN, e assessorias específicas de universidades, como a UFRJ, nas áreas de Lingüística e de Educação Bilíngüe, da UNICAMP, nas áreas de Linguística, Etnociências e Pedagogia, e da USP, surgiram ações pontuais, especialmente na região Amazônica.

A partir destas experiências surgiram os encontros, reuniões e assembléias em favor da educação escolar indígena e contribuíram para acentuar a mobilização das lideranças, ampliando a pauta de reivindicações dos povos por eles representados. Esse processo de articulação das lideranças indígenas foi fundamental para a constituição do Movimento Indígena no Brasil.

“Na década de setenta, os povos indígenas emergem no cenário do país como sujeitos históricos, reclamando direitos secularmente desrespeitados, entre eles, o mais básico – o direito à terra, condição fundamental para a vida. A luta por uma educação específica e diferenciada está diretamente vinculada a esse movimento reivindicatório mais amplo. Setores missionários de várias Igrejas, profissionais de várias universidades, organizações não governamentais, começam a apoiar projetos educacionais pautados por uma nova práxis – a palavra dos povos indígenas tinha que ser ouvida. A lógica do modelo colonial se inverte: em vez de programas educacionais elaborados para os índios, começam a ser gestadas experiências que levam em conta as expectativas de cada povo em relação à escola, suas características culturais, seus processos próprios de aprendizagem, seus conhecimentos”. (Dias de Paula, 2008:177-178).

Uma dessas experiências alternativas de educação escolar indígena ocorreu em Mato Grosso, na Aldeia de Santa Terezinha, quando uma equipe de indigenistas da Prelazia de São Félix do Araguaia, o CIMI e alguns professores da UNICAMP (especialmente do Instituto de Matemática), iniciaram a Escola Tapirapé³². Coordenada por Eunice Dias de Paula e Luis Gouveia de Paula, essa experiência garantiu, desde o início, a inclusão dos conhecimentos indígenas no cotidiano escolar e a realização de alfabetização na língua materna. Uma proposta pioneira, que adotou currículo, metodologias e recursos didáticos aplicados no cotidiano da escola, todos voltados para a realidade específica da aldeia. Essa experiência tem servido de referência para as discussões em torno de processos alternativos de escolarização de sociedades indígenas no Brasil, pois garantiu a efetiva participação dos Tapirapé na elaboração do projeto político pedagógico da escola, mostrou caminhos e possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais. (Dias de Paula, 1991 e 2000).

A educação escolar diferenciada na escola Tapirapé nasceu em função da luta pela terra na região do Araguaia, em Mato Grosso. Em 1983, o povo Tapirapé conseguiu a demarcação da área pela qual lutaram por mais de dez anos. Conjugada a essa experiência estava presente também a reivindicação das lideranças indígenas para a legitimação dessas atividades educativas por meio da sua inserção nos sistemas públicos de ensino, pois queriam ter seus estudos reconhecidos como os estudos dos não índios. Em 1988, o Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso regulamentou a Escola Estadual Indígena de 1º Grau Tapirapé, sendo um marco no reconhecimento e na institucionalização da educação escolar diferenciada e intercultural no Brasil.

³² A escola de 1ª a 4ª séries da Aldeia Tapirapé, com o objetivo de alcançar a oficialização junto a Secretaria de Educação de Mato Grosso, contou com a assessoria de professores da UNICAMP, entre eles: Eduardo Sebastiani, Marineuza Gazzetta, Regina Assis e Márcio Campos.

“O Programa de Educação Tapirapé teve início em 1973, quando o casal de indigenistas Luís e Eunice Gouvêia de Paula (CIMI), apoiado pela Prelazia de São Félix, instalou-se na aldeia Tapirapé, atendendo pedido deste grupo indígena que queria uma escola em sua aldeia, que funcionasse e onde pudessem aprender conhecimentos para se defender melhor do mundo dos brancos. O trabalho iniciou-se com estudos sobre a língua e a grafia e prosseguiu até a elaboração de um currículo diferenciado e próprio para a escola Tapirapé. Este foi o primeiro currículo diferenciado de uma escola indígena a ser reconhecido no Brasil e teve enorme importância simbólica nesse sentido”. (Grupioni, 2008:169).

Outras iniciativas de alfabetização de jovens das comunidades indígenas, especialmente na região Amazônica, foram promovidas nessa época, envolvendo antropólogos, indigenistas, assessorias de universidades e os novos missionários oriundos da teologia da libertação, como o CIMI e a OPAN, engajados nas lutas pelos direitos sociais, na esteira já lançada em escala mais ampla pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire e pela nascente educação popular. Estas experiências imprimiram características particulares e inovadoras à educação escolar indígena, foram fundamentais no sentido de contribuir para que os próprios indígenas passassem a se constituir como movimento e assumirem progressivamente a luta pela terra, saúde, educação, bem como estratégias de articulação com a sociedade não indígena.

Esse período caracteriza-se pela realização de projetos alternativos de educação escolar, com a participação de organizações não governamentais surgidas no final dos anos setenta, na ditadura militar.

Para Silva (1995), nesse período abriu-se um leque de articulações com o objetivo de construir uma política indígena de educação escolar:

“Embora tão antiga quanto a colonização do Brasil, a escola indígena e, de modo mais amplo, a educação escolar presente em áreas indígenas passaram a ser objeto de reflexão e crítica e, em alguns casos, de uma "revolução pedagógica", há cerca de parcos vinte anos. [...] Nas aldeias e nas áreas indígenas, é também a década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, direitos e as especificidades e povos e culturas indígenas. [...] Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual, os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado”. (Silva, 1995:9-10).

Com o Estatuto do Índio e a contratação de indígenas como monitores bilíngues, uma preocupação das organizações não governamentais foi formar monitores das aldeias, com a oferta de cursos de capacitação para que eles assumissem as suas próprias escolas. Duas experiências para formação de professores leigos irão se destacar no começo dos anos 1980: o programa promovido pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) no Estado do Acre e o projeto Inajá, no Estado de Mato Grosso.

O programa desenvolvido pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) e dos professores índios do Acre denominado “Uma experiência de autoria”, foi iniciado em 1983. Surgida no contexto do reconhecimento e da demarcação de terras indígenas no Acre, essa experiência visava à formação de professores indígenas Kaxinawá, Katukina, Kaxarari, Ashaninka, Manchineri, Jaminawá, Shawadawa, Yawanawá, Apurinã e Poyanáwa, atendendo cerca de 60 professores. Com a contribuição acadêmica de professores da UNICAMP e UFRJ, foi realizado um trabalho sistemático de acompanhamento pedagógico dos professores em formação em suas aldeias e uma vasta produção de materiais didáticos para as escolas. Esse programa contou com financiamento da Fundação Nacional Pró-Memória, vinculado ao Ministério da Cultura.

Conforme Monte (2000:13):

“No Acre e em algumas outras regiões do Brasil, são oferecidos, a partir desse período, de forma contínua, os primeiros Cursos de Formação de Professores Indígenas, professores, na época, ainda denominados monitores bilíngües. Tais projetos se configuravam como uma resposta a lideranças indígenas na época das chamadas “lutas pelos direitos”. Esses solicitavam às instituições de apoio que atendessem aos novos tempos com novas formas de serviços educativos dirigidos aos jovens indígenas escolhidos para os papéis de liderança, capacitando-os para atuar na gerência das nascentes cooperativas, na saúde, na educação escolar e, inclusive, na sua luta maior pela conquista e gestão das terras indígenas”.

O projeto Inajá³³, realizado em Mato Grosso, nasceu a partir do “Projeto de Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígenas, Urbano e Rural no Vale do Araguaia”, que se desenvolveu na região durante dois anos e meio (1985 a 1987), com financiamento das Secretarias Municipais de Educação das Prefeituras locais (São Felix do Araguaia, Santa Terezinha, Canarana, Porto Alegre do Norte) e da Aldeia Tapirapé, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e com a participação de docentes³⁴ da UNICAMP.

O projeto Inajá, apesar de não ter sido um projeto específico para formar indígenas, envolveu professores leigos indígenas que atuavam nas escolas da Aldeia Tapirapé e teve como objetivo habilitar professores leigos das quatro séries iniciais, que atuavam especialmente nas escolas rurais e indígenas (professores da etnia Tapirapé, camponeses e colonos da região do Vale do Araguaia em Mato Grosso, nos municípios de São Félix do Araguaia, Santa Terezinha e Canarana). Esse projeto foi desenvolvido em sua primeira etapa no período de 1987 a 1990, e, em sua segunda etapa, no período de 1993 a 1996. A coordenação pedagógica do Inajá ficou a cargo da UNICAMP, com o envolvimento de docentes³⁵ da área de Matemática de Ciências do “Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências” (NIMEC). Esses docentes foram contatados pelas equipes das prefeituras dos municípios envolvidos, desde 1984, pelo fato de atuarem numa lógica diferenciada, ou seja, com Etnomatemática e Etnociência.

O modelo curricular do projeto Inajá estava calcado na própria história das escolas: era baseado na construção do saber a partir do conhecimento e da experiência de cada um e não na transmissão pronta do saber universal. A pesquisa e o desenvolvimento de projetos eram os seus eixos metodológicos, que se organizavam em duas etapas: as intensivas, nos meses de julho e janeiro, em que os participantes tinham aula com a equipe do NIMEC da UNICAMP, e nas etapas intermediárias, quando os professores cursistas desenvolviam projetos em suas salas de aula, auxiliados pelos monitores, escolhidos entre os professores mais engajados da região.

Nos projetos alternativos de formação de professores indígenas em nível médio, em sua maioria, a estratégia foi ensinar português, ao mesmo tempo em que se ensinava como

³³ Para saber mais sobre o Projeto Inajá, consultar: Tese “MUNDOS ENTRECRUZADOS. Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia – MT (1987 a 1990)” de Dulce Maria Pompêo de Camargo (Doutorado em educação, UNICAMP, 1992); Com o mesmo nome, o livro foi publicado pela Editora: ALINEA, Campinas, 1977 e Albuquerque, J. G. & Oliveira, M. (1993). Da experiência do saber ao saber da experiência: uma abordagem do projeto Inajá. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, Brasil. p. 136-174.

³⁴ Entre eles: Ana Luiz Smolka, Eduardo Sebastiani Ferreira, Márcio Campos e Marineuza Gazzetta.

³⁵ Do NIMEC, participaram os docentes: Marineuza Gazzetta (coordenadora), Dulce M.P. Carmargo, Ernesta Zamboni, Carlos A. Arguello, Adão Cardoso e Eduardo Sebastiani.

ensinar português, “superando-se o bilinguismo transicional pela manutenção do bilinguismo funcional e da diversidade étnica, por meio do tratamento de valores culturais na prática educativa do professor, com o objetivo de valorizar e dinamizar a cultura da sociedade indígena, pretendendo-se um resgate étnico”. (Monte, 1987:65).

De acordo com Grupioni (2008:171):

“Em sua origem, esses programas foram construídos como alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista estiveram, quase todos, vinculados a movimentos de reconhecimento étnico e de luta pela terra, respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificarem seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente. Alfabetizar em português e repassar conhecimentos instrumentais de matemática foram práticas que estiveram presentes no início de vários processos de formação indígena, que com o passar dos anos, iriam se configurar como processos de formação de professores indígenas”.

Os projetos de educação escolar indígena e de formação de monitores, realizados pelas organizações de apoio aos indígenas, se apresentavam como experiências inovadoras, de caráter comunitário, autônomo e voluntário nos anos 1970 e começo dos anos 1980. No entanto, do ponto de vista da legislação de um modo geral, até 1988, a política indigenista brasileira ainda estava centrada nas atividades voltadas à incorporação dos índios à sociedade nacional, que só foi alterada na Constituição Federal de 1988. A partir de então foi reconhecida aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos sobre suas terras que tradicionalmente ocupavam e a educação básica em sua língua materna, que posteriormente passaram gradualmente a se integrar e a se relacionar institucionalmente com os sistemas públicos de ensino nas esferas federal, estaduais e municipais.

O período compreendido entre meados dos anos 1970 até o fim da ditadura e a volta ao “Estado de Direito” no Brasil, nos anos de 1980, é marcado por uma intensa articulação indígena, por meio da realização de assembleias, encontros, reuniões, seminários e congressos, “que permitiram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações indígenas, cujo objetivo principal era a reestruturação da política indigenista do Estado.” (Ferreira, 2001:95).

As manifestações e lutas políticas pela redemocratização desencadearam profundas mudanças no contexto nacional, mudanças que se estenderam ao indigenismo, resultando em

alterações na correlação de forças entre os atores sociais envolvidos no trato da questão indígena. Para os povos indígenas é uma fase de afirmação de alianças com segmentos da sociedade civil e com setores populares que procuravam se reorganizar. Além de estreitar relações, estas alianças desencadearam ações conjuntas e cooperações com igrejas progressistas, organizações não governamentais e entidades de apoio.

A primeira assembleia de líderes indígenas, promovida pelo CIMI, foi realizada na Missão Anchieta, município de Diamantino, Estado de Mato Grosso, no período de 17 a 19 de abril de 1974, contando com a participação de 17 chefes indígenas representando os povos Apiaká, Bororo, Nambikwara, Kayabi, Tapirapé, Rikbaktsa, Pareci e Xavante. Nesta assembleia, os líderes presentes afirmaram que seus problemas somente seriam resolvidos a partir de “nós mesmos”.

“O primeiro movimento de formação de uma organização pan-indígena no Brasil, surge sob a propulsão do CIMI (Conselho Indigenista Missionário, pertencente à Igreja Católica), no sentido de que foi esse Conselho o responsável por conseguir reunir em assembleias, vários representantes de povos indígenas de diversas partes do Brasil, fornecendo meios de transporte, hospedagem e alimentação”. (Ramos, 1997:2).

Um ano após a primeira assembleia ocorrida em Diamantino-MT, foi realizada a segunda assembleia indígena no Alto Tapajós, no Estado do Amazonas, entre 13 a 16 de maio de 1975, convocada pelos indígenas da etnia Mundurucu do Pará, reunindo 33 lideranças de diferentes povos, oportunizando o contato entre as etnias para ampliar a solidariedade interétnica e solidificar as organizações indígenas, além de propiciar à reivindicação de direitos, como a autodeterminação dos povos, a conquista de seus territórios e a participação na elaboração das políticas indigenistas.

Nesse período, várias lideranças indígenas se destacaram no cenário nacional: Mário Juruna Xavante, Ângelo Kretã Kaingang, Álvaro Tucano, Raony Txukarramãe, Domingos Veríssimo Terena, Aílton Krenak, entre outros. Essas lideranças, com características diferentes das lideranças tradicionais, passaram a promover diversos espaços para que os povos indígenas pudessem se manifestar. Com o apoio do CIMI, de 1974 até o final dos anos 1980, os chefes indígenas realizaram um total de 15 assembleias indígenas³⁶, em várias regiões do país, tendo

³⁶ Diamantino – MT (abril de 1974) Missão Cururu – PA (maio de 1975), Meruri – MT (setembro de 1975), Frederico Westphalen – RS (outubro de 1975), Aldeia Cumarumã – PA (setembro de 1976), Aldeia Nambiquara –

como base a mobilização das comunidades para trocas de informações sobre os contextos interétnicos enfrentados por cada etnia, em que se identificavam as questões urgentes, voltadas especialmente para a garantia da terra, a assistência à saúde e à educação.

Essas assembleias promovidas pelo CIMI nem sempre foram realizadas de forma pacífica, pois havia uma repressão aberta da ditadura militar, por meio do órgão oficial indigenista, a FUNAI, e de outros órgãos públicos contra os esforços iniciais de formação de um Movimento Indígena. Conforme a consciência política dos indígenas ultrapassava o nível regional e alcançava o nível nacional, chamava a atenção das autoridades que se opunham aos esforços do CIMI em articular as lideranças indígenas. Diversas assembleias foram inviabilizadas ou dificultadas durante o regime militar. “Os povos indígenas passaram a sofrer oposição às assembleias em uma repressão aberta da ditadura militar contra os esforços iniciais de formação de um movimento indígena”. (Neves, 2001:3).

As assembleias, promovidas inicialmente pelo CIMI e, posteriormente, assumidas e organizadas pelos próprios indígenas, se constituíram em novas formas de organização, diferentes das organizações tradicionais de cada povo, e teve papel importante no sentido de reunir grupos diferentes em suas línguas e costumes, até então isoladas entre si, em um mesmo espaço, contribuindo efetivamente para a constituição das organizações de um movimento indígena.

O fato de reunir em assembleias, lideranças indígenas de diversas aldeias ou regiões do país, possibilitou a articulação de objetivos e lutas comuns a partir de situações semelhantes vivenciadas por cada grupo étnico, como problemas de invasões de terras, discriminação, desrespeito à diversidade e descaso da política governamental. Essa articulação de lideranças impulsionava também a busca por novas formas de organização e de mobilização no cenário nacional. A atuação missionária junto aos povos indígenas, fez com que o CIMI ganhasse aceitação junto às lideranças, e passasse a ser considerado, durante o auge do regime militar, um aliado importante na luta pela defesa dos territórios indígenas.

De acordo com Ferreira (1992:101): “[...] durante essas assembléias, tiveram destaque os problemas relativos à educação escolar, como: a falta de programas bilíngues e a inadequação dos programas educativos oferecidos pela FUNAI e pelas missões religiosas.

MT (dezembro de 1976), Missão Surumu - RR (janeiro de 1977), Ruínas de S. Miguel – RS (abril de 1977), Seringal Sta. Rosa-Purus – AM (1977), Aldeia Tapirapé – MT (agosto de 1977), Aldeia Xavante – São Marcos – MT (maio de 1978), Goiás Velho – GO (dezembro de 1980), Ilha de S. Pedro – SE (outubro de 1979), Brasília – DF (junho de 1979), Manaus – AM (julho de 1980).

Portanto, o direito à educação escolar autêntica e diferenciada, fundada nas especificidades socioculturais de cada povo, faz parte desse processo”.

Promovidos pelas organizações de apoio à causa indígena que atuavam em várias regiões do país, no desenvolvimento de experiências alternativas de educação escolar indígena, a partir do final dos anos setenta os encontros de educação indígena, passaram a se realizar com maior frequência e os resultados foram a produção de relatos desses encontros, com reivindicações e declarações pelo direito a um modelo de escolas diferenciadas nas aldeias indígenas.

Além das assembleias, um dos primeiros eventos para discutir a educação escolar indígena foi o seminário realizado pelo CIMI, em setembro de 1978, na aldeia Rikbaktsa em Mato Grosso, que teve como objetivo refletir sobre a educação escolar, bem como, orientar a atuação dos participantes e monitores indígenas em relação à atuação na alfabetização junto aos povos indígenas.

A principal discussão desse seminário³⁷ foi que as sociedades indígenas já possuem seu próprio sistema educacional, ao qual a educação escolar deveria se justapor, e não substituir, ou seja, uma educação complementar ao seu próprio sistema de educação. Outra discussão do seminário se deu em relação à alfabetização bilíngue, considerando que o modelo de alfabetização no final da década de setenta se caracterizava de forma integracionista, assimilacionista e etnocêntrica. (Meliá, 1979).

As sociedades indígenas tinham como expectativa em relação à alfabetização o domínio das inovações trazidas a partir da situação de contato e os resultados dependeriam, entretanto, da perspectiva sob a qual ela seria orientada. A língua está estreitamente ligada à sobrevivência da cultura e identidade étnica, por isso, a alfabetização deveria ser iniciada na língua indígena e, com raras exceções, em português. (Meliá, 1979).

Um ano após o seminário promovido pelo CIMI em Mato Grosso, a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP)³⁸, por meio da subcomissão de educação, coordenada pela Professora Aracy Lopes da Silva, realizou-se, em dezembro de 1979, na cidade de São Paulo, o “I

³⁷ Como resultado das discussões desse seminário foi publicado o livro "*Educação Indígena e Alfabetização*", de Bartomeu Meliá, em 1979.

³⁸ A Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) foi criada em outubro de 1978, se constituindo legalmente em junho de 1979, formada por um grupo de antropólogos, advogados, médicos, professores universitários e jornalistas (entre seus fundadores se destacam Dalmo de Abreu Dallari, Lux Vidal, Manuela Carneiro da Cunha e Aracy Lopes da Silva), com o objetivo de apoiar as populações indígenas em suas reivindicações.

Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena”, com a participação de pessoas envolvidas em experiências alternativas de educação em áreas indígenas, incluindo educadores e lideranças indígenas, missionários, linguistas, antropólogos, sociólogos, médicos e juristas para discutir diversas questões relacionadas aos direitos indígenas, além de possibilitar o contato das diferentes pessoas e entidades que trabalhavam em iniciativas isoladas nas diferentes regiões do país. Foram apresentados e discutidos relatos de quatorze experiências das regiões Sul, Norte e Centro-Oeste em relação à escola indígena³⁹. Depois desse encontro a CPI/SP começou a trabalhar na produção de material de apoio a professores (monitores bilíngues) e na assessoria a eles. Esse trabalho fundamentava-se no método Paulo Freire.

As diversas experiências de educação escolar indígena, apresentadas durante esse encontro, contribuíram para as discussões entre os educadores presentes a respeito do papel da escola na aldeia, que poderia ser considerada como um espaço para a discussão das lideranças indígenas a respeito da sua situação presente e das experiências de vida às quais eles estariam expostos devido ao contato, considerando que, neste período, a alfabetização já era vista pelos indígenas como uma forma de defesa contra os não índios (“brancos”). Diante disso, firmava-se a postura de fazer da escola um meio de fortalecer os próprios indígenas em resistência à situação de contato. (Silva, 1981).

Do ponto vista do modelo pedagógico da educação escolar indígena, de acordo com Silva (1981), a discussão durante o encontro enfatizou dois caminhos diferentes para a educação escolar: ou revitalizando a cultura tradicional, ou munindo os indígenas de conhecimentos para defender seus interesses junto aos não índios. Enfatizou também dois tipos de práticas: em uma delas a escola serve como veículo de dominação para mostrar que não aprendem e precisam de assistência; a outra a escola privilegia a autonomia das sociedades indígenas, posição esta defendida no encontro.

A respeito da alfabetização, os educadores se dividiram em duas posições sobre a língua da alfabetização: os que defendiam o português e os que defendiam a língua materna. Os próprios indígenas se posicionam como defensores da alfabetização em português, devido à

³⁹ Da Região Norte: A Escola Kaxi dos índios Kaxinawá do Acre; a Escola Indígena da Casa do Índio em Rio Branco; Projeto para o Grupo Suruí, Rondônia. Do Centro-Oeste: Uma Escola no Xingu; Projeto de Alfabetização na Língua Portuguesa, elaborado para os índios Txukarramãe (Kaiapó) do Parque Nacional do Xingu; Educação para os Xavantes; Escola Indígena em Tadarimana; Educação do Grupo Pareci; Uma Escola Myki-Iranxe; Projeto Kaiowá-Ñandeva. Da Região Sul: Escola da Aldeia Guarani da Barragem, SP; Índios do Norte de SP; A Escola Kaingang em Guarita, RS.

urgente necessidade do domínio desta língua nas situações de contato. Assim, os grupos concluíram que havia uma dificuldade em formular regras a respeito e defenderam a necessidade da alfabetização depender da autodeterminação dos grupos. A língua utilizada, portanto, seria decidida em cada caso, dependendo do exame da intensidade de contato e da sua utilidade na garantia da defesa dos povos indígenas.

No documento final desse encontro, a política indigenista oficial da época, sob a gestão da FUNAI foi acusada de servir como instrumento de dominação dos povos indígenas, sendo a educação escolar um veículo desta dominação, bem como a sistemática rejeição das tentativas de educação indígena alternativas por parte da política oficial.

A partir da constatação da instabilidade da situação, agravada por medidas de descentralização administrativa tomadas pelo órgão tutelar, os participantes do Encontro concordaram quanto ao: respeito pela opinião dos índios nas decisões que envolvem seu próprio destino; reconhecimento da especificidade da educação indígena; e apoio a toda e qualquer iniciativa organizada pelos povos indígenas para defesa de seus mais legítimos direitos.

Após as experiências pedagógicas vivenciadas junto aos povos indígenas na década de 1970, a Operação Amazônia Nativa (OPAN) promoveu entre 1982 e 1990, em Fátima de São Lourenço e em Cuiabá, Estado de Mato Grosso, cinco Encontros de Educação Indígena⁴⁰ (um encontro a cada dois anos) com a finalidade de articular as experiências de Educação Indígena que vinham sendo realizadas de forma isolada em algumas regiões do país. Estiveram presentes quinze experiências de escola indígena, envolvendo vinte e três povos indígenas, dos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Pará, Roraima e também da Argentina e Paraguai. A maior parte dos participantes dos projetos estava ligada à OPAN e ao CIMI, e outros estavam ligados à CPI do Acre e Roraima, à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), e universidades como a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Universidade Federal do Pará (UFPA), além da UNICAMP e UFRJ.

O “I Encontro de Educação Indígena”, realizado em fevereiro 1982, contou com dezesseis pessoas engajadas em práticas educacionais e três assessores na área de linguística,

⁴⁰ Os resultados desses Encontros promovidos pela OPAN estão no livro "A Conquista da Escrita", organizado por Loretta Emiri e Ruth Monserrat e publicado pela Operação Anchieta em 1989, p. 1-250, em que relata as principais discussões.

pedagogia e antropologia. Nesse primeiro encontro as questões pedagógicas discutidas partiram de uma crítica ao sistema educativo oficial da FUNAI, propondo para isso, objetivos, o conhecimento da realidade cultural e a participação e autonomia de cada grupo indígena e, também, identificaram na variabilidade das experiências a necessidade de um diagnóstico da realidade, na dicotomia entre educação e educação para o indígena e na luta dos povos pelos seus direitos num âmbito geral.

O “II Encontro de Educação Indígena”, realizado em fevereiro de 1984, se discutiu questões como a necessidade do ensino da Matemática frente às situações de comercialização, a necessidade da alfabetização em ambas as línguas, aprofundando as justificativas em torno de qual língua seria ministrada primeiro, as metodologias de Sarah Gudshinsky e de Paulo Freire e a importância do lúdico na aprendizagem. A respeito da oficialização ou não das escolas de aldeia concluiu-se que ela só seria necessária em determinados estágios do contato, que havia a necessidade de legislação que garantisse a introdução formal de disciplinas específicas no currículo dessas escolas e que o agente pedagógico deveria posicionar-se sempre criticamente perante a escola. Encaminharam, nesse sentido, um pedido ao CIMI para a formação de uma comissão de estudos sobre a oficialização. Nesse encontro também foi discutida a necessidade de cursos de capacitação e encontros de professores frente a questões como baixa qualificação, utilização do cargo como novo *status* na vida comunitária e os efeitos da remuneração. Para tanto, os participantes propuseram-se a promover ou apoiar encontros regionais de professores/monitores, ampliar o registro das experiências e aprofundar o estudo da língua.

O “III Encontro de Educação Indígena”, realizado em janeiro de 1986, teve como tema central "A educação indígena dentro da problemática geral de contato", no qual foram discutidos os seguintes temas: Currículo Escolar, Missões Religiosas Proselitistas, Educação Bilíngue e Mecanismos de Ação Coordenada. Durante esse encontro foi rediscutida a questão do reconhecimento oficial destas escolas alternativas, concluindo que a responsabilidade institucional sobre estas escolas deveria ser de âmbito federal, considerando que a escola "assume os interesses dos indígenas em seu processo de autodeterminação". Ao final do encontro, documentos foram elaborados e encaminhados ao MEC, reclamando a criação de organismos próprios de educação indígena para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formada com a participação das

comunidades, dos educadores e instituições nacionais comprometidos com o destino dos povos indígenas.

O “IV Encontro de Educação Indígena”, realizado em janeiro de 1988, teve como tema central a formação de professores indígenas, mesmo sem a participação de indígenas, com a justificativa de que os participantes do evento estavam se capacitando para formar os novos professores, em suas respectivas aldeias. Discutiu-se nesse encontro, a necessidade de preparação também dos professores não indígenas, dos agentes e assessores locais e assessores de áreas específicas, levantando para isso duas alternativas, uma a formação dos agentes, que depois preparariam os professores indígenas, e outra a formação de indígenas e agentes trabalhando juntos, contando, para isso, com a participação do MEC.

No “V Encontro de Educação Indígena”, realizado em 1990, estiveram presentes apenas missionários, leigos e religiosos, para a discussão de currículos e calendários diferenciados para as escolas indígenas, e a necessidade de formação em nível técnico e político dos monitores. Em nível de metodologia, foi proposta a abordagem da Matemática através de recursos etnomatemáticos. Entre as decisões deste encontro estavam a formação de uma comissão para estudar a questão da oficialização da escola alternativa e a coordenação de uma mesa da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) sobre o tema do encontro.

Nesses encontros a participação dos monitores indígenas ainda era incipiente e também a OPAN não conseguiu reunir todas as experiências em andamento nesse período, mas reuniram as principais discussões, no sentido de avaliar e acompanhar mais sistematicamente trabalhos diferenciados, seja pelos seus resultados, seja pela problemática que levantaram.

Entre os dias 19 a 23 de outubro de 1987, o Centro Nacional de Referência Cultural da Fundação Nacional Pró-Memória, do Ministério da Cultura e o Museu do Índio do Rio de Janeiro, por meio do Núcleo de Educação Indígena do Museu do Índio/FUNAI, promoveram o “Encontro Nacional de Educação Indígena”, no Rio de Janeiro, reunindo setenta pessoas entre indígenas e não indígenas, representando vinte e sete entidades, organizações e instituições civis nacionais, como a União das Nações Indígenas (UNI), CPI/SP, CIMI, OPAN, CTI, MEC, universidades e secretarias estaduais e municipais de educação e cultura, entre outras.

Nesse encontro os participantes se organizaram em grupos de trabalhos dedicados aos seguintes temas: alfabetização e educação bilíngüe; formação de recursos humanos; currículo; materiais didáticos; a questão indígena na sala de aula; ação educacional das missões religiosas e;

mecanismos de ação coordenada. O documento final⁴¹ do encontro apresentou propostas para cada um destes temas.

“No documento final do encontro, está formalizada a proposta para criação de setores específicos no Ministério da Educação (MEC) e no Ministério da Cultura (MinC) para executar a implementação de uma política de educação indígena. Trata-se do primeiro documento público a propor que o MEC e o MinC assumissem responsabilidades na gestão da educação indígena no país e a falar expressamente na constituição de uma “política nacional de educação indígena”. (Grupioni, 2008:40)

No encontro do Rio de Janeiro também foi constituído o Grupo de Trabalho Mecanismos de Ação Coordenada (BONDE)⁴², tendo em vista, a necessidade de se definirem leis complementares para regulamentar os direitos constitucionais dos povos indígenas. Alguns documentos foram organizados por este grupo, como "Subsídios para a Elaboração da Política Nacional de Educação Indígena e Legislação Ordinária Correspondente" (1988) e "Da Educação Indígena" (janeiro de 1989), entre outros (Grupioni, 1991:107-108)⁴³. As propostas desse encontro nacional irão encontrar acolhimento em outros encontros, especialmente nos encontros de professores indígenas ocorridas, posteriormente, nos Estados do Amazonas e de Mato Grosso, passando a integrar a agenda de reivindicações.

Os encontros promovidos na década de oitenta, possibilitaram a socialização de diversas experiências alternativas de educação indígena, que discutidas e avaliadas, levaram à difusão de novas práticas e à construção de um conjunto de ideias e princípios que se refletindo em propostas que entidades e índios defenderam na Constituinte de 1988, posteriormente, na elaboração de leis e um conjunto de documentos, que mobilizou os professores indígenas e as entidades de apoio, na tentativa de assegurar o detalhamento da legislação pertinente, para garantir o uso das línguas maternas, o reconhecimento das escolas indígenas e a defesa dos valores culturais próprios de cada povo.

⁴¹“Encontro Nacional de Educação Indígena”. Documento Final, Rio de Janeiro, 1987.

⁴² O BONDE foi criado a partir da necessidade de se encaminhar com urgência uma proposta de educação escolar para índios à Assembléia Constituinte e à LDB. O grupo de trabalho tinha entre os seus membros organizações e instituições nacionais.

⁴³ Disponível no site: revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/36780/39502

1.2. AS ORGANIZAÇÕES DO MOVIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS

“Em um cenário nacional de mudanças de paradigma sobre a educação escolar, os povos aprenderam a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania, reconhecendo que, mesmo sendo originários e nativos desta terra, na prática, a cidadania não existia. Os movimentos sociais foram importantes na contribuição para a mobilização indígena e a sensibilização da consciência de setores da sociedade brasileira”. (Novantino, 2002:37).

O impulso do Movimento Indígena nos primeiros anos da década de 1970 se deu, em grande parte, por dois motivos: primeiro, devido a perda de legitimidade de representação do indigenismo oficial, considerando que a FUNAI, desde a sua criação, foi marcada pela ineficiência, desinteresse e dificuldade de operação, o que levou o órgão a limitar sua intervenção a favor dos índios a situações altamente críticas, conflituosas e emergenciais, consequentes dos planos de colonização e exploração econômica que chegavam aos extremos do país; segundo, pela presença do indigenismo não oficial, representado por organizações não governamentais e missões religiosas.

A partir de meados de 1970, são criadas organizações indígenas, em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembleias, encontros ou reuniões de articulação dos povos indígenas para politicamente defender seus direitos. Reunidos em organizações representativas, fóruns de discussões e mobilização e instâncias consultivas do governo brasileiro, representantes indígenas de várias regiões do país, com maior expressão no Norte, Centro-Oeste, Nordeste e Sul, passaram a ter um desempenho político importante ao longo dos últimos anos no âmbito das políticas públicas de saúde e educação escolar indígena, desempenhando diferentes papéis.

O surgimento de organizações indígenas esteve vinculado ao processo de luta pela terra, mas o processo de discussão de uma educação escolar indígena diferenciada colaborou para uma mobilização crescente das lideranças indígenas. Com a realização de propostas e experiências de educação escolar indígena que vinham fortalecendo a autonomia indígena, a década de oitenta passa a ser marcada também pela organização e fortalecimento do Movimento Indígena.

Um marco desse processo, durante a década de 1980, foi a criação, no Dia do Índio, 19 de Abril de 1980, da União das Nações Indígenas (UNI). Mais tarde, em 1987, foi criada a

Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), seguida de diversas organizações de professores indígenas e de várias outras associações, federações e conselhos, organizados por regiões, por povos ou em nível nacional, que se propõem a representar novas categorias sociais também foram constituídas, como organizações de agentes indígenas de saúde, de professores indígenas, de mulheres e de outras lideranças indígenas em torno do reconhecimento territorial e outros direitos sociais.

Após promulgação da Constituição Federal de 1988, com o objetivo de lutar pela identificação, demarcação e homologação das terras indígenas e pela sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, bem como, garantir a educação escolar diferenciada, o atendimento a saúde e o respeito ao meio ambiente, são criadas algumas organizações indígenas fortes no Brasil, entre elas: a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) em 1989, o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações dos Povos Indígenas do Brasil (CAPOIB) em 1992, e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIC) em 2005.

Ressalta-se que, após a CF/88, os anos 1990 são caracterizados por uma maior capacidade de intervenção do Movimento Indígena junto às esferas de poder no país, seja por meio da atuação de suas lideranças, seja por meio de participação política ou pela ocupação de espaços em postos estratégicos em instituições públicas, especialmente em conselhos e comissões, promovendo uma maior articulação com a sociedade envolvente e com o Poder Público, no sentido de garantir um constante aperfeiçoamento dos instrumentos jurídicos e a implementação de políticas públicas indigenistas. Esse processo tem contribuído para o fortalecimento da cidadania indígena e vem possibilitando uma maior visibilidade da diversidade étnica cultural do país.

Em 1992, o CIMI procedeu a um levantamento das organizações de diversos tipos que formavam o Movimento Indígena no Brasil. Foram detectadas cerca de 100 organizações, segundo os tipos: 1. por povo, como, por exemplo, o Conselho Geral da Tribo Ticuna e a Comissão Indígena Xerente do Estado do Tocantins; 2. por mais de um povo, como a articulação dos povos indígenas do Nordeste, de Minas Gerais e do Espírito Santo; 3. por categoria (estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde, etc.); 4. por articulação de organizações, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, dentre outras; 5. e do tipo mista, como o Conselho de

Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil e o Grupo de Mulher e Educação Indígena.

Em 1995, um estudo do ISA⁴⁴ revelou a existência de 109 organizações indígenas no Brasil. Em 2001, foram encontradas 318. Uma pesquisa recente de doutorado de autoria da historiadora Poliene Soares, realizada na Universidade de Brasília (UnB) em 2009, encontrou 486 organizações que lutam pelos direitos indígenas no Brasil.

No começo dos anos oitenta, surgiu no cenário nacional, a União das Nações Indígenas (UNI), que se constitui absorvendo uma entidade denominada União Nacional das Nações Indígenas, que havia sido criada um pouco antes por um grupo de quinze estudantes indígenas, entre eles Marcos Terena, Álvaro Tukano, Idjarruri Karajá, Lino Miranha, Paulo Miriecureu Bororo, das etnias Terena, Xavante, Bororó, Pataxó e Tuxá. Esse grupo de estudantes indígenas morava em Brasília e tinha como intenção “congregar esforços dos índios para que lutem por uma política indigenista em benefício do próprio índio.” (Ramos, 1997, op.cit. CEDI, 1981:38).

A UNI, tendo à frente o líder indígena Domingos Veríssimo Marcos, da etnia Terena, foi criada por ocasião da realização do Seminário de Estudos Indígenas de Mato Grosso do Sul, entre os dias 17 e 20 de abril de 1980 na cidade de Campo Grande - MS, com a participação de antropólogos, indigenistas⁴⁵ e apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e da FUNAI, em comemoração à semana do índio. O Evento teve o líder Xavante Mário Juruna⁴⁶ como um dos coordenadores e a participação de lideranças indígenas de 14 etnias, entre as quais os povos Guarani: Nãndeva e Kaiová; Terena, Kadiwéu, Guató - das diversas comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul e ainda os povos Carajá, Bororo e Xavante de Mato Grosso.

A proposta de se criar um movimento indígena de representação nacional para exercer um papel de defensor dos interesses dos povos indígenas, surgiu para possibilitar as condições de mobilização e de luta, em função de se construir uma política indigenista em busca

⁴⁴ Fundado em 22 de abril de 1994, o ISA incorporou o patrimônio material e imaterial de 15 anos de experiência do Programa Povos Indígenas no Brasil do Centro Ecumênico de Documentação e Informação o Núcleo de Direitos Indígenas de Brasília, tendo como objetivo principal defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos e valorizar a diversidade socioambiental.

⁴⁵ Dentre eles, Darcy Ribeiro, Carmen Junqueira e Fernando Altenfelder.

⁴⁶ Mário Juruna foi eleito para deputado federal pelo PDT do RJ presidiu a Comissão do Índio em Brasília - DF nos anos de 1983 à 1986.

da autonomia indígena. Inicialmente o objetivo da UNI foi “promover a autonomia e a autodeterminação, recuperar e garantir a inviolabilidade de suas terras e assessorar os índios no reconhecimento de seus direitos, elaborando e executando projetos culturais e de desenvolvimento comunitário.” (CEDI, 1981:38).

Em maio de 1981, a UNI realizou a sua I Assembleia Geral na cidade de Aquidauana - MS, com a finalidade de discutir o estatuto da entidade apresentada pelos juristas Dalmo de Abreu Dallari e Alan Moreau. Feitas algumas correções, o Estatuto dispunha de 16 artigos, vedando a participação de não índios na entidade indígena, embora se mantivesse a necessidade de discussão com antropólogos e indigenistas estudiosos da questão.

O Estatuto foi aprovado, definindo a UNI como uma entidade sem fins lucrativos, nem caráter político-partidário ou religioso, com os seguintes objetivos: “representar as nações e comunidades que dela vierem a participar; promover a autonomia cultural e a autodeterminação das nações e comunidades e sua colaboração específica; promover a recuperação e garantir a inviolabilidade e demarcação de suas terras e o uso exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilizadas nelas existentes; assessorar os indígenas e suas comunidades e nações no reconhecimento de seus direitos e na elaboração e execução de projetos culturais e desenvolvimento comunitário”. (Deparis, 2007:91).

A UNI passou então a promover vários encontros entre os indígenas e a representar os seus povos nas questões com o Governo e de interesse dos povos indígenas. No primeiro desses encontros, em 1981, os indígenas elegeram um presidente para representá-los nacionalmente. Também foi eleita a primeira diretoria provisória da UNI, constituída por cinco representantes do povo Terena de Mato Grosso do Sul, ficando como primeiro presidente, o indígena Marcos Terena e o vice-presidente da etnia Guarani, o indígena Marçal de Souza.

Neste mesmo ano, 73 líderes e 32 entidades de apoio, reuniram-se em São Paulo - SP para preparar o “Primeiro Encontro Nacional de Povos Indígenas, realizado” em Brasília, em 1982, com a presença de 228 líderes representantes de 48 nações. Nesse último encontro, devido à dificuldade em articular um único movimento de representação nacional, por causa da imensa extensão territorial e à diversidade dos povos indígenas envolvidos, a direção nacional da UNI propõe a criação e consolidação de cinco coordenações regionais: Norte, Norte II, Centro-Oeste, Nordeste e Sul.

Em 1984, coordenada por Mario Juruna⁴⁷, é realizada a “Assembléia das Nações Indígenas” em Brasília, com a presença de mais de 450 líderes indígenas de 50 diferentes povos indígenas. Nesta assembléia, as principais reivindicações concentraram-se no direito do índio de ir e vir, na liberdade de reunião, no direito de se organizarem, que não fossem declarados não índios contra a sua vontade, na demarcação de suas terras e na concessão de títulos de propriedade. Ao final da assembléia da UNI, foi aprovada a proposta de criação de um conselho indígena para deliberar sobre as ações do movimento que eram realizadas pelas suas regionais.

De acordo com Ramos (1997:2):

“A criação da UNI veio atender às demandas de uma melhor articulação a nível nacional que suprisse as limitações de encontros regionais esporádicos até então realizados. Escolheu-se o termo "nações" para chamar a atenção do país sobre a existência, dentro do Estado-nação brasileiro, de sociedades plenamente constituídas, vivenciando problemas específicos que exigiam soluções igualmente específicas. Uma expressão aparentemente inócua como *União das Nações Indígenas* provocou a ira de muitos estadistas, tanto no governo militar (1964-1985), como no civil que o sucedeu”.

Em maio de 1986, a UNI reunida em São Paulo, assume a discussão em torno de um grupo de estudos com vistas à elaboração de uma “Proposta de Programa Mínimo de Campanha Pré-Constituinte”, denominado “Programa Mínimo”, esse documento assinado por 29 entidades indigenistas, centrais sindicais e associações profissionais e científicas (além das lideranças indígenas como Álvaro Tukano, Ailton Krenak, entre outros, estavam presentes Manuela Carneiro da Cunha, representante da ABA; o assessor jurídico do CIMI Paulo Machado Guimarães e os juristas Dalmo Dallari e Carlos Marés da CPI - São Paulo), serviu de base para a inscrição dos direitos indígenas no capítulo constitucional, reivindicando os seguintes direitos: “1. Reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas; 2. Demarcação e garantia das terras indígenas; 3. Usufruto exclusivo, pelos povos indígenas, das riquezas naturais existentes no solo e subsolo dos seus territórios; 4. Re-assentamento, em condições dignas e justas, dos

⁴⁷ Mario Juruna, líder Xavante, nascido em Couto Magalhães (MT) em 1943, Cacique da aldeia Xavante de Namunjurá, localizada na reserva indígena de São Marcos, no município de Barra do Garça (MT). Foi um dos importantes líderes do movimento indígena brasileiro na década de 70 a 80. Ficou nacionalmente conhecido por registrar num gravador as conversas que mantinha com as autoridades governamentais e depois denunciá-las por fazer falsas promessas. Em 1980, depois de derrubar na Justiça a proibição de sair do país, presidiu o IV Tribunal Bertrand Russel, de Direitos Humanos, em Roterdam, na Holanda. Em 1982, foi eleito deputado federal pelo PDT do Rio de Janeiro, tornando-se o primeiro índio a ocupar uma vaga no Congresso Nacional.

posseiros pobres que se encontram em terras indígenas e 5. Reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas”. (Grupioni, 2008:73).

A UNI teve uma função de porta-voz do Movimento Indígena, representando um importante papel na unificação das reivindicações de diferentes grupos indígenas, promovendo alianças com várias organizações de apoio à causa indígena e encontros e assembléias de lideranças indígenas. A UNI se empenhou em elaborar várias propostas para garantir políticas indigenistas, resultando na construção de um conjunto de direitos indígenas que foram incorporados às leis brasileiras, especialmente no texto da nova Constituição Federal de 1988.

Grupioni (2008:97-98), afirma que:

“No processo de mobilização de lideranças e organizações indígenas, tanto nos contextos locais quanto em fóruns internacionais, para garantir o direito de continuarem existindo como comunidades distintas, portadoras de tradições culturais e instituições políticas próprias e pelo domínio dos territórios e recursos ali existentes, a reivindicação de uma escola diferenciada, que permita a valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais, e facilite o acesso a conhecimentos ditos universais, ganhou sentido e passou a integrar a agenda de reivindicações de várias organizações indígenas, na medida em que, nos últimos anos, em vários países da América Latina, ampliaram-se experiências positivas de educação diferenciada, caracterizadas como bilíngües e interculturais”.

Foi a partir da atuação direta das lideranças indígenas junto a diferentes comunidades indígenas, que as organizações não governamentais indigenistas irão, ao longo dos anos, amadurecendo as propostas com relação à educação escolar indígena. A reivindicação passa pelo reconhecimento do direito dos indígenas a um sistema escolar específico, a ser construído pelas próprias comunidades indígenas, a partir da formação especializada de professores indígenas, da publicação sistemática de material didático em línguas maternas e em português, da elaboração de calendários diferenciados, da formulação de currículos escolares específicos e do respeito às aspirações dos grupos indígenas em relação aos seus diferentes projetos de escolas.

Por ocasião da realização da 2ª Assembléia Geral dos povos indígenas do Alto Rio Negro, também realizada no município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, com recursos do projeto Calha Norte⁴⁸, em abril de 1987, surgiu a Federação das Organizações Indígenas do Rio

⁴⁸ O Projeto Calha Norte surgiu em 1985 durante o governo José Sarney. Ele foi concebido com o propósito de proteger a Região Norte do Brasil, situado ao Norte da Calha do Rio Solimões e do Rio Amazonas. Ao mesmo

Negro (FOIRN). Participaram dessa assembléia 300 líderes indígenas de 12 etnias, membros de entidades de apoio, antropólogos, advogados e partidos políticos aliados, e também representantes do governo federal, por meio da FUNAI, e grupos econômicos interessados na região, com a finalidade de avaliar a situação das invasões garimpeiras na região. Ao final da assembléia foi divulgado um documento reivindicando a demarcação imediata das terras, o reconhecimento da exclusividade de seus direitos sobre os recursos do solo e subsolo, e o pagamento de indenizações para as prospecções e explorações ilegais realizadas por empresas mineradoras (ISA, 1991).

Na década de 1970, antes de se criar uma Federação, lideranças indígenas de várias etnias da região do Alto Rio Negro, já vinha discutindo a questão da demarcação de seus territórios tradicionais. Em 1984, essas lideranças promoveram em São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, a 1ª Assembléia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro, com o objetivo de articular os indígenas para que se organizassem na luta por seus direitos coletivos, especialmente pela legalização das terras, pois cada vez mais vinham perdendo o controle dos territórios para mineradores que exploravam a região.

Segundo Barbosa e Silva (1995:21), a 2ª Assembléia dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro, representa para a história do Movimento Indígena no Brasil um importante marco político “pois, pela primeira vez, as autoridades governamentais sentaram à mesa para negociar a questão das terras indígenas com lideranças da região”.

Em dezembro de 1992, com a presença de 16 organizações e 260 lideranças indígenas, foi realizada em São Gabriel da Cachoeira a 3ª Assembléia Geral da FOIRN, em que foi reconduzido para a direção da entidade um grupo de lideranças das etnias Baré, Baníwa e Tukano, e foram discutidas demandas como a demarcação de terras, a realização do censo indígena do Rio Negro e reivindicações das comunidades nas áreas de educação e saúde. (ISA, 1996).

Em abril de 1995, nova assembléia indígena foi convocada pela FOIRN em São Gabriel da Cachoeira, com a presença de 400 líderes indígenas, de 28 povos diferentes. A luta pela demarcação de terras correspondeu mais uma vez ao principal tema das discussões

tempo em que previa o aumento da presença do Estado na fronteira, o projeto apontava a necessidade do desenvolvimento econômico-social da região.

realizadas. Em dezembro de 1997, 20 líderes indígenas participaram da 10ª Reunião Ordinária dos Conselhos Administrativos da FOIRN debatendo as demarcações de terras e as alternativas de desenvolvimento sustentável almejadas pelas comunidades. (ISA, 2000).

Na década de oitenta, como desdobramentos do Movimento Indígena, no campo da educação escolar indígena, começaram também a surgir as primeiras organizações e associações de professores indígenas, passando a cumprir um importante papel na organização da categoria, na reivindicação perante diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros regionalizados e nacionais, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formulação de princípios e de metas a serem conquistadas.

As primeiras organizações de professores indígenas surgiram, no final dos anos oitenta, na região da Amazônia Legal, como resposta à necessidade de articular o trabalho e as lutas dos professores indígenas no que tange a educação escolar indígena, com destaque para duas importantes organizações: a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües (OGPTB), criada em 1986 e constituída juridicamente em 1994, como uma associação civil, sem fins lucrativos, com sede na aldeia de Filadélfia, município de Benjamin Constant, estado do Amazonas; e o Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, criado em 1988, em Manaus, Amazonas. Hoje esse movimento se consolida no Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), envolvendo professores indígenas de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos - Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará. (Estatuto do COPIAM, Art. 1º).

Posteriormente, a partir dos anos noventa, outras organizações de professores, como a Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT) Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR), Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC). Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque – Amapá (OPIMO), Comissão dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN), Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé (WOMUPE), Associação dos Professores Timbira do Maranhão e Tocantins (APTMT), Associação dos Professores Terena de Miranda (APROTEM), Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul (APIGKMS), Conselho de Professores Indígenas Xucuru de Ororubá (COPIXO), Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIR), Organização

do Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE) e Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG), entre outras.

Muitos professores indígenas se organizaram em forma de comissões, organizações, associações, conselhos, etc., reconhecidos como entidade autônoma, independente, sem vínculos políticos e religiosos e sem fins lucrativos, representando o conjunto de profissionais indígenas de uma determinada região ou de um agrupamento de povos indígenas, atuando na educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. O movimento de professores indígenas, integrado ao Movimento Indígena geral, surgiu como resposta à necessidade de refletir sobre problemas comuns vivenciados pelos professores indígenas das diversas regiões e de encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar e a sua relação permanente com a defesa dos territórios e gestão ambiental e valorização da cultura tradicional, apresentado documentos com proposições significativas reivindicando novas concepções de educação escolar indígena, influenciando positivamente alguns órgãos responsáveis pela execução de políticas nessas áreas.

Além dos encontros de educadores indígenas de entidades de apoio ao índio, no final da década de 1980 começaram a se realizar em todo o território nacional, os encontros regionais de professores indígenas, com a participação de professores e indígenas interessados em tornarem-se professores. Esses encontros, apoiados e assessorados por alguns órgãos e pessoas simpatizantes da causa indígena, entidades indigenistas e especialistas existentes dentro de diferentes universidades, entre outros, tiveram início a partir do momento em que alguns professores indígenas decidiram reunir-se e reivindicar o direito de serem professores indígenas nas escolas de suas aldeias, sendo, portanto, reconhecidos como tal. Antes disso eram identificados como professores rurais, atuando como tradutores bilíngües de professores não indígenas. Esses professores realizavam suas atividades de docência pautadas na visão etnocêntrica, não levando em conta as identidades culturais e cosmovisões das comunidades indígenas. (Cavalcante, 2003).

Nos espaços coletivos dos encontros de professores, eram e continuam sendo pensados princípios e diretrizes para as escolas indígenas. Toda a articulação tem como intenção, discutir a implantação de uma política nacional específica para a Educação Escolar Indígena, visando à melhoria da qualidade da educação diferenciada para suas comunidades. “[...] os Encontros de Professores Indígenas são um indicador claro de que professores e comunidades,

apoiados por diferentes organizações não governamentais, têm procurado criar alternativas de ação para o processo escolar”. (Silva, 2001:102).

Na ocasião desses encontros, as organizações de professores sempre evidenciavam a necessidade de ruptura em relação à função anterior da escola entre os indígenas, e a importância de uma mudança nos modelos de escola implantados pelos órgãos governamentais e não governamentais em suas aldeias. Os currículos escolares não correspondiam à realidade local, ignoravam a vida cultural de cada povo e não levavam em consideração os seus conhecimentos e seus processos próprios de ensino e aprendizagem, construídos a partir da sabedoria tradicional, inerentes às culturas indígenas.

O envolvimento das organizações dos professores indígenas no debate a respeito do modelo de educação escolar diferenciada representava algo inovador, pois se tratava de reconhecer o caráter integrador, ou seja, a articulação de professores e comunidades indígenas à frente de seus processos escolares.

No ano de 1988, promovido pelo Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia (atual COPIAM), aconteceu o 1º Encontro de Professores Indígenas da Amazônia, do qual participaram 41 professores indígenas, de 14 povos indígenas de Roraima e do Amazonas. Realizado em Manaus, reuniu representantes dos povos Baniwa, Desano, Kambeba, Kichwa, Kokama, Macuxi, Marubo, Mayoruna, Munduruku, Pira-Tapuia, Sataré-Mawé, Tikuna, Tukano e Wapixana, e contou com assessoria do CIMI e da Universidade do Amazonas. (Cavalcante, 2003).

As temáticas durante os encontros anuais (1988 a 1990) giravam em torno da escola indígena e seus objetivos, mas também, se observava a preocupação pelo direito à terra, à língua materna e ao reconhecimento étnico-cultural, definindo ser o professor indígena, o porta-voz de tais reivindicações. No contexto das discussões desses encontros, os professores indígenas iniciam a reivindicação por uma escola específica, com a intenção de que ela seja bilíngüe, conscientizadora, voltada para a cultura de cada povo e defensora dos direitos indígenas. Daí o reconhecimento, por parte dos indígenas, da necessidade de terem uma escola que, sem perder sua especificidade, incorpore conhecimentos da sociedade envolvida. Nesses encontros, os professores indígenas enfatizaram também a necessidade de material didático e um currículo diferenciado para as escolas indígenas. (Cavalcante, 2003).

Um dos mais significativos encontros promovidos pelo COPIAM foi o 4º Encontro, ocorrido em Manaus - AM, em 1991, que contou com representantes dos povos Baniwa, Baré, Kambeba, Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Mura, Pira-Tapuia, Taré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami e com a assessoria do CIMI, da UNICAMP e da USP. Nesse encontro, um dos momentos mais significativos foi a discussão e aprovação de uma “Declaração de Princípios sobre a Educação Escolar Indígena”. Tal declaração defendia que: 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 as organizações, indicar a direção e a supervisão das escolas; 3. As escolas indígenas deverão valorizar 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 deverão ser criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma 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, na conservação, na preservação e na proteção de seus territórios; 13. Nas escolas dos não índios será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo; 14. Os municípios, 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. Deve ser garantida uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena,

interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas. (Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) - Documento Base. Brasil. MEC, 2007)⁴⁹

De caráter articulador e reivindicatório, a “Declaração de Princípios” se tornou, desde 1991, o principal documento do Movimento, passando a nortear as discussões de um novo modelo de escola indígena em todo o país, e impactando, posteriormente, na legislação brasileira para a educação escolar indígena. Reafirmada pelos professores indígenas da região amazônica, por ocasião do 8º encontro do COPIAM, ocorrido em Boavista (RR), em 1995. Esses princípios, dez anos depois, foram incorporados ao “Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena” (RCNEI), que adotou como princípios da Educação Escolar Indígena as propostas do movimento dos professores indígenas. (RECNEI. Brasil. MEC, 2005).

Outras articulações de professores indígenas ocorreram no final dos anos 80, como o “Encontro Estadual de Educação Indígena de Mato Grosso”, promovido pelo Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI/MT)⁵⁰, e realizado na aldeia Salto da Mulher, área indígena do povo Paresi, em maio de 1989, com a participação de 34 professores de 12 povos diferentes: Xavante, Bororo, Karajá, Paresi, Bakairi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Rikbaktsa, Nambikwara, Terena e Umutina. Esse encontro teve como objetivo encaminhar propostas para uma política nacional de educação indígena, para garantir os direitos de uma nova educação específica e diferenciada que respeite a cultura e a autodeterminação dos povos indígenas, em que se reforçou a agenda de reivindicação pautada no Encontro realizado no Rio de Janeiro em 1988, em que a principal demanda é uma “educação escolar indígena vinculada aos órgãos federais de Educação e Cultura, que devem criar organismos e recursos próprios específicos para tratar dessa questão”. (Grupioni, 2008:40, op.cit. CIMI, 1992:32).

Os participantes reivindicaram também, durante o encontro, a isonomia salarial entre os professores indígenas e outros profissionais, bem como, que a sociedade não indígena deveria ser reeducada para abolir a discriminação nas relações com os povos indígenas. Os participantes decidiram que deveriam levar todas estas questões para as respectivas comunidades, marcando outro encontro para prosseguir as discussões.

⁴⁹ Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_indigena.pdf

⁵⁰ Criado em 1987, o NEI/MT, constituindo um primeiro fórum de discussões de ações entre as diversas instituições, com objetivo de planejar diretrizes da política de educação escolar indígena de Mato Grosso. Participaram desse Núcleo diversas instituições do Poder Público, organizações não governamentais e representantes dos povos indígenas. Na primeira fase de existência, o NEI caracterizou-se como um fórum de discussão, com a preocupação de discutir as demandas das escolas das aldeias e definir políticas de educação escolar indígena para o Estado.

O segundo Encontro de Professores Indígenas em Mato Grosso, realizou-se no Posto Indígena Aroeira, do povo Nambikwara, em agosto de 1989. Desta vez, participaram 32 professores dos povos Xavante, Bororo, Bakairi, Paresi, Nambikwara Kayabi, Apiaká, Rikbaktsa e Munduruku. Este encontro enfatizou o estudo e aprofundamento de propostas para a LDB e para a Constituinte Estadual, contemplando ainda a contribuição das comunidades.

Tais propostas, resultados desses encontros, os professores indígenas e suas comunidades buscavam criar em nível de Estado, uma legislação através da Secretaria de Estado de Educação que possibilitasse a normatização, regulamentação e oficialização das escolas indígenas. Propunham, como perspectiva de trabalho, um mínimo de interferência dos não índios no processo de construção da educação escolar indígena, para progressivamente os indígenas tomar frente da questão da educação escolar, como uma das formas de consolidarem sua autonomia política e educacional.

No contexto das organizações de professores indígenas, surgiu, também na região amazônica, uma das maiores organizações indígenas, em atuação no país, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)⁵¹. Criada em 19 de abril de 1989, essa coordenação foi fundada por iniciativa de lideranças de organizações indígenas existentes à época, a COIAB surgiu como resultado do processo de luta política dos povos indígenas pelo reconhecimento e exercício de seus direitos pós-constituinte.

Com sede em Manaus, a COIAB nasceu com um enfoque regional e uma identidade indígena transcomunitária, reunindo 75 organizações, entre associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores e estudantes indígenas, de nove Estados da Amazônia Brasileira (Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins). A sua principal bandeira de luta é a demarcação e proteção dos territórios indígenas, como parte de uma constante estratégia pela sustentabilidade dos povos indígenas em suas terras originárias. Os espaços utilizados pela COIAB para articulação das lideranças de organizações indígenas têm sido a partir de 2003, os Fóruns Permanentes dos Povos Indígenas da Amazônia, espaços de discussão de temas diversos das áreas de interesse dos povos indígenas.

Um desses Fóruns foi realizado em Cuiabá-MT, entre os dias 17 a 19 de novembro de 2004. Abordando a temática Autonomia e Gestão Territorial, que teve como objetivo a definição do projeto etnopolítico do Movimento Indígena amazônico. Foram definidas neste 2º Fórum:

⁵¹ FONTE: <http://www.coiab.com.br/>

bases políticas e filosóficas do projeto; natureza do poder político e do autogoverno inerentes à organização social tradicional que envolve as organizações representativas; gestão e sustentabilidade das terras indígenas e recursos naturais; identidade e cultura dos povos indígenas; criação de um “Parlamento Indígena Nacional”; adequação da estrutura e dinâmica organizacional das instâncias representativas aos novos desafios e perspectivas do Movimento Indígena do Amazonas.

No começo da década de noventa, devido à necessidade de se ter uma articulação que respondesse nacionalmente pelos povos indígenas, dando lugar à antiga União das Nações Indígenas (UNI), 300 lideranças indígenas reunidas em Brasília, propõe a criação do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações dos Povos Indígenas do Brasil (CAPOIB), com sede em Brasília. Esse conselho se organiza por meio de uma assembléia geral e de uma coordenação executiva, composta por cinco lideranças indicadas pelas comunidades das cinco regiões do país, com objetivo de desempenhar um papel de lutar pela concretização e consolidação dos direitos indígenas, em especial, a luta em favor de um novo estatuto para os povos indígenas, em substituição ao “Estatuto do Índio”, de 1973, ainda em vigor no país.

A CAPOIB foi organizada pelo movimento “Brasil: 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular - Brasil Outros 500”, com o apoio das entidades ligadas ao “Projeto Outros 500”, para contestar as comemorações dos 500 anos do Descobrimento do Brasil. Envolvendo diversas organizações do Movimento Indígena, a CAPOIB e o CIMI, a “Marcha Indígena 2000” (caravanas partindo de Brasília (DF), Goiânia (GO), Cuiabá (MT), Imperatriz (MA), Belém (PA), Rio Branco (AC), Manaus (AM)), a “Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil”, foi realizada na aldeia Pataxó de Coroa Vermelha, município de Santa Cruz de Cabralia - BA, entre os dias 18 a 21 de abril de 2000, e contou com 3.600 índios de 140 povos indígenas de todo o país.

Durante essa conferência, as lideranças indígenas aprovaram a “Carta do Monte Pascoal”, um documento de reivindicação da regularização dos territórios indígenas, de denúncia da destruição do monumento erguido na Terra Indígena Coroa Vermelha e de repúdio ao massacre de Eldorado dos Carajás.

Ao final da conferência foi gerado um carta com uma série de demandas dirigidas ao governo federal, que exigia, entre outras questões:

- 1) o cumprimento dos direitos dos povos indígenas garantidos na Constituição Federal;

- 2) a imediata aprovação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT);
- 3) a aprovação do Estatuto dos Povos Indígenas que tramita no Congresso Nacional conforme aprovado pelos povos e organizações indígenas (PL 2.057/91);
- 4) o fim de todas as formas de discriminação, expulsão, massacres, ameaças às lideranças, violências e impunidade;
- 5) a punição dos responsáveis pela esterilização criminosa das mulheres indígenas a critério da comunidade;
- 6) que a verdadeira história deste país seja reconhecida e ensinada nas escolas, levando em conta os milhares de anos de existência das populações indígenas nesta terra;
- 7) a reestruturação do órgão indigenista, seu fortalecimento e sua vinculação à Presidência da República, através de uma Secretaria de Assuntos Indígenas, consultando-se as organizações de base quanto a escolha dos secretários;
- 8) que o presidente da Funai seja eleito pelos povos indígenas com indicação das diferentes regiões do Brasil;
- 9) que a educação esteja a serviço das lutas indígenas e do fortalecimento das suas culturas;
- 10) que seja garantida o acesso dos estudantes indígenas nas universidades federais sem o vestibular;
- 11) reforma, ampliação e construção das escolas indígenas e oferta de ensino em todos os níveis, garantido o magistério indígena e educação de segundo grau profissionalizante;
- 12) fiscalização na aplicação de verbas destinadas às escolas indígenas, com a criação de conselho indígena;
- 13) a educação escolar indígena e o atendimento à saúde devem ser de responsabilidade federal e não estadualização e municipalização;
- 14) a aplicação da Lei Arouca, que institui um subsistema de atenção à saúde dos povos indígena;
- 15) fortalecer e ampliar a participação ativa das comunidades e lideranças nas instâncias decisórias das políticas públicas para os povos indígenas, em especial, que os Distritos Sanitários Especiais Indígenas tenham autonomia nas suas deliberações;
- 16) o atendimento de saúde deve considerar e respeitar a cultura do povo. A medicina tradicional deve ser valorizada e fortalecida;

- 17) formação específica e de qualidade para professores, agentes de saúde e demais profissionais indígenas que atuam junto às comunidades;
- 18) que seja elaborada uma política específica para cada região do país, com a participação ampla dos povos indígenas e de todos os segmentos da sociedade, a partir dos conhecimentos e projetos de vida existentes;
- 19) fortalecer o impedimento da entrada (e retirada) das polícias Militar e Civil de dentro das áreas indígenas sem autorização das lideranças;
- 20) exigência da extinção dos processos judiciais contrários a demarcação das terras tradicionais ocupadas pelos povos indígenas.

Com o propósito de fortalecer a união dos povos indígenas, a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país, além de unificar as lutas, a pauta de reivindicações e demandas e a política dos povos indígenas, em 2005, foi criada a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)⁵², uma instância de aglutinação e referência nacional do Movimento Indígena no Brasil, cujo objetivo principal é a mobilização dos povos e das organizações indígenas do país contra ameaças e agressões aos direitos indígenas.

Para tornar visível a situação dos direitos indígenas e exigir do Estado brasileiro o atendimento das demandas e reivindicações dos povos indígenas, a APIB, possui como instância superior o Acampamento Terra Livre (ATL), uma mobilização nacional realizada todo ano, desde 2004, que ocorre normalmente na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. Reunindo em torno de mil lideranças indígenas de todas as regiões do país, sob a coordenação dos dirigentes das organizações indígenas regionais que compõem APIB, o ATL permite o intercâmbio de realidades e experiências distintas, identificação dos problemas comuns, definição das principais demandas e reivindicações, e a deliberação sobre os eixos programáticos e ações prioritárias da APIB.

Com atuação em nível nacional, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) é uma instância nacional que congrega as organizações indígenas regionais, algumas com mais de 20 anos de trajetória, como a COIAB e a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), composta por 64 povos indígenas, com sede na cidade de Olinda – PE, às quais vieram se somar a Articulação dos Povos Indígenas do

⁵² FONTE: <http://www.apib.org.br/institucional/>

Pantanal (ARPIPAN), Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), a Grande Assembléia do Povo Guarani “Aty Guassu” e Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), e do Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas (FDDI), entidade composta pelas organizações indígenas e entidades indigenistas e de apoio, tais como o CIMI, ISA, CTI, OPAN e Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) e Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), e Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME).

Entre as ações da APIB, se destacam as manifestações públicas e eletrônicas de agrupamentos e membros de determinados povos indígenas focadas basicamente na questão da reestruturação da FUNAI, além de discutir propostas, sugerir políticas públicas e realizar projetos alternativos de sobrevivência e produção econômica nas comunidades. A APIB também articula o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas (FDDI), que congrega diversas organizações indígenas e indigenistas do país, dando lugar ao CAPOIB, organização indígena de caráter nacional que já se encontrava desarticulada.

O FDDI, criado no dia 23 de junho de 2004, em Brasília, por organizações indígenas e indigenistas de longa tradição no processo de debate e construção de uma política indigenista pública brasileira, consiste em aglutinar as diversas expressões coletivas da política indígena (comunidades, organizações, associações etc), com a finalidade de articular os atores indígenas a partir da diversidade de expressão da política indígena, cujo objetivo é a atuação coletiva nas instâncias representativas junto ao governo federal, buscando produzir debates que ajudem na elaboração de propostas para formulação e implementação de políticas públicas e a defesa e aplicação dos direitos dos povos indígenas no Brasil, bem como acompanhar as tramitações das proposições legislativas e as demandas das organizações indígenas apresentadas ao Fórum, divulgando ainda informações qualificadas sobre a situação dos direitos indígenas no Brasil.

A execução do plano de ação da APIB é de responsabilidade de uma Comissão Nacional Permanente (CNP) estabelecida em Brasília, constituída por representantes das organizações indígenas regionais que compõem a APIB.

Uma das ações promovidas por organizações indígenas e indigenistas, e coordenadas pela APIB é a realização a cada ano do “Abril Indígena” e do “Acampamento Terra Livre” (ATL), uma mobilização nacional na tentativa de estabelecer, no mês de abril de cada ano, debates, seminários, eventos em várias regiões do país, como uma reação organizada dos povos indígenas, suas associações e entidades. Em sua nona edição, o ATL já se consolidou como um

espaço privilegiado para troca de experiências, discussão de problemas e a proposição de soluções e novas perspectivas para o Movimento Indígena. É também um momento de diálogo com a sociedade e o poder público, a quem as lideranças apresentam as suas principais reivindicações relacionadas aos direitos indígenas.

O primeiro “Acampamento Terra Livre” foi realizado na Esplanada dos Ministérios, em Brasília no mês de abril de 2004, com a participação de 33 povos indígenas de várias regiões do país. O objetivo principal desse evento, além de demandas específicas, foi cobrar a imediata homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, no sentido de sanar os conflitos pela posse da terra na região, bem como, evitar um retrocesso nos direitos amparados pela Constituição Federal.

“Nós, povos indígenas unidos e presentes no acampamento TERRA LIVRE, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, vimos manifestar ao povo brasileiro e às pessoas de todo o mundo, os nossos pensamentos, projetos, sonhos e a nossa luta pela justiça e a defesa dos nossos direitos constitucionais garantidos aos Povos Indígenas do Brasil. A terra é a nossa vida. Fonte e garantia da sobrevivência física e cultural desta e das futuras gerações. Por isso, é urgente, necessário e legal o cumprimento constitucional da regularização fundiária de todas as terras indígenas no Brasil”. (Documento final do encontro, 2004)⁵³

Do 1º Acampamento Terra Livre em 2004 até o 6º realizado em 2009, todos foram realizados na Esplanada dos Ministérios em Brasília, mas o Acampamento Terra Livre, em sua 7ª edição, foi realizado entre os dias 16 a 20 de agosto de 2010, na Aldeia Urbana Marçal de Souza, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, coordenado pela APIB em parceria com o Fórum de Defesa dos Direitos Indígenas, com a presença de mais de 800 lideranças indígenas, com o objetivo de analisar a atual situação dos direitos indígenas, a partir de ações e resultados das edições anteriores. A pauta do VII ATL teve como foco principal a demarcação de terras e impactos de grandes empreendimentos em terras indígenas (Transposição do Rio São Francisco, Hidrelétrica de Belo Monte, etc.). Também foram discutidos o Estatuto dos Povos Indígenas; a Secretaria Especial de Saúde Indígena; reestruturação da FUNAI; Política Nacional de Gestão Ambiental em terras indígenas e o Conselho Nacional de Política Indigenista.

⁵³ Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2004/04/278068.shtml>, consultado em setembro de 2011.

Em relação à Educação Escolar Indígena, constam do documento final aprovado nesse ATL, as seguintes reivindicações:

- 1) acesso de todos os indígenas à educação de qualidade, de forma continuada e permanente, nas aldeias, na terra indígena ou próxima da mesma, conforme a necessidade de cada povo, com condições apropriadas de infraestrutura, recursos humanos, equipamentos e materiais;
- 2) que o MEC garanta condições de moradia e de auto-suficiência para indígenas, aqueles que irão morar na cidade para dar continuidade dos estudos;
- 3) ampliação de pré-vestibulares e vestibulares específicos para a população indígena, e o ensino científico integrado com os conhecimentos tradicionais para os estudantes indígenas;
- 4) que seja implementada a escola indígena em todas as aldeias, respeitando o projeto político-pedagógico próprio, calendário e currículo diferenciado, conforme a tradição e cultura dos nossos povos e de acordo com a Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação, assegurando apoio operacional técnico, financeiro e político;
- 5) que o MEC crie junto aos Estados escolas técnicas profissionalizantes, amplie o ensino médio e programas específicos de graduação para os povos indígenas;
- 6) apoio à produção e divulgação de material didático para cada povo indígena;
- 7) reconhecimento dos títulos dos estudantes indígenas formados no exterior;
- 8) realização de concurso público específico e diferenciado para os professores indígenas;
- 9) valorização, reconhecimento e remuneração justa da categoria de professores indígenas; participação dos povos e organizações indígenas na implementação dos territórios etnoeducacionais;
- 10) criação de uma Secretaria Especial de Educação Escolar Indígena no âmbito do MEC.

Os debates em plenário e nos grupos de trabalho temáticos abordaram temas como direito à terra (demarcação, desintrusão, criminalização de lideranças e judicialização dos processos); consentimento prévio e grandes empreendimentos em terras indígenas (hidrelétricas, mineração, usinas nucleares e outros); saúde (implementação da Secretaria Especial de Saúde indígena); educação diferenciada, e articulações para aprovação no Congresso Nacional do novo

Estatuto dos Povos Indígenas e do projeto que cria o Conselho Nacional de Política Indigenista (Projeto de Lei 3571/2008), instância deliberativa, normativa e articuladora de todas as políticas e ações atualmente dispersas nos distintos órgãos de governo. Tratarão ainda da assinatura e publicação pelo Executivo do decreto do Plano Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas (PNGATI).

Promovida pela APIB em parceria com o FDDI e com o apoio da Embaixada Real da Noruega, a 8ª edição do Acampamento Terra Livre (ATL), voltou a ser realizado na Esplanada dos Ministérios em Brasília, reunindo entre os dias 2 e 5 de maio de 2011, mais de 700 lideranças representantes de povos e organizações indígenas das distintas regiões do Brasil. Esse ATL teve como objetivo principal debater o quadro de violação dos direitos indígenas instalado no país e reivindicar do governo federal compromissos concretos para a superação dessa situação, apresentando no documento final as seguintes propostas dos povos indígenas:

- 1) demarcação e desintrusão das terras indígenas;
- 2) garantia da aplicabilidade da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Constituição Federal;
- 3) liberdade de expressão e de luta dos nossos povos pela garantia de seus direitos, especialmente territoriais;
- 4) reestruturação da FUNAI; legislação indigenista: saúde indígena, código florestal, reforma política, educação indígena.

Em relação a educação indígena, consta do documento final a necessidade de o Ministério da Educação assegurar a participação dos povos e organizações indígenas na implementação dos territórios etnoeducacionais (Decreto 6.861/2009) e que cumpra as resoluções aprovadas pela I Conferência Nacional de Educação Indígena de 2009 (temática discutida no capítulo II deste trabalho).

O 9º Acampamento Terra Livre (ATL), promovido pela APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (COIAB, APOINME, ARPINSUL, ARPINSUDESTE, povos indígenas do Mato Grosso do Sul e ATY GUASU), denominado “Bom Viver/Vida Plena”, ocorreu por ocasião da “Cúpula dos Povos por Justiça Social e Ambiental contra a Mercantilização da Vida e dos bens Comuns”, encontro paralelo de organizações e movimentos

sociais, face à Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), realizado no Rio de Janeiro entre os dias 15 a 22 de junho de 2012.

Reunindo mais de 1.800 lideranças, representantes de povos e organizações indígenas, nesse ATL, aprovou-se a “Carta do Rio de Janeiro”, contemplando as seguintes reivindicações:

- 1) proteção dos direitos territoriais indígenas;
- 2) fim da impunidade dos assassinos e perseguidores das lideranças indígenas;
- 3) fim da repressão e criminalização das lideranças indígenas;
- 4) garantia do direito à consulta e consentimento livre, prévio e informado, de cada povo indígena, em respeito à Convenção 169 da OIT;
- 5) ampliação dos territórios indígenas;
- 6) monitoramento transparente e independente das bacias hidrográficas;
- 7) reconhecimento e fortalecimento do papel dos indígenas na proteção dos biomas;
- 8) prioridade para demarcação das terras dos povos sem assistência e acampados em situações precárias;
- 9) melhoria das condições de saúde aos povos indígenas.

No que se refere à educação escolar indígena, consta do documento final⁵⁴, a seguinte reivindicação: “[...] que respeite a diversidade de cada povo e cultura, com tratamento específico e diferenciado a cada língua, costumes e tradições. Exigimos que se tornem efetivas as políticas dos estados para garantia da educação escolar indígena, tal como os territórios etnoeducacionais no Brasil. Queremos uma educação escolar indígena com componentes de educação ambiental, que promova a proteção do meio ambiente e a sustentabilidade de nossos territórios. Exigimos condições para o desenvolvimento a partir das tradições e formas milenares de produção dos nossos povos”.

⁵⁴ FONTE: <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=5520&eid=411> – consultado em junho de 2012.

1.3. O MOVIMENTO INDÍGENA E AS CONQUISTAS DOS DIREITOS SOCIAIS

“Os povos indígenas aprenderam a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania, reconhecendo que mesmo sendo originários e nativos desta terra, na prática, a cidadania não existia. A história dos povos indígenas é dividida em quatro tempos: o tempo da maloca que antecede a chegada dos portugueses, quando viviam só os índios, inclusive havia casos de povos que eram inimigos naturais, havia guerras entre os grupos por conquistas, mas se entendia, havia pactos; o tempo dos castigos, conflito com os não índios, esse tempo não é contado no mundo aqui fora, é contado de outra forma; e lá pra nós é esse o tempo da correria, onde o povo corria para se esconder e por último o tempo dos nossos direitos (Constituição) que é muito recente”. (Chikinha Paresi, entrevistada em 2007)

A União das Nações Indígenas (UNI) esteve à frente da campanha chamada de “Povos Indígenas na Constituinte”, durante todo o processo constituinte (entre 1977 a 1988), quando o Movimento Indígena e as entidades de apoio aos indígenas se articularam para conduzir as iniciativas referentes aos direitos indígenas na Constituição do país. Além de participar das discussões de temas correlatos, assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos povos indígenas.

Lançando em 1986 pela UNI, a “Proposta de Programa Mínimo de Campanha Pré-Constituinte”, assinado por 29 entidades de apoio⁵⁵, em que predominava a questão do direito à terra. Frente ao indigenismo oficial, o Programa reivindicava, entre outras questões: a proteção dos territórios; a demarcação das terras; o direito de participar das decisões sobre as terras indígenas; a necessidade dos próprios índios serem preparados para serem os agentes de saúde; os programas de educação ser realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos sobre a realidade indígena; além do reconhecimento da UNI pelo Governo, e que o Movimento Indígena possa participar dos debates e simpósios sobre a Constituinte, a ser elaborada pelo novo Congresso eleito em 1986. (Deparis, 2007:91).

⁵⁵ Entre as entidades de apoio estavam: ABA; Cimi, Conage (Congresso Nacional de Gestão Eclesial), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Anaí- RS, CPI- SP (Comissão Pró Índio de São Paulo), CCPY, Cedi, Inesc, MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura), CUT (Central Única dos Trabalhadores), CGT (Central Geral dos Trabalhadores), Conic (Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil), CPT (Comissão Pastoral da Terra), Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), Andes (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), MNDH (Movimento Nacional de Defesa dos Direitos Humanos), CPI- Acre (Comissão Pró Índio do Acre), CPI- SE (Comissão Pró Índio de Sergipe), CTI (Centro de Trabalho Indigenista), CEI e OPAN (Operação Anchieta), entre outras.

Neste contexto, da reunião de São Paulo em que foi votado e aprovado o “Programa Mínimo”, resultou também a criação de uma coordenação nacional para monitorar e avaliar a evolução da discussão sobre os direitos indígenas na Constituinte, formada pela UNI em parceria com organizações como o CIMI, INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos) e CEDI. O Movimento Indígena por meio da UNI, contou também com outras entidades aliadas como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), CONAGE (Coordenação Nacional de Geólogos) e OAB (Organização dos Advogados do Brasil) em articulação para o apoio parlamentar, e participando das audiências públicas das comissões e subcomissões temáticas durante o processo constituinte.

“Durante a Assembléia Constituinte de 1987-88, a UNI, apoiada por várias organizações não indígenas, incluindo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Coordenação Nacional de Geólogos (CONAGE) foi um dos grandes responsáveis pelo eficiente *lobby* indigenista que trouxe aos índios ganhos palpáveis, como a eliminação do princípio integracionista que prevalecera até então”. (Ramos, 1997:4).

No contexto do processo Constituinte, em 1987, a proposta relativa aos os direitos indígenas previstos no “Programa Mínimo” da UNI, que fora elaborada em 1986, passou a ser discutida numa subcomissão da Comissão de Ordem Social, no âmbito da “Proposta Unitária”. A UNI liderada pelo indígena Ailton Krenak, aliada ao movimento pró-índio, aos sindicatos e a outras associações, apresentou esse programa à Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias, instalada em abril de 1987. “Mobilizados nas audiências públicas da Constituinte, os líderes indígenas denunciaram as situações enfrentadas por diversos povos e prepararam a coleta de assinaturas para uma emenda popular contendo uma proposta de capítulo sobre as populações indígenas”. (CEDI, 1991:20).

O texto da “Proposta Unitária” foi constituído de alguns termos inscritos e das experiências bem sucedidas no “Programa Mínimo”, mas foi pensada e elaborada para a Subcomissão de Negros e Populações Indígenas. Em forma de capítulo, a proposta, antes apresentada para cerca de 40 lideranças, representantes dos povos Krahô (GO), Krenak (MG), Kayapó (PA/MT), Xavante (MT), Terena (MS) e alguns xinguanos (MT), foi endossada por mais de vinte entidades e diversos grupos indígenas, contemplando entre outras demandas, a garantia dos direitos indígenas, o usufruto dos recursos naturais, a demarcação e garantias territoriais, bem como o reconhecimento de suas próprias organizações, o que em outras palavras representava o

anseio pela retirada do poderio tutelar da FUNAI sobre as expressões e capacidade de organizações indígenas. (Lopes, 2011:93-94).

A atual Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em cinco de outubro de 1988, acabou por atender as necessidades das propostas encaminhadas pelo Movimento Indígena, delineando novos marcos para as relações entre os povos indígenas, de um lado, e o Estado e a sociedade brasileira, de outro. O maior ganho da Constituição é o reconhecimento do caráter multicultural, multiétnico e plurilíngue da formação social brasileira, garantindo aos índios o direito à diferença cultural, rompendo com uma tradição da legislação brasileira, que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à comunhão nacional.

De acordo com Pacheco de Oliveira e Freire (2006:193):

“Os documentos legais relacionados ao índio permanecem, em sua essência, praticamente inalterados desde o período colonial até os anos de 1980, na pressuposição da superação de suas identidades étnicas, sendo que apenas com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 se instaura uma mudança significativa, passando de uma concepção integracionista, homogeneizadora e tutelar para uma concepção dos povos indígenas como sujeitos de direito”.

Os direitos constitucionais dos índios na CF/1988 estão expressos em oito dispositivos isolados, em um capítulo no título "Da Ordem Social" e em um artigo que consta do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

QUADRO 1.1. Direitos indígenas na Constituição Federal de 1988.

Título	Capítulo	Seção e Artigo
TÍTULO III - DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO	CAPÍTULO II - DA UNIÃO	Artigo 20 – São bens da União: XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios Artigo 22 – Compete privativamente à união legislar sobre: XIV – populações indígenas
TÍTULO IV - DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES	CAPÍTULO I - DO PODER LEGISLATIVO	SEÇÃO II - DAS ATRIBUIÇÕES DO CONGRESSO NACIONAL Artigo 49 – É da competência exclusiva do Congresso Nacional: XVI – autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais
	CAPÍTULO III - DO PODER JUDICIÁRIO	SEÇÃO IV – DOS TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS E DOS JUÍZES FEDERAIS Artigo 109 – Aos juízes federais compete processar e julgar: XI – a disputa sobre direitos indígenas
	CAPÍTULO IV – DAS FUNÇÕES ESSENCIAIS DA JUSTIÇA	SEÇÃO I – DO MINISTÉRIO PÚBLICO Artigo 129 – São funções institucionais do Ministério Público: V – defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas
NO TÍTULO VII - DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA	CAPÍTULO I – DOS PRINCÍPIOS GERAIS DA ATIVIDADE ECONÔMICA	Artigo 176 – As jazidas, em lavras ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra. 1. A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o capítulo deste artigo somente poderão ser efetuados mediante a autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa brasileira de capital nacional, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.
NO TÍTULO VIII - DA ORDEM SOCIAL	CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO	SEÇÃO I – "DA EDUCAÇÃO" Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 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.
		SEÇÃO II – DA CULTURA Artigo 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.

Título	Capítulo	Seção e Artigo
	CAPÍTULO VII – DOS ÍNDIOS	<p>Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. 2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes. 3. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados das lavras, na forma de lei. 4. As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis. 5. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. 6. São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção do direito à indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé. 7. Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, 3 e 4. <p>Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.</p>
DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS		Artigo 67 – A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Fonte: Elaboração própria baseada na Constituição Federal de 1988. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const/. Acesso em: mar. 2009.

Os direitos constitucionais dos povos indígenas são marcados por inovações conceituais importantes. Uma delas é o abandono de uma perspectiva assimilacionista, que entendia os índios como uma categoria social transitória, fadada ao desaparecimento. A outra é que os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam são definidos enquanto direitos originários. Isto decorre do reconhecimento do fato histórico que os índios foram os primeiros ocupantes do Brasil.

Foi com a Constituição de 1988 que se delineou um novo marco jurídico para as relações entre os grupos indígenas, o Estado e a sociedade nacional, segundo Grupioni (2008:70):

“Com a aprovação do novo texto constitucional em 1988, os índios deixaram de ser considerados “uma espécie em vias de extinção”, sendo assegurado a eles o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal, reconhecendo-lhes sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”.

Como resultado da capacidade de mobilização do Movimento Indígena em estabelecer alianças com setores organizados da sociedade civil de todo o país (antropólogos, juristas, cientistas políticos, missões religiosas, ONGs e universidade), uma das áreas em que as mudanças foram mais significativas na CF/88 é a educação escolar para a construção da política nacional de educação indígena, que passa a estabelecer que a escola indígena deva ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (artigos 210, 215 e 242). A escola ganhou novo sentido e novo significado para os povos indígenas. Tornou-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Ainda que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, a CF/88 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A escola pensada a partir da promulgação da CF/88, tem como objetivo romper com a dominação e passa a ser um instrumento de reafirmação étnica e cultural. Uma mudança histórica, pois até então a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de variados processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada de indígenas à comunhão nacional.

A garantia constitucional de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas é fruto das propostas de educação escolar indígena, resultado de experiências locais de responsabilidade de ONGs e do Movimento Indígena, ambos nascentes, iniciadas no processo de lutas políticas mais amplas pela demarcação de terras, que ocorreram especialmente na região Amazônica nos anos setenta. Essas propostas, construídas em contextos de diálogo e articulação, resultados de mais de vinte anos de participação de educadores, antropólogos, indigenistas e lideranças indígenas que, trabalhando juntos em diferentes comunidades indígenas, conseguiram desenvolver experiências alternativas de educação escolar que deram base para o atual modelo de escola intercultural e bilíngue.

“A ideia mais aceita entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade”. (MEC/CNE - Conselheiro Gersem dos Santos, 2007:6):

Articulada ao Movimento Indígena, a atuação de diferentes instituições pró-índio marcou mais uma fase da educação escolar para povos indígenas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1998.

Nos anos 1980, os indígenas já lecionavam, mas a passagem de uma escola tradicional (escola tradicional em que professores não índios lecionavam em português assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução) para uma escola com professores indígenas como protagonistas de uma nova proposta de educação, só foi legitimada com a Constituição de 1988.

“O que se observa em todo o país é a passagem de uma escola tradicional em que professores não índios lecionavam em português para alunos que só conheciam suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução para uma escola com conteúdos, calendários, currículos construídos a partir da realidade de cada povo, pelos seus próprios professores” (Medeiros & Gitahy, 2008:2).

Com uma nova característica, consolida-se em fins da década de 80 a prática da realização de encontros de professores indígenas, uma troca de experiências, discussão e elaboração de propostas com assessoria acadêmica. Obtém-se farta elaboração de documentos e relatórios, expressando visões, avaliações e expectativas indígenas em diferentes contextos e movimentos com relação à educação escolar diferenciada. Algumas das práticas e demandas desses atores passaram a ter repercussões na formulação de um conjunto de leis nas esferas federal, estadual e municipal, impulsionando uma nova política indigenista a partir da cooperação crescente entre representantes indígenas, sociedade civil organizada e órgãos de Estado.

Para o fortalecimento do Movimento Indígena no Brasil, outro ganho importante da CF/88 foi o direito dos povos indígenas fazerem-se representarem por si próprios em questões políticas e jurídicas perante o Estado e os segmentos da sociedade brasileira, ou seja, reconhecendo aos índios, suas comunidades e organizações como “partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (CF/88, Art. 232).

Segundo Ramos (1997:53), antes o Movimento Indígena sobrevivia a partir de uma “ilegalidade tácita”, mas após 1988, com a promulgação da nova Carta Magna, as organizações indígenas adquirem o *status* de organizações sociais, legalmente aceitas.

Essas organizações são para os povos indígenas mecanismos de representação política para poder lidar com o mundo institucional, público e privado, da sociedade nacional e internacional, e tratar de demandas territoriais e assistenciais. Muitas são registradas na forma de sociedades civis, com diretorias eleitas em assembleias, estatutos registrados em cartórios e contas bancárias próprias. Algumas, por meio de intermediação de ONGs ou outras entidades de apoio, se valem de recursos externos, no geral dirigidos para projetos de saúde, educação, auto-sustentação, gestão territorial, gestão ambientais e sociais, etc.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma efervescência de movimentos sociais organizados no Brasil, associações e organizações indígenas se multiplicaram em várias regiões, devido à possibilidade de se constituírem como pessoas jurídicas.

Para Carvalho (2003:89), ao contemplar o índio no texto da Constituição de 1988, o Estado garantiu-lhe o direito de exercer sua “cidadania” e, por consequência, autonomia para se

organizar oficialmente e reivindicar de forma concreta e objetiva, participando do espaço público com endereço certo.

No Brasil, após a CF/88, os anos noventa, em geral, trouxeram avanços importantes para os diversos movimentos indígenas da América Latina. Fruto do protagonismo das organizações do Movimento Indígena são as reformas constitucionais em diversos países, impulsionadas pelas discussões internacionais e, muitas vezes, articuladas por organizações não governamentais, que se mobilizaram também pela garantia dos direitos previstos nos acordos internacionais.

Influenciará e fundamentará ainda mais essa perspectiva no Brasil a Convenção nº. 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais, aprovada e adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, atualizando a Convenção 107 de 1957, que dispõe sobre os direitos dos povos indígenas e tribais. Segundo o texto, os governos devem assumir a responsabilidade de desenvolver ações que “promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições”. (Convenção 169/OIT/1989). A Convenção 169 foi ratificada pelo Brasil em junho de 2002, por meio do Decreto legislativo nº.143 que entrou em vigor em julho de 2003, instituiu o *direito de consulta prévia*, ou seja, o cumprimento da Convenção 169, impõe um procedimento importante para nortear as relações entre os Estados nacionais e os grupos indígenas, ao determinar que estes deverão ser consultados, sempre de forma livre e informada, antes de serem tomadas medidas administrativas e legislativas que possam afetar seus direitos e interesses.

De acordo com Grupioni (2008):

“A ratificação da Convenção 169 da OIT constituiu uma importante conquista do Movimento Indígena, no sentido de se eliminar a perspectiva assimilacionista que a orientava e, em decorrência da evolução do direito internacional, reconhecer as aspirações dos grupos indígenas, o direito de assumirem “o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram” (Convenção 169/OIT/1989), bem como, em reconhecer às etnias indígenas a denominação de povos e ao determinar a necessidade de consulta e consentimento prévio e qualificado em tudo que lhes dizem respeito”.

O tema da “educação e meios de comunicação” é contemplado na parte seis da Convenção 169, composta por 43 artigos no total, em que é garantida aos povos indígenas a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, por meio de programas e serviços elaborados e aplicados em cooperação com eles, respondendo suas necessidades particulares e abrangendo “sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais”, assegurando a formação de membros desses povos e sua participação na execução de tais programas.

Se tomarmos como parâmetro, em termos nacionais o “Estatuto do Índio” (1973) estabelecia que a educação deveria estar “orientada para a integração na comunhão nacional”, de outro lado, em termos internacionais a Convenção 107 da OIT (1957), também estava marcada pela intenção de integrar os povos indígenas aos Estados nacionais onde viviam.

Ressalta-se que, se por um lado as conquistas da CF/88 e na ratificação da Convenção 169/OIT, representam um imenso avanço nos últimos anos no pensamento jurídico a respeito do futuro dos povos indígenas e do direito de manterem suas culturas, línguas e tradições, valorizando-as no exercício de novos direitos culturais reconhecidos às minorias étnicas, por outro lado, essas conquistas têm ficado um pouco neutralizadas pela não aprovação, até então, do novo Estatuto dos Povos Indígenas, (criado como “Estatuto do Índio” pela Lei 6.001, de 19.12.1973 e há muitos anos no Congresso Nacional). Esse novo Estatuto deveria regulamentar os direitos previstos nestas duas Leis, especialmente em relação ao rompimento da perspectiva assimilacionista, que entendia os índios como categoria social transitória, a serem incorporados à comunhão nacional, mas, ao contrário, reconhecendo-lhes o direito de manter a sua própria cultura.

Outra conquista do Movimento Indígena em âmbito internacional, foi a aprovação (depois de 20 anos de negociações) da “Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas”, na Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de setembro de 2007, que contou com voto favorável do Brasil. Fruto de pressões feitas pelos povos e organizações indígenas nas diversas instâncias do sistema ONU, a Declaração, composta por 46 artigos, afirma o direito dos povos indígenas à auto-determinação e a manter e reforçar suas características políticas, econômicas, sociais e culturais próprias. Prevê a proteção jurídica aos territórios indígenas e recursos neles existentes, a necessidade de consulta e consentimento prévio e

informado dos povos indígenas antes da adoção de medidas legislativas, administrativas e de infraestrutura que os atinjam e o direito à manutenção de suas culturas. (Grupioni, 2008:91)

1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1980 entrou para a história das organizações do Movimento Indígena latino-americano como um período singular para a luta dos povos indígenas. A incursão do Movimento Indígena entre os movimentos sociais, a sua constituição como sujeito político, representaram um avanço social e político na história recente da América Latina. A realidade indígena brasileira inseriu-se neste contexto, em que os direitos indígenas, a autonomia e a diversidade foram reconhecidos oficialmente pelos Estados.

O fortalecimento do movimento, com destaque para as principais organizações indígenas e suas bandeiras de luta tem sido decisivo para a conquista de diversos direitos, em especial um modelo diferenciado de educação escolar indígena. Nesse processo é importante mencionar o apoio de organizações indigenistas e universidades e o envolvimento das organizações de professores indígenas.

Na história das relações entre o Estado e os povos indígenas no Brasil, se podem reconhecer duas concepções distintas e antagônicas. A partir dos princípios assegurados na Constituição Federal de 1988, as relações se alteram, especialmente em relação à educação escolar indígena, que passa de uma concepção de assimilação, de dominação e homogeneização cultural para uma concepção de pluralismo cultural. Essa conquista política, jurídica e social no cenário nacional é fruto de quatro décadas de articulações coletivas do Movimento Indígena, que protagonizou uma mudança de paradigma na política indigenista, ao se basear na premissa do direito à diferença cultural, tornando possível a perspectiva de reconhecimento e de afirmação de uma sociedade nacional multilíngue e pluricultural.

Somente a partir dos anos noventa, a escola passa a ser assumida mais efetivamente pelos povos indígenas como uma necessidade de pós-contato, passando a se constituir um espaço de construção e de afirmação de suas identidades. A educação escolar indígena pautada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, como direito assegurado por lei, é fruto da luta do Movimento Indígena, aqui incluída as organizações de professores indígenas e das experiências das organizações indigenistas.

A partir da educação escolar diferenciada, os povos indígenas se apoderaram de ferramentas, passando eles próprios a falarem de si mesmos, de suas línguas e de suas tradições. A afirmação de direitos educacionais diferenciados é fundamental para os indígenas se afirmarem como novos sujeitos de direitos.

Os direitos indígenas na CF/88 colocaram em confronto duas perspectivas: de um lado a escola indígena voltada para a integração e, de outro, um novo modelo de educação escolar, centrado na atuação de professores indígenas.

Os encontros para discutir a escola indígena com a presença de educadores e pesquisadores ligados a organizações indigenistas, universidades e lideranças indígenas, constituíram-se em iniciativas pioneiras na época, momento decisivo do processo de reorganização da sociedade civil e da organização do Movimento Indígena no país.

Percebe-se ao longo desse período que a construção de um novo modelo específico e diferenciado de educação escolar indígena caminha junto com a organização do Movimento Indígena. Até então a história da educação escolar indígena no Brasil consistia em uma educação para os índios e não com os índios. O direito à educação diferenciada e específica constitui-se uma das principais bandeiras de luta do Movimento Indígena, dentre os ideais de autodeterminação.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM DEBATE

“As discussões sobre a possibilidade de um novo modelo de escola, não mais centrado numa prática integracionista, ou marcada por orientação missionária, mas caracterizado pela perspectiva de conferir aos índios um papel de destaque, tanto na docência quanto na gestão da escola, contribuem para colocar a educação indígena no rol de questões prioritárias do Movimento Indígena contemporâneo”. (Grupioni, 2008:24).

Esse capítulo discute como, no Brasil, decorrente do processo de mobilização do movimento dos povos indígenas, por meio de suas organizações, em articulação com um conjunto de atores, incluindo ONGs, universidades e entidade de apoio, o direito assegurado às comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da Constituição de 1988 vem sendo regulamentado. Nos anos 1990, foi publicado um conjunto de documentos elaborados no final dos anos 1980, propostos no âmbito dos encontros, assembléias, congressos, reuniões de educadores indigenistas e indígenas, criando condições para a elaboração e implementação de uma nova política para a educação escolar indígena.

Esses encontros representaram a expressão do movimento pela renovação do que vinha se praticando em termos de escolarização nas aldeias indígenas. Trata-se de um processo de interação cultural e política, no qual a troca de experiências e conhecimentos está viabilizando a construção de uma nova concepção de educação escolar indígena, que respeite os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo identidade étnica, ao mesmo tempo em que procura passar conhecimentos necessários para uma melhor relação com a sociedade não indígena.

O movimento indígena vem se apropriando da condução do processo de escolarização. Desse processo resultou a formação de uma rede de professores indígenas, que começou a dar impulso ao projeto de conquista da escola diferenciada pelos próprios povos indígenas. Grupioni (2003:149) observa que:

“[...] No processo de elaboração de documentos, referenciais e programas de uma escola que abrisse as portas da cidadania aos índios, ao mesmo tempo em que lhes permitisse valorizar e dar continuidade às suas práticas e saberes tradicionais, reavivando o sentimento de pertencimento

étnico, a participação dos professores indígenas foi fundamental, na medida em que sua organização em associações de professores indígenas ou sua participação em assembleias e encontros de lideranças indígenas conduziu a temática da escola diferenciada ao topo das reivindicações, juntamente com questões relativas ao reconhecimento territorial, à assistência à saúde e à representação política.”.

Um marco dessa mudança, objeto de discussão desse capítulo, foi a transferência de responsabilidade pela coordenação das ações de educação escolar indígena no país, que deixa de ser da Fundação Nacional do Índio e passa para o Ministério da Educação (MEC). Além das garantias constitucionais, a partir do MEC, se estrutura novas leis, referenciais, normas e demais documentos normativos do governo federal, inserindo a proposta da educação diferenciada nas políticas e programas públicos educacionais do país explicitados em anos anteriores, que passa a legitimar as práticas educacionais alternativas realizadas junto às comunidades indígenas desde a década de setenta.

Esse período foi decisivo para a reorganização da educação escolar indígena no Brasil. O reconhecimento oficial das experiências de base local, tanto educacional como de formação de professores indígenas, consideradas alternativas e inovadoras, se estrutura pela ruptura das ações governamentais marcadas pelo viés integracionista, ou seja, pela superação de um modelo de escola fundamentada na prática tutelar e assistencial e pela afirmação de um novo modelo de escola indígena incluída no sistema público de ensino do país.

No início dos anos noventa, constatou-se o desenvolvimento de diversas iniciativas de cunho educativo promovidas por organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas, constituindo uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essas ações correspondiam às reivindicações indígenas por uma educação diferenciada, pressuposto que deveria estar presente na elaboração, no acompanhamento e na execução dos projetos desenvolvidos. Muitas das ações focavam-se, inicialmente, na alfabetização de jovens e adultos, seguidos, de forma autônoma e comunitária, por iniciativas de formação de professores índios, mediante a formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena.

O caráter alternativo dessas experiências seria legitimado no contexto em que o MEC as tomaria como modelos a serem difundidos para outros contextos etnográficos. Tais experiências foram sendo gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram

elementos para se regulamentar o processo de formação profissional dos professores indígenas, e contribuíram para a construção da política pública de educação escolar indígena.

Esse capítulo também tem como objetivo apresentar os principais debates a respeito da política nacional de educação escolar indígena, decorrentes de dois importantes eventos para o Movimento dos povos indígenas, realizadas no ano de 2009, dos quais tive a oportunidade de participar, na condição de delegada: a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Xingu, realizada dentro do Parque Indígena do Xingu, na comunidade Moygu, dos Ikpengs - Posto Indígena Pavuru/Médio Xingu, município de Feliz Natal, Estado do Mato Grosso, entre 07 e 11 de junho de 2009, e a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Luziânia/Brasília, Estado de Goiás, entre os dias 16 e 20 de novembro de 2009.

Uma conquista recente do Movimento Indígena foi a de uma cadeira na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a criação, em 2006, por Lei Federal, da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo, composto por representantes do Poder Executivo, dos povos e organizações indígenas e de entidades indigenistas, com a finalidade de deliberar sobre as diretrizes da Política Nacional Indigenista. Esta Comissão conta com uma subcomissão de educação, para formular propostas a partir de demandas e reivindicações de professores e lideranças das comunidades indígenas a respeito da educação escolar a ser desenvolvida nas aldeias. Uma importante ação do Movimento Indígena em conjunto com a CNPI, foi a realização de uma série de encontros que culminaram na realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em Luziânia (GO), entre os dias 16 e 20 de novembro de 2009, com cerca de 800 participantes, com representantes indígenas de 230 povos de todo o país, e gestores públicos, com o objetivo de estabelecer diretrizes para assegurar o direito a uma educação básica e superior intercultural, que venha a contribuir com os projetos societários dos povos indígenas.

2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO POLÍTICA PÚBLICA

“Acho que no Brasil, a gente saiu de uma experiência prática para tentar passar isso em termos da legislação, em termos da política pública. De modo geral, acho que foi esse o caminho. Algumas experiências piloto a partir das quais se experimentou coisas novas, e a partir dessas experiências se tentou impactar as políticas públicas, a gente tentou impactar a legislação e acho que esse caminho foi bem sucedido”. (Luís Donisete Grupioni, professor/formador no 3º Grau Indígena, entrevistado em 2010).

No início da década de noventa, com a atribuição de estudar e propor medidas destinadas a tornar mais efetiva a atuação do Governo Federal, em relação aos direitos e interesses das populações indígenas, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). A partir do trabalho desse grupo, houve amplos debates acerca do papel da FUNAI sobre a gestão da população e dos territórios e recursos naturais indígenas. Com crise de hegemonia política, ideológica e administrativa, o Ministério do Interior é extinto e o órgão indigenista oficial é transferido ao Ministério da Justiça. Mobilizações do Movimento Indígena e de organizações de apoio defendiam que a reestruturação do órgão fosse feita concomitantemente à aprovação do texto do novo Estatuto.

Em 1991, por meio de quatro decretos, o governo federal realizou uma ampla reforma das atribuições da FUNAI, com algumas das suas funções passando a ser compartilhadas ou mesmo repassadas para outros órgãos da administração pública federal. As responsabilidades sobre saúde, educação, desenvolvimento rural e meio ambiente foram descentralizadas, e passaram a ser exercidas pelos Ministérios da Saúde, Educação, Desenvolvimento Agrário e Meio Ambiente. Algumas ONGs e organizações indígenas passaram a participar ativamente do processo de implementação das políticas públicas voltadas aos povos indígenas.

Com esses decretos, o órgão indigenista deixa de realizar ações da política de assistência ao índio, passando a se concentrar nas políticas de regularização fundiária. “Este movimento, que foi interpretado como de esvaziamento e dismantelamento da FUNAI resultou num processo de fragmentação das ações indigenistas, que passaram a ser absorvidas de modo pulverizado por diferentes órgãos em vários ministérios”. (Ferreira, 1991).

Entre os decretos presidenciais assinados pelo então Presidente Fernando Collor de Mello, em 04 de fevereiro de 1991, estão os seguintes Decretos: nº.23, que colocou a prestação de assistência à saúde das populações indígenas sob coordenação da Fundação Nacional de Saúde; nº.24, que determinou que as ações visando à proteção do meio ambiente em terras indígenas ficassem sob coordenação da Secretaria do Meio Ambiente e execução do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA); nº.25, que colocou os programas e projetos para assegurar a auto-sustentação dos povos indígenas sob coordenação do Ministério da Agricultura e Reforma Agrária e; nº.26 que determinou ao Ministério da Educação a coordenação da educação escolar indígena, ministério que passa a incumbir-se da tarefa de coordenar as escolas em todas

as aldeias indígenas do país, no sentido de agilizar ações para cumprir as exigências previstas na CF/88.

A nova ordenação jurídica, proposta pelo Decreto nº 26/91, rompeu com o monopólio da FUNAI na condução e na oferta da educação escolar indígena, repassando ao MEC a coordenação das ações e envolvendo os estados e municípios em sua implementação, conforme os artigos a seguir:

“Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”.

A partir de 1991, ao mesmo tempo em que o MEC se torna responsável por coordenar as ações referentes à educação escolar indígena em todos os níveis e modalidade de ensino, estas ações passam a ser desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, tendo como orientação principal, a formação de professores indígenas, novos responsáveis pela gestão e docência das escolas localizadas em terras indígenas.

De acordo com Silva e Grizzi (1981:19), a promulgação desse Decreto Presidencial, desencadeou reações contrárias por parte de organizações indígenas e indigenistas, devido às relações complicadas existentes entre os indígenas e os poderes políticos e econômicos locais (municípios e estados), principalmente por conta da luta pela terra.

Segundo essas reações, se a questão educacional for atribuída aos governos estaduais, fatalmente serão reduzidas as possibilidades de que na educação se leve em conta a especificidade das culturas indígenas, porque o que prevê é a integração dos índios nos sistemas escolares estaduais.

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da FUNAI para o MEC, não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo, mas representou também uma mudança em termos de execução, ou seja, as escolas indígenas deixam de ser mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, por meio de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), e passam a ser assumidas diretamente pelos Estados e Municípios.

No mesmo ano é publicada pelo Governo Federal, a regulamentação do disposto no Decreto 26/1991, por meio da Portaria Interministerial nº. 559, de 16 de abril de 1991, em que define um conjunto de características específicas sobre a educação escolar para as populações indígenas. Entre as definições da Portaria, consta como prioridade a formação permanente de professores indígenas para a prática pedagógica e de pessoal técnico das instituições, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores, e garantir aos estudantes indígenas a necessária condição para a continuidade do seu processo de ensino e aprendizagem nas demais escolas do sistema nacional de ensino. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia, bem como a avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

Grupioni (2008:43-44), ao se referir à Portaria Interministerial, afirma:

“Essa Portaria encontrou boa acolhida no meio indigenista, pois além de incorporar propostas construídas durante os encontros e reuniões sobre educação indígena, e apontar para o cumprimento do disposto constitucional do respeito aos direitos culturais indígenas, criava espaços de participação e representação dentro do Estado”.

O Governo Federal, ao regulamentar a competência do MEC para coordenar ações referentes à educação indígena, criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), uma instância diretamente responsável pelas políticas nacionais de educação escolar indígena, alocada na Secretaria de Educação Fundamental (SEF), considerando que era nesse segmento do ensino que se concentravam a totalidade das escolas indígenas. Esta coordenação atuou no MEC até julho de 2004. Posteriormente, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do Decreto Presidencial nº 5.159/2004, a CGAEI foi transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC).

A Portaria Interministerial nº. 559/91, estabeleceu também a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs)⁵⁶ nas secretarias estaduais de educação, com a finalidade de

⁵⁶ Muitos Núcleos de Educação (e/ou Estudos) Indígenas, os NEIs já funcionavam como fóruns de discussões sem caráter oficial deste o final dos anos 80 em várias regiões do país. Destacam-se o Núcleo de Estudos Indigenistas do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco; o Núcleo de Educação Indígena de Roraima; o Núcleo de Educação Indígena do Mato Grosso; o Núcleo de Estudos Indígenas de Belém; o Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e o Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo.

apoiar e assessorar as escolas indígenas, de caráter interinstitucional, com representações das comunidades indígenas, de organizações indigenistas (governamentais e não governamentais), a exemplo da FUNAI, ONGs, missões, universidades, representantes das comunidades indígenas e dos professores indígenas, com atuação na educação escolar indígena e universidades.

De acordo com Markus (2006:69):

“Em 1991, pela portaria Interministerial número 559, as Secretarias de Estado indicam a criação dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs), os quais deverão contar com representantes das comunidades indígenas, de organizações governamentais e não governamentais e de universidades.”

A proposta contida na Portaria para a criação de NEIs nas Secretarias Estaduais inspirava-se na existência de alguns desses novos espaços de articulação interinstitucional já em funcionamento há alguns anos. Muitos desses NEIs, foram regulamentados ou fortalecidos, pois já funcionavam junto às secretarias estaduais de educação ou vinculados a universidades⁵⁷, desde o final dos anos 80 em várias regiões do país, a exemplo dos Estados de Roraima (1986) e Mato Grosso (1987). Outros núcleos vão surgir a partir da edição desta Portaria (Emiri e Monserrat, 1989).

Com ampla representação dos vários atores institucionais locais, os Núcleos foram considerados positivos para garantir a participação indígena na definição das políticas públicas relativas à gestão da educação escolar indígena. Muitas experiências de Magistério Indígena, realizadas por organizações não governamentais, organizações de professores, entidades indigenistas no final dos anos oitenta e noventa, passaram a contar com o envolvimento dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs) e secretarias de educação (estaduais e municipais). Esses debates e negociações com o poder público foram importantes para a construção de políticas públicas de formação intercultural e legitimação das escolas nas aldeias indígenas.

Segundo Grupioni (2008) o MEC, que não tinha qualquer tradição de atuação na área, criou instâncias e mecanismos dentro de sua estrutura, envolvendo diversos atores que já atuavam com educação indígena no país, como professores indígenas, antropólogos, lingüistas, educadores, envolvendo universidades, ONGs e associações científicas, para alterar as formas de atuação do Estado e romper com o modelo de escola determinado pelas missões de fé e outras

⁵⁷ Núcleo de Estudos Indigenistas do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco; o Núcleo de Educação Indígena de Roraima; o Núcleo de Educação Indígena do Mato Grosso; o Núcleo de Estudos Indígenas de Belém; o Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e o Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (MARI).

agências missionárias. Para o autor: “Se, de um lado, houve uma abertura do Estado para acolher proposições destes atores, de outro, estes se empenharam em buscar canais efetivos por meio dos quais se fizessem ouvir dentro do Estado, conquistando posições e positivando a agenda do governo em favor do reconhecimento do direito dos índios a uma educação diferenciada.” (Grupioni, 2008:50).

Nesse período, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a educação escolar indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades dos Estados, como os projetos pioneiros e alternativos de formação de professores para o magistério indígena, surgidos em diversas regiões do país durante a década de 80 e 90. Os diversos projetos de formação de professores indígenas, a maior parte no âmbito do ensino médio, foram gradativamente sendo reconhecidas pelos órgãos oficiais, passando a ser geridas por Secretarias Estaduais de Educação, com envolvimento dos NEIs e reconhecidos pelos Conselhos Estaduais de Educação. Essas experiências foram difundidas no interior dessa rede de educação indígena que se consolidava a partir do MEC e, por isso, se constituíram enquanto modelos de referência que influenciariam outros programas de formação de professores e nos documentos referenciais que se elaboraram no âmbito do Sistema Nacional de Ensino.

Para viabilizar estas ações, o MEC tem priorizado o financiamento de projetos encaminhados por secretarias estaduais de educação, por meio de seus núcleos de educação escolar indígena, bem como por organizações não governamentais e universidades que atuam na área da educação escolar indígena. Os projetos de formação, apoiados financeiramente pelo MEC são desenvolvidos por secretarias estaduais de educação e organizações não governamentais, desde que vinculadas às secretarias de educação.

Segundo Grupioni (2003), a temática da formação ganha cada vez mais força na pauta de atuação do Movimento Indígena no país, com a incorporação das experiências de formação de professores alternativas como política pública à medida que se percebe sua importância para a construção de escolas “verdadeiramente indígenas”. Para o autor:

“Sua origem está nas experiências pioneiras geradas no âmbito do movimento da sociedade civil de apoio aos índios, que, [...] formularam e praticaram novos modelos de escolarização e geraram ideias, conceitos e práticas que influenciaram não só a política do Estado, mas também a legislação que lhe dá sustentação. Nesse processo, deixaram de ser consideradas como experiências alternativas para serem estudadas e difundidas como experiências de vanguarda, capazes de formular paradigmas a serem testados em outros contextos, por novos agentes.

Hoje, a novidade é que esses processos passaram a ser geridos por técnicos governamentais, enquanto política pública”. (Grupioni, 2003:7-8).

Nos anos noventa, foram realizadas em todo o país diversas experiências de formação de professores indígenas⁵⁸. Todos esses cursos de Magistério Indígena para formar e habilitar professores das escolas das aldeias, realizados nesse período, possuíam características semelhantes, alguns eram dirigidos a indígenas de uma única etnia, outros de uma mesma Terra Indígena, assumindo um caráter pluriétnico. Todos eles, pelo caráter de “formação em serviço”, desenvolveram-se de forma parcelada, contando com: etapas intensivas, nos períodos de férias e recessos escolares; etapas intermediárias, desenvolvidas entre uma etapa intensiva e outra. Contaram com docentes especialistas, realizaram pesquisas, envolvendo, muitas vezes, assessorias das secretarias de educação. Nesses cursos é possível observar pontos comuns no modelo pedagógico de capacitação: formulação e prática de currículos interculturais e bilíngues, trabalham com conhecimentos e saberes escolares e também com pesquisas sobre os saberes e conhecimentos de sua comunidade, elaborando materiais didáticos específicos, em língua indígena, em língua portuguesa, bem como material bilíngue, para serem usados nas escolas das aldeias.

Normalmente, durante os meses de férias e etapas intermediárias, nos intervalos entre as etapas intensivas, os estudantes realizam estudos complementares, pesquisas, trabalhos de

⁵⁸ Entre outros, O Projeto Educação Ticuna, desenvolvido pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), estruturado a partir do Curso de Formação de Professores Ticunas, iniciado em 1993 para formação de professores leigos. Esse projeto foi realizado no Centro de Formação de Professores Ticunas, na Aldeia Filadélfia, TI Santo Antônio, município de Benjamin Constant, Amazonas. O projeto dos Ticuna foi realizado inicialmente pelo Centro Magüta, e posteriormente desenvolvido pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), criada em dezembro de 1986; o Programa Wajãpi, iniciado em 1992, sendo conduzido pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e visava a formação de 12 professores indígenas, que foram alfabetizados pelo programa e formados em magistério indígena, nível médio. A partir de 2002 o Programa de Wajãpi passou a ser conduzido pelo Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, que também iniciou a formação de uma nova turma de 20 professores Wajãpi; O Programa de Educação Timbira desenvolvido pela Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e inclui, além da formação de professores indígenas, acompanhamento das escolas e produção de materiais didáticos. O Programa de Formação dos Professores Indígenas de Rondônia foi conduzido nos anos 90 pelo Iamá - Instituto de Antropologia e Meio Ambiente; O Programa de formação dos professores indígenas do Parque Indígena Xingu teve início em 1994 com a Associação Vida e Ambiente, com a intenção de formar mais de 50 professores indígenas dos povos Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nahukuá, Mehinako, Waurá, Aweti, Kamaiurá, Trumai, Suiá, Kaiabi, Yudjá, Tapaiuna e Panará. Em 1996 o programa passou a ser conduzido pelo Instituto Socioambiental (ISA); Em Mato Grosso do Sul, o Projeto de Formação de Professores Indígenas Guarani-Kaiowá, da região de Dourados, desde 1993. Promovido pela Comissão de Professores Guarani- Kaiowá de Dourados, em parceria com CIMI, Secretaria de Estado de Educação, UFMS, Funai; o Programa de Implantação das Escolas Indígenas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

observação e registro de sua prática em sala de aula, produção de material didático, atividades. Assim, os professores indígenas podem estudar e continuar dando aulas em suas escolas, utilizando o espaço de sala de aula para atividades de pesquisa e de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Entre os projetos de Magistério Intercultural realizados nos anos 1990, se destaca o projeto Tucum do Governo do Estado de Mato Grosso.

De acordo com Peggion (2003:45):

“A discussão que desembocou no Projeto Tucum, começou em 1987 quando a Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Graus, ligada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), dava assistência às aldeias e, em função das dificuldades e multiplicidade de instituições e entidades que vinham atuando na questão indígena em Mato Grosso, buscou-se uma articulação dos diferentes trabalhos, pela criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI/MT), como um fórum de discussões de ações entre as diversas instituições.”

Assim surgiu o Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério - Projeto Tucum (Tucum é uma Palmeira comum em muitas regiões, que serve para a produção de artesanato pela maioria dos povos indígenas do Estado). Simboliza força e resistência, por isso, os professores escolheram esse nome para o projeto.

Dirigido aos professores de escolas públicas indígenas de ensino fundamental de sete etnias dos pólos de Tangará da Serra e Água Boa, o Tucum, iniciou-se em 1995. Concluído em 2001, formou 176 professores, dos 200 cursistas ingressantes, beneficiando indiretamente crianças e jovens indígenas que estudava nas escolas municipais e estaduais localizadas junto às comunidades indígenas, em diversas regiões do Estado. Cada um desses cursos contava com coordenação própria, composta por representantes dos índios, das prefeituras e das ONGs que atuavam na área.

Para Peggion (2003:52) “O Projeto Tucum foi uma grande conquista do Movimento Indígena do Estado de Mato Grosso e reflete na formação universitária”.

O Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, financiado pelo Banco Mundial, via Programa de Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO) e com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), organizado em quatro pólos regionais, formou professores indígenas de 12 povos de Mato

Grosso: Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kaiabi, Munduruku, Irantxe, Umutina e Nambikwara (pólo I); Xavante (pólo II); Bororo (pólo III); Bakairi e Xavante (pólo IV) (Secchi, 2002).

O Estado assume neste momento a responsabilidade na oferta de uma educação escolar voltada para os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, inaugurando e fomentando uma política de formação de professores indígenas no Estado. O Projeto foi coordenado pelo governo do Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação e com a participação de prefeituras municipais, universidades e entidades civis leigas e religiosas. O objetivo, segundo a proposta, foi capacitar e habilitar professores índios em nível de magistério, que atuavam ou iriam atuar em suas comunidades. (Peggion, 2003:44).

“O Projeto Tucum, curso de formação de professores índios, em nível de ensino médio foi criado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a partir do Projeto Inajá⁵⁹ e da sua estrutura de funcionamento que, organizando calendários locais adequados às diferentes realidades, permitem que o professor/cursista permaneça em seu local de trabalho enquanto estuda, só deslocando para os pólos onde acontecem etapas letivas intensivas, nos períodos de férias e recessos escolares”. (Camargo, 1997:9).

O Tucum, criado como um projeto coletivo, diferenciado, de formação de professores índios para o magistério, com currículo e metodologia baseados na realidade dos povos indígenas, tornou-se um Programa de Governo e foi coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), envolvendo várias instituições como prefeituras municipais, universidades e entidades civis leigas e religiosas.

“Concebido inicialmente como um projeto coletivo, envolvendo várias instituições, o Tucum caminhou para se tornar um programa de governo, que contou com a legitimidade dessas instituições [...] O Projeto Tucum pode ser entendido como resultado da interação de diversos participantes, desde instituições a consultores, monitores, docentes e cursistas. Entretanto, seu viés caracterizou-se por uma complexa conjuntura, de certa forma emblemática, da educação escolar indígena no Brasil”. (Peggion, 2003:46-47).

⁵⁹ *Projeto Inajá – Curso de Formação e Habilitação de Professores Leigos em exercício do Magistério*. Com assessoria da UNICAMP, esse projeto foi desenvolvido entre 1987 e 1990, visando habilitar 120 professores leigos que atuavam, especialmente, nas escolas rurais e indígenas da Região do Médio Araguaia, em Mato Grosso.

Esse Projeto contou, desde sua concepção, com a participação de várias instituições, incluindo a Secretaria de Estado de Educação, 17 prefeituras municipais, Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso/Casa Civil, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Sociedade Internacional de Linguística, Junta Missionária Nacional, Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, Missão Laurita, Missão Salesiana -MT/MS, Associação Kurâ-Bakairi, além de assessorias vinculadas às seguintes universidades: UFMT, UNEMAT, UNICAMP e UFSC.

O projeto Tucum adotou a modalidade de ensino parcelado e em serviço, assegurado ao final dos quatro anos de estudos e atividades docentes, o diploma de ensino médio e formação como professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Um dos principais objetivos do projeto foi pensar no desenvolvimento de um processo educativo multireferencial, fundamentado nas línguas, nas culturas e nas formas de pensar dos indígenas. Pensou também na construção da investigação como suporte do processo educativo, formadora e capacitadora do professor indígena para conhecer sua própria cultura no espaço e no tempo, de modo a conhecer e dominar referenciais do próprio saber e o fortalecimento do processo interativo escola/ comunidade.

A ação pedagógica foi baseada em três eixos Terra, Língua e Cultura. Esses eixos são círculos de toda cultura integrada. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas envolvido no projeto. O curso foi desenvolvido de forma parcelada e foi estruturado em etapas letivas intensivas e etapa letiva intermediária.

Com a mudança da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, um ano depois é criado o Comitê de Educação Escolar Indígena, por meio da Portaria MEC/SEF nº. 60, de 08.07.1992, de caráter consultivo, normativo, e supervisor da educação escolar indígena no país, cuja nomeação dos membros ocorreu no ano seguinte, por meio da Portaria MEC/SEF nº. 490 de 18/031993.

O Comitê, com a tarefa de subsidiar as ações e proporcionar a adoção de normas e procedimentos relacionados a política nacional de educação escolar indígena, foi organizado interinstitucionalmente, reunindo representantes das comunidades indígenas, das universidades, de organizações não governamentais, técnicos de órgãos governamentais (MEC e FUNAI), representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da

União Nacional dos Municípios (UMDIME), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Linguística (ABRAUN).

Uma das atribuições iniciais do Comitê do MEC foi determinar o afastamento da *Summer Institute of Linguistics* (SIL) das áreas indígenas. Em maio de 1995, os membros do colegiado aprovaram um parecer contrário à atuação de missionários em escolas indígenas, propondo a retirada de todos os agentes missionários das aldeias e afirmando que o caráter laico do ensino público no Brasil deveria ser estendido e garantido nas terras indígenas. Em 1999, a SIL tentaria obter aval do MEC junto a sua assessoria internacional para contribuir com processos de alfabetização em escolas indígenas e novamente o Comitê divulgou pareceres contrários à participação daquela instituição. Endossando os pareceres emitidos por antropólogos e lingüistas integrantes do Comitê, uma posição oficial do Ministério da Educação encerra as atividades da SIL nos meios indígenas no Brasil.

Essa posição do MEC diante do SIL representou uma vitória para a autonomia dos povos indígenas, como resultado da mobilização do Movimento Indígena e indigenista, que vinha questionando o modelo de escola desde o começo da década de 1970. Nessa fase do protagonismo indígena, a educação escolar indígena deixa de ser etnocêntrica, catequizadora e integracionista e passa a ser cada vez mais uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e autônoma.

A respeito do afastamento da atuação da *Summer Institute of Linguistics* (SIL) no Brasil, Grupioni (2008:50) observa:

“A presença desses atores no âmbito do Estado, e o poder que alcançaram na proposição e definição das políticas então implementadas, é uma particularidade que retrata esse momento político. A exclusão da representação das missões de fé e outras agências missionárias foi estratégica para demonstrar o rompimento que se pretendia construir em relação aos modelos de escola e formas de atuação do Estado até aquele momento”.

Essa mudança teve um impacto importante no modelo e na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, pois a educação escolar deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção. Com este dispositivo é permitido aos povos indígenas uma educação escolar com características

específicas no que se refere à formação de professores, currículos, calendários, metodologias, avaliação e materiais didáticos.

Ressalta se que o protagonismo sobre a escola, tem um impacto também em relação à demarcação de terra. O caminhar conjunto da luta pela terra e pela educação, nesse período, marca o modo como os povos indígenas passam a ligar a escola à terra, vistas agora como um direito. “Se a terra que ocupavam desde tempos imemoriais havia sido tomada e explorada, mas começava a ser resgatada, também a escola, antes estranha, agora estava sendo apropriada e deveria servir a eles, ao seu modo de vida e ser facilitadora do convívio com a sociedade nacional.” (Bendazzoli, 2011:138).

Em 2001, tiveram fim as atividades do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, em que essas ideias foram geradas e transformadas em documentos orientadores da política de educação escolar indígena que então se construía no MEC. O último documento editado pelo MEC foi o “Referencial para Formação de Professores Indígenas”, encerrando o primeiro ciclo dessa nova política, ao mesmo tempo em que dois novos atores se destacam: os professores indígenas e os técnicos dos setores de educação indígena das secretarias estaduais de educação, aqui incluído os conselhos estaduais de educação escolar indígena em alguns Estados da Federação.

Nesse período, alguns Estados, como Amazonas, Amapá, Mato Grosso e Roraima, implantaram o Conselho Estadual de Educação Indígena, com o objetivo de debater e auxiliar as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na elaboração de políticas para a educação escolar indígena no Estado.

Em 2001, o Comitê Nacional é substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, criada pela Portaria Ministerial nº 1.290, de 27/06/2001. Constituída por 13 professores indígenas titulares e 13 suplentes de diversos Estados (Tocantins, Roraima, Espírito Santo, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Acre, Pernambuco e Mato Grosso), essa comissão, instância totalmente indígena, foi considerada uma conquista do Movimento Indígena, cuja função era subsidiar as ações voltadas para a política de educação escolar coordenadas pelo MEC, empossada em 2001 no MEC, com função assessora e propositiva.

“Com o fim do Comitê de Educação Escolar Indígena é constituída, em seu lugar, a Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta unicamente por professores indígenas. Empossada no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental, essa Comissão assume função assessora e propositiva em relação à política de educação escolar indígena. Sua instalação é saudada, naquele momento, por alguns como uma conquista do Movimento Indígena, por ser a única instância totalmente indígena a executar o controle social de uma política implementada pelo Estado brasileiro; porém, recebida com certa reserva por parte de outros setores que compunham o antigo Comitê, e que deixavam, a partir de então, de contar com um canal direto e institucionalizado de representação junto ao MEC”. (Grupioni, 2008:57).

Em 2004, em atendimento às propostas e reivindicações do Movimento Indígena, a Comissão Nacional de Professores Indígenas é transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), com a garantia de representação de organizações indígenas gerais e não apenas de professores indígenas. Vinculada ao Ministério da Educação, a Comissão era composta por dez representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.

Ressalta-se que uma das aspirações antigas dos povos indígenas, proposta pelo Movimento Indígena e pelas entidades indigenistas participantes do “Acampamento Terra Livre” realizado no “Abril Indígena”, desde a sua primeira edição de 2004, tem sido a criação por projeto de lei, de um Conselho Nacional de Política Indigenista, que se organizaria de forma paritária, com poder deliberativo, formado por representantes indígenas e representantes do Governo Federal, oriundo dos respectivos Ministérios, a exemplo do Conselho Nacional de Políticas Econômicas (CONADE) e do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), além da reivindicação pela criação de uma Secretaria Nacional de Educação Indígena no MEC.

O Conselho seria composto por representantes dos povos indígenas, das entidades de apoio e do Governo Federal, com a função de formular, normatizar e coordenar as ações indigenistas governamentais, garantindo a institucionalização da articulação política dos diversos atores sociais que atuavam no campo da política indigenista brasileira.

No entanto, apesar da determinação dos índios e das entidades de apoio, articulados no Fórum de Defesa dos Direitos Indígenas, o Governo Federal criou apenas uma Comissão, denominada Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), instituído pelo Decreto do

Presidente da República, de 22 de Março de 2006, que tem como primeira competência expressa elaborar o anteprojeto de Lei para a criação e efetivação do Conselho Nacional de Política Indigenista, que deverá integrar a estrutura do Ministério da Justiça.

A CNPI só foi concretizada pelo Governo brasileiro um ano depois, em 19 de abril de 2007. Com a participação de 20 indígenas, distribuídos entre as regiões do país, dos quais 10 com direito a voto, garantindo a paridade nas votações, a CNPI tem como competência, além de propor a criação do Conselho: acompanhar e colaborar na organização e realização da primeira conferência nacional de política indigenista; propor diretrizes, instrumentos, normas e prioridades da política nacional indigenista, bem como, estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pelos órgãos da Administração Pública Federal, relacionadas com a área indigenista; apoiar e articular os diferentes órgãos e estruturas responsáveis pela execução das ações dirigidas às populações indígenas, acompanhando a execução orçamentária dessas ações no âmbito do plano plurianual 2004/2007; propor atualização da legislação e acompanhar a tramitação de proposições e demais atividades parlamentares relacionadas com a política indigenista; incentivar a participação dos povos indígenas na formulação e execução da política indigenista do Governo Federal; apoiar a capacitação técnica dos executores da política indigenista.

2.2. ORDENAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Após um amplo debate em que participaram índios e não índios referidos ao campo da educação, havendo ampla participação de professores indígenas, ONGs, entidades indigenistas, organizações, universidades, o direito dos povos indígenas brasileiros a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, assegurado na Constituição Federal de 1988, vem sendo regulamentado, pelo Governo Federal, por meio de diversos instrumentos legais, como leis, referenciais, diretrizes, etc., ao longo de mais de uma década. Esse conjunto de documentos que irá definir o marco legal e conceitual em que as práticas de atendimento às escolas possam ocorrer por parte dos sistemas públicos de ensino, constituiu uma conquista importante do Movimento Indígena na implementação da política de educação escolar indígena no âmbito do MEC.

QUADRO 2.1. Legislação da Educação Escolar Indígena após a CF/1988

Tipo de Documento	Assunto
Diretrizes 003/1993	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena
Lei nº 9.394 de 20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
RCNEI/MEC de 1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Parecer CNE/CEB nº 14 de 14/09/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
Resolução CNE/CEB nº 03 de 17/11/1999	Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas
Lei nº 10.172 de 09/01/2001	Plano Nacional de Educação – PNE – 2001 a 2010
SEF/MEC de novembro de 2002	Referenciais para Formação de Professores Indígenas
Decreto nº 6.861/2009	Decreto de criação dos Territórios Etnoeducacionais

Fonte: Elaboração própria com base na legislação consultada no portal do MEC.

Após a transferência da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, a nova política para a educação escolar foi paulatinamente sendo incorporada pelos sistemas de ensino, a partir da estruturação de instâncias administrativas e da elaboração de diretrizes e orientações curriculares específicas para essa modalidade de ensino. Também é definida como prioridade a formação permanente de professores indígenas e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, bem como são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígena no que se refere ao calendário escolar, metodologia e avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sócio-cultural de cada sociedade indígena.

[...] o discurso da educação diferenciada foi gestado fora do Estado e, em grande medida, em contraposição às suas práticas e retórica, em programas não oficiais de formação de professores indígenas e em encontros e seminários que reuniram índios, indigenistas e assessores universitários, alcançando relativo grau de sucesso ao impor uma nova agenda para a política indigenista oficial. Paradoxalmente, esse discurso se disseminaria país afora na medida em que foi encampado pelo próprio Estado e passou a ser veiculado por seus agentes e por atores que o faziam com seu aval, bem como a constar em documentos oficiais e normativos. (Grupioni, 2008:39).

As Diretrizes 03/93/CNE para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena⁶⁰, foram elaboradas pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais que atuam na educação indígena, além de representantes de professores indígenas) e publicadas pelo MEC/SEF em março de 1993. Essas diretrizes delineiam a política educacional indígena e estabelecem como princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem, concretizando dessa forma, os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988.

Como necessidade de reconhecimento de parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais, as diretrizes foram elaboradas para servir de referência básica, no sentido de orientar os Sistemas de Ensino estaduais e municipais sobre a proposta de educação escolar indígena. Esse documento teve um efeito catalisador na promoção do novo modelo de escola que se pretendia implantar no país e também teve um papel importante no processo de rompimento do modelo de educação escolar até então praticado pelo órgão indigenista oficial (FUNAI).

A principal mudança trazida pelas Diretrizes é a definição do conceito e do reconhecimento da categoria escola indígena no país, e o reconhecimento do direito dos povos a um currículo escolar que reforça os laços comunitários, o sentimento de pertencimento étnico, a valorização dos saberes e práticas tradicionais e as necessidades de cada comunidade indígena. Conforme o documento, a escola na comunidade tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos indígenas e não indígenas.

Nas Diretrizes, foram incorporadas e afirmadas uma série de princípios que vinham sendo defendidos por professores indígenas, linguistas, antropólogos, sociólogos, indigenistas, alguns dentro da instituição indigenista estatal e a grande maioria de várias entidades de apoio, universidades, em ações alternativas que intentavam desenvolver uma educação escolar

⁶⁰ Publicada no Caderno “Em Aberto”, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

diferenciada, baseada em pressupostos antropológicos e linguísticos e nos direitos indígenas de reconhecimento de sua identidade e de sua organização sociocultural.

São princípios pautados em experiências inovadoras levadas a cabo por organizações não governamentais que atuaram ou atuam junto a diferentes povos indígenas. Foram essas experiências, nascidas num contexto de se construir alternativas de autonomia para os povos frente à política integracionista do Estado, que geraram um modelo de formação próprio para os professores indígenas, de modo a habilitá-los para assumirem a docência e a gestão das escolas nas aldeias, que, por sua vez, foi encampado pelo MEC como proposta a ser disseminada em todo o país.

De acordo com os princípios gerais, as escolas devem ser específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngües, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos, como agentes e co-autores de todo o processo.

Lucimar Ferreira (2004:156) diz que:

“A escola específica e diferenciada indica, no espaço da memória, que apesar de o índio ter uma escola, ela é ou pretende ser específica e se diferencia do modelo já existente. Com esta denominação a escola é marcada por dois movimentos integradores de sentidos: “específica” que se diz ligada e construída pelo/para os povos indígenas, trazendo marcas de sua identidade e “diferenciada”, que marca uma distinção com a escola, instituição já conhecida”.

Em relação à formação de recursos humanos, se destaca a necessidade e demanda de qualificação e habilitação dos professores indígenas. No documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”⁶¹ (1993:185-186), fica previsto que:

“As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da Aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem

⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993. (Cadernos da educação básica. Série Institucional). Publicado: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

condições necessárias para a formação especializada de índios como professores. Falta igualmente a formação especializada aos formadores dos professores índios. O papel das universidades, articuladas com as Secretarias de Educação e entidades de apoio e também com as associações de professores indígenas, as organizações indígenas e as próprias comunidades, é fundamental para o enfrentamento e encaminhamento dessas questões”.

Três anos após a publicação das Diretrizes 003/93/CNE, o instrumento jurídico que de fato lança as bases legais e normativas, reafirmando os preceitos da CF/88, legitimando o caráter diferenciado da educação escolar indígena, é a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com essa Lei, a educação escolar indígena passou a ser reconhecida explicitamente como oferta específica da educação básica brasileira, definindo as bases e as orientações para a posterior definição conceitual das escolas indígenas e sua implementação em todo o país. Para além de apresentar as diretrizes que orientaram esta nova modalidade, a Lei destaca o institucional papel da União, por meio do MEC, no apoio e fomento a programas integrados de ensino e pesquisa, voltados, inclusive, para a formação de pessoal que atua na educação escolar indígena.

A LDB/96 reproduz em seus Artigos 32, 78 e 79, o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, dispondo das competências, objetivos e características da educação escolar indígena, tratada como bilíngue e intercultural e, principalmente, sobre a formação de professores que atuam nessas escolas:

Artigo 32 estabelece que o ensino deverá ser ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e os seus processos próprios de aprendizagem;

Artigo 78 garante a utilização da língua materna nas escolas, e a criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue 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 e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas;

Artigo 79 determina que 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, destacando ainda, em seu inciso 1º, que “os programas serão

planejados com audiência das comunidades indígenas”. Esse artigo assegura a autonomia para a construção de projetos pedagógicos próprios, com liberdade de construção, realização e avaliação de conteúdos específicos para as escolas indígenas, bem como, constitui-se uma referência legal quanto à necessidade de formar professores indígenas para as escolas das aldeias.

Conforme o artigo 78 da LDB, nem todos os povos indígenas brasileiros são iguais, e nem todos mantêm intacta sua cultura nativa. Por isso, a necessidade de recuperar as memórias históricas dos povos indígenas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências assim como, proporcionar que tenham o acesso aos conhecimentos de outras sociedades, sejam elas indígenas ou não. No artigo 79, a Lei prevê apoio técnico e financeiro da União para o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisas para os povos indígenas, cujos objetivos são fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, além de desenvolver currículos e programas específicos, contemplando conteúdos culturais correspondentes às expectativas comunidades, e elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado para as escolas das aldeias.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, foi publicada pelo MEC/SEF, em 21/05/1998, a primeira versão (reeditado em 2005) do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), como subsídio adicional para ampliar e esmiuçar os princípios traçados no documento normativo de 1993, que é “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”.

O RCNEI, coordenado também pelo Comitê de Educação Escolar no MEC, que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação, responsáveis pela implementação e regularização de programas educativos, com o objetivo de oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

Um dos aspectos importantes do RCNEI/98 é a incorporação das reivindicações das organizações de professores indígenas em conjunto com entidades de apoio, decorrentes dos diversos encontros ocorridos em diversas regiões do país. Como exemplo, a publicação do texto integral da “Declaração de Princípios Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”. Essa declaração, discutida e aprovada por ocasião do 4º Encontro dos professores indígenas, promovido pelo

movimento dos professores indígenas do Amazonas, atual Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), no ano de 1991, em Manaus-AM, que contou com a participação de representantes dos povos Baniwa, Baré, Kambeba, Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Mura, Pira-Tapuia, Taré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami e com a assessoria do CIMI, da UNICAMP e da USP. (RCNEI/MEC, 1998:29).

A declaração de princípios, reafirmada em 1994, por ocasião do 7º Encontro de professores indígenas da COPIAM, de caráter articulador e reivindicatório, se tornou, desde essa ocasião, o principal documento do movimento a respeito da educação escolar indígena. Entre os princípios afirmados constam, entre outras reivindicações: a escola específica e diferenciada, que deve ensinar elementos das próprias culturas e mais os conhecimentos da sociedade envolvente; que a educação escolar indígena seja pautada no reconhecimento dos direitos fundamentais de cada etnia, enquanto grupo diferenciado. Tal anseio está ligado à luta pela construção da identidade da escola indígena; e a formação de professores indígenas como pesquisadores de suas culturas, alfabetizadores em suas línguas maternas, autores e redatores de seus escritos, baseados na transmissão do saber coletivo e na construção, também coletiva, de novos saberes, de novas práticas.

O RCNEI, além da Declaração de Princípios, contempla os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada, na primeira parte, denominada "Para começo de conversa". Na segunda parte, "Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas" são apresentadas as áreas de conhecimento e sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas. (RCNEI/MEC, 1998).

Como fundamentos gerais, o RCNEI é um documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar, por meio da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, permitindo a construção de currículo próprio e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração dos etnoconhecimentos de cada grupo com conhecimentos ditos universais, reconhecendo a multiétnicidade, pluralidade e diversidade dos povos indígenas.

O documento apresenta também os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em

procedimentos de sala de aula. Para a construção do currículo, são indicados seis temas transversais: auto-sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde e do trabalho, além de seis áreas de estudos: línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física.

Preparada pela Câmara Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução 3/99, publicada no Diário Oficial da União em 17/11/1999, fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Esta Resolução, normatiza o Parecer nº 14/99/CEB/CNE de 14/09/1999, em que foi definida as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação.

O Parecer nº14 e a Resolução nº 3, ao definir o papel de cada esfera do poder público na gestão da política de educação básica para os povos indígenas, estabelece para a União, a tarefa institucional de legislar, definir diretrizes das políticas nacionais e apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino, e às Secretarias Estaduais de Educação, compete a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena. Essa obrigação, por lei, compete diretamente aos Estados, ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando essas escolas como unidades próprias, autônomas e específicas nos sistemas estaduais. No entanto, os municípios, para incumbir-se dessa tarefa, precisam criar as condições objetivas para desenvolver esse papel e ouvir os interesses das comunidades.

Essas diretrizes, dando continuidade à regulamentação da política de educação escolar para as comunidades indígenas, regularizam as escolas localizadas em terras indígenas em todo território nacional, e apresentam importantes definições no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade.

A Resolução nº 3/99 cria, no âmbito da Educação Básica, a categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe "a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios", garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola. A escola indígena é definida por sua “localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas”, para “atendimento exclusivo” destas com “ensino ministrado nas suas línguas maternas” (Artigo 2º.). Para sua organização e gestão, afirma que deve ser levado em consideração as “estruturas sociais”, “práticas socioculturais e religiosas”, “formas de produção de conhecimento”, “processos e métodos de ensino e aprendizagem”, “atividades econômicas” e uso de materiais

didático-pedagógicos produzidos de “acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo” (Artigo 3º.). Tal definição aponta para um rompimento com a maneira pela qual o sistema de ensino vinha tratando essas escolas: como salas de extensão de escolas urbanas ou como escolas rurais, levando a elas calendários, programas e materiais que pouco ou nada se adequavam ao universo indígena. (Resolução nº 3/99 – Diário Oficial da União (DOU) 17/11/1999).

A Resolução, ao estabelecer a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, garantindo autonomia pedagógica e curricular, assegura a necessidade de regulamentação dessas escolas junto aos Conselhos Estaduais de Educação, bem como a necessidade de instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade na discussão sobre o modelo de escola nas aldeias indígenas.

A educação indígena como uma modalidade de ensino, no âmbito do Sistema Público de Ensino (federal, estadual e municipal) passa a ter um tratamento próprio e diferenciado, estabelecendo com maior clareza, a estrutura e o funcionamento das escolas, fixando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue.

Outro ponto de destaque na Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, é a prioridade dada ao professor indígena na condução da educação escolar indígena, bem como a garantia da sua formação específica, inclusive em nível superior, que deverá ocorrer em serviço ou concomitantemente com a sua própria escolarização. A resolução estabelece que os Estados, por meio de suas Secretarias Estaduais de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores, bem como deverá regularizar a situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.

De acordo com os artigos 6º e 7º da Resolução CNE/CEB nº 3/99:

“A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores” (Art. 6º.); “os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa”.

Em 09/01/2001, o governo federal, obedecendo ao marco jurídico a partir da Constituição Brasileira de 1988 e, posteriormente, da Lei nº 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionou o “Plano Nacional de Educação” (PNE) de 2001 a 2011⁶², aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei 10.172 de 2001.

O Plano Nacional de Educação tem ao todo 295 metas, das quais 21 são da modalidade “educação indígena”. As diretrizes, os objetivos e as metas constantes da lei são fundamentais no direcionamento da política educacional brasileira, tendo em vista que estabelece os devidos prazos que deverão ser atingidos para a educação escolar indígena, assim como os prazos para os demais níveis e modalidades de ensino.

O PNE, para a melhoria da educação escolar indígena, afirmando os dispositivos do Parecer nº.14 e da Resolução nº.3 do Conselho Nacional de Educação, contempla entre os seus objetivos e metas: I) criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada; II) universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação; III) assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

As diretrizes do PNE, atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, enfatizam a responsabilidade legal dos Estados, tanto de forma direta como por meio de delegação de responsabilidades aos seus municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

O Plano Nacional de Educação trata também da formação e valorização do magistério, da gestão e do financiamento da educação, por um período de 10 (dez) anos, orientando as ações dos Estados, Municípios e União. Entre os objetivos e metas, constam da Lei a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a necessidade de se criar a categoria de professores indígenas como uma carreira específica do magistério, bem como a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores, inclusive para o

⁶² PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: *Diário Oficial*, ano CXXXIX – nº 7, Brasília/DF.

ensino superior. Conforme a meta 17 da Lei: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. (Lei nº 10.172/2001).

A lei estabelece claramente essa prioridade, reconhecendo a necessidade de uma formação inicial e continuada dos próprios indígenas, enquanto professores de suas comunidades, inclusive a ser adotada na oferta do ensino superior, devendo fazer parte dos programas de ensino ou de extensão das universidades. Diz o texto da Lei nº 10.172, de 09/01/2001:

“[...] a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades”. (Brasil, 2002:31).

No Projeto de Lei (PL nº. 8.035/2010) do novo Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020, entre as metas/estratégias previstas para a educação escolar indígena, se destacam:

- 1) a educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade;
- 2) manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas;
- 3) fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional;
- 4) apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas;
- 5) garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena;

- 6) ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural;
- 7) estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas;
- 8) expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações;
- 9) implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.
- 10) considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas no provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas.

A partir das garantias legais sobre a formação de professores indígenas presentes na LDB, no PNE e demais documentos do Conselho Nacional de Educação, o MEC publica em novembro de 2002, os Referenciais para a Formação dos Professores Indígenas, que traz importantes contribuições a respeito da necessidade da formação dos professores para a regularização das escolas indígenas.

O documento “Referenciais para Formação de Professores Indígenas” foi construído durante dois anos de estudos e reuniões técnicas, a partir da sistematização das principais ideias resultantes de um conjunto de encontros envolvendo professores indígenas, técnicos e gestores governamentais e especialistas de universidades, que tiveram como base, as diversas experiências e práticas adotadas em diferentes programas de formação inicial de professores atuantes nas escolas das aldeias. Essas experiências de formação, em nível médio, muitas vezes assumidas pelas próprias comunidades em parcerias com universidades, ONGs, FUNAI e secretarias de educação, foram desenvolvidas em diversas regiões do país durante os anos 1990.

Esse documento constitui-se em um guia, para se pensar a formação de professores e as escolas indígenas. As questões sobre formação englobam os seguintes aspectos:

- 1) necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau;
- 2) a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena;
- 3) a participação do professor indígena no processo educacional.

As responsabilidades para atender aos objetivos do documento “Referenciais”, são das Secretarias Estaduais de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação que devem propor, regulamentar e executar os cursos de formação inicial e continuada de professores, contando com o apoio técnico e financeiro da União, dentro dos novos marcos referenciais para as escolas indígenas o documento preconiza poder contribuir para a criação e implementação de programas de formação que se mostrem “eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país”. (Brasil, Ministério da Educação, 2002:5).

O documento também foi produzido na perspectiva de dar mais especificidade ao tema indígena dentro da implementação de ações e políticas mais gerais propostas pelo MEC para o ensino fundamental de todo o país. O principal objetivo dos Referenciais para a Formação dos Professores Indígenas é:

“[...] contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como às exigências legais de titulação do professor indígenas em atuação nessas escolas” (Brasil, Ministério da Educação 2002:5).

A Constituição de 1988 e a nova LDB asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. Desse princípio decorre que o professor da escola indígena deve ser preferencialmente um indígena da própria comunidade, e a formação inicial e continuada desses indígenas, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e simultaneamente à sua própria escolarização. Isto exige a elaboração de programas diferenciados para formação inicial e continuada.

De acordo com Grupioni (2003:13):

“No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar índios para serem professores e gestores [...] de escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade”.

Em relação à política de educação escolar para os povos indígenas, após sete anos da publicação do documento “Referenciais para Formação de Professores Indígenas”, o Ministério da Educação (MEC), via Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), propôs a criação dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

Entre 2007 e 2010, o MEC estabeleceu junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, um Plano de Ação Articulado (PAR), que significa um conjunto articulado de ações que visa o cumprimento das metas do “Compromisso Todos pela Educação”. As ações relativas à educação para diversidade e cidadania foram estabelecidas com vinte e quatro Secretarias Estaduais de Educação. O PAR Indígena tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente os executores dessa modalidade da educação, por intermédio de ações previstas e pactuadas nos planos de ação de cada estado e município que possui escolas indígenas. Financia as seguintes ações: construção de escolas; formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; produção de material didático; ensino médio integrado à formação profissional; e alimentação escolar indígena.

Ainda com relação à educação escolar indígena, merece destaque os Territórios Etnoeducacionais, instituídos pelo Decreto nº 6861/2009, cujo objetivo é criar uma nova orientação para políticas públicas de educação, que passam a ser organizadas a partir da territorialidade dos povos indígenas. Nesse sentido, os Territórios Etnoeducacionais visam a identificação das necessidades educacionais de cada etnia em seu respectivo território, formação inicial e/ou continuada de professores indígenas, produção de material didático, rede física adequada aos padrões socioambientais das comunidades, responsabilidades institucionais, financiamento e controle social.

Essa política está sendo desenvolvida em articulação com a FUNAI, CONSED, UNDIME, Ministério Público, IES, organizações indígenas e indigenistas, sendo o atual caminho para a efetivação dos direitos dos povos indígenas referentes à educação.

O MEC, ao propor a política de implantação dos Territórios Etnoeducacionais, visa melhorar os mecanismos de gestão da política de educação escolar, considerando a situação territorial dos povos indígenas, e o cumprimento do regime de colaboração, entre as esferas públicas. Com o Decreto nº. 6.861/09, o MEC propôs uma articulação entre os entes federados, a partir de uma pactuação para ser efetivada por um Plano de Ação Articulado (PAR), elaborado pelos governos estaduais e municipais, com o envolvimento dos diversos sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para ofertar a educação escolar indígena, “observada a sua territorialidade, respeitando suas necessidades e especificidades”. (Decreto nº 6.861/09/MEC).

Conforme o Decreto, cada Território Etnoeducacional deverá contar com um plano de ação para a educação escolar indígena, compreendendo, independente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas (mesmo que descontínuas) ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

O Decreto nº. 6.861/09 reconhece às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas e define os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento das mesmas. De acordo com o Decreto, a educação escolar indígena é organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando as suas necessidades e especificidades, contemplando os seguintes objetivos: valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais repete os mesmos princípios e as diretrizes que já estão explícitos em diversos documentos oficiais do MEC, e não há nenhuma menção quanto à criação de uma nova estrutura organizacional para essa nova especificidade. A única mudança quanto ao que já existe hoje no país em relação à política de educação escolar indígena, é a proposta de pactuação, porquanto os entes federativos continuarão com as atribuições já definidas em documentos anteriores, inclusive na LDB e no Plano Nacional de Educação.

O Decreto em seu § 1º, diz:

“O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional. A organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos: As comunidades indígenas envolvidas; Os entes federativos envolvidos; A Fundação Nacional do Índio - FUNAI; A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; Os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e; A Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI”.

No entanto, o Decreto foi publicado pelo MEC sem prévia discussão com as comunidades indígenas, por isso foi objeto de muito debate pelos delegados presentes nas Conferências Regionais de Educação Escolar (CONEEIs).

Apesar de não ter obtido total aprovação dos delegados presentes na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Luziânia/Brasília, nos mês de novembro de 2009, as discussões entre o MEC e as comunidades indígenas vem sendo realizadas. A implantação dos Territórios Etnoeducacionais, vem passando por etapas de consulta, diagnóstico, construção do plano de ação e pactuação entre os dirigentes das instituições e representantes indígenas.

De acordo com a FUNAI⁶³, em 2011 foram publicadas portarias instituindo, no âmbito do Ministério da Educação, as Comissões Gestoras dos 14 Territórios Etnoeducacional pactuados até 2010, como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da educação escolar indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional. Neste ano, há previsão de que sejam publicadas as portarias de mais sete TEEs pactuados em 2011. Conforme informações publicadas pela FUNAI, até janeiro de 2012, já foram pactuados 21 Territórios Etnoeducacionais,

⁶³ Disponível em: http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2012/01_jan/20120112_03.html

entre eles: Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá/Purus, Cone Sul, Povos do Pantanal, A'uw Uptabi, Xingu, Médio Solimões, YBY YARA – Bahia, kakauatire, Mapuera, Alto Solimões, Vale do Javari, Cinta-Larga, Timbira, Vale do Araguaia, Tupi Mondé, Tupi Tupari, Txapakura, Ykukatu e Tapajós Arapiuns.

Muitos territórios se encontram em processo de ajustes e articulações visando o pleno funcionamento. Alguns que estão em fase de implantação já definiram sua área de abrangência e estão na etapa de construção dos instrumentos necessários para a sua implantação: definição da Comissão Gestora, construção do Plano de Ação, Diagnóstico e Pactuação. Já os que estão em fase de consulta, aguardam a anuência dos representantes indígenas e definição da área de abrangência.

2.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA

“[...] a gente sabe que a Constituição Federal aprovou a escola dentro da comunidade, também que tem uma lei que fala da escola diferenciada. Hoje ainda não conseguimos chegar neste ponto de uma escola forte e diferenciada. Tivemos a formação dos professores para conhecer a letra, palavras e poder entender estas escritas. Depois da formação nunca mais tivemos uma conversa destas, nem na nossa política interna. Estamos só usando o modelo do branco, e que vem ajudando. Hoje entendemos mais e temos que pensar em criar um modelo nosso, da nossa realidade”. (Parte do depoimento de Winti Suya, durante a Conferência Educativa no Posto Indígena Wawi Aldeia Ngôjhwêrê - Xingu, em junho de 2009).

A educação escolar indígena como categoria de escola diferenciada, fundamentada em ações práticas decorrentes de décadas anteriores, vem sendo construída com maior intensidade no Brasil nas últimas duas décadas, quando ela passa a ser um projeto não só de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também de valorização das práticas tradicionais indígenas, “respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificarem seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente”. (Grupioni, 2008:171). Esse período é marcado pelo fortalecimento do Movimento Indígena, especialmente das organizações dos professores, que desencadearam um movimento de apropriação na condução do processo de escolarização, por meio de encontros coletivos em diversas regiões do país, contribuindo para acelerar as discussões e propostas legais de regulamentação da educação escolar nas comunidades indígenas.

Em seu conjunto, a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e o PNE/2001, assim como os demais documentos normativos publicados pelo MEC, conformam no plano federal o tratamento dado ao direito de educação escolar aos povos indígenas do país. O modelo de educação escolar que tinha por objetivo integrar, civilizar e colonizar os povos indígenas, proibindo suas línguas e condenando suas tradições e culturas, se alterou para um modelo diferenciado, bilíngue ou multilíngue e intercultural, com atuação predominante de professores indígenas nas escolas das aldeias.

Todos esses documentos passaram a garantir de fato novos caminhos para a escola diferenciada, apontando questões como o direito das comunidades a uma educação específica e diferenciada, que objetiva, pelo reconhecimento da diversidade cultural e linguística, valorização dos saberes indígenas, com seus complexos sistemas de pensamento, recuperando suas memórias históricas e reafirmando suas identidades, para construir, a partir dessa base, uma ponte que ligue os povos indígenas a outras experiências históricas diferentes e facilite o seu acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade não indígena.

A partir da consolidação das reivindicações do Movimento Indígena pelo direito à educação escolar específica para os povos indígenas, comparando os dados dos Censos Escolares Indígenas realizados pelo INEP/MEC entre 1999, 2008 e 2010⁶⁴, é possível evidenciar a importância para as comunidades de que os professores indígenas tenham formação em nível superior. Isso viabiliza a oferta das demais etapas e modalidades da educação escolar, especialmente o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio, garantindo, desta forma, a presença dos jovens nas aldeias.

Os Censos Escolares Indígena, realizados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), desde 1999, com o objetivo de divulgar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas, tem possibilitado a identificação de tendências e a composição de indicadores sobre o universo escolar indígena nos últimos anos. Especialmente o Censo INEP/MEC realizado em 2008, constituiu uma base importante de informações para a avaliação das políticas educativas voltadas para as comunidades indígenas durante as discussões nas Conferências de Educação Escolar Indígena, ocorridas em 2009.

⁶⁴ FONTE: BRASIL. Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, “Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil”. Brasília – DF, 2007.

Na sequência, serão apresentadas comparações de dados sobre a educação escolar indígena, a partir dos Censos realizados nas escolas indígenas pelo INEP em 1999 e 2008, publicados pelo MEC em 2001 e 2009 respectivamente, bem como alguns dados de 2010 publicados em um Resumo Técnico do MEC/INEP 2010.

Tabela 2.1: Número de escolas indígenas – 1999 a 2008

Ano	Nº de escolas indígenas
1999	1.392
2003	2.079
2004	2.233
2005	2.327
2006	2.423
2007	2.550
2008	2.698

Fonte: elaboração própria baseada em dados publicados pelo MEC/INEP em 2001 e 2009.

A primeira constatação do avanço da educação indígena no Brasil é a do aumento do número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. O número de escolas nas aldeias, entre 1999 a 2008, aumentou em torno de 94%. As 2.698 escolas indígenas recenseadas em 2008 se encontram espalhadas pelos 26 estados da federação, com maior concentração na região norte, onde estão 1.677 escolas ou 62% do total. Essa distribuição das escolas mostra a interiorização dos povos indígenas no território nacional.

Segundo dados do Resumo Técnico do Censo 2010 publicado pelo MEC/INEP em dezembro de 2010, o número de escolas passou de 1.392 em 1999 para 2.836 em 2010, um aumento de mais de 100%. Esse aumento progressivo no número de escolas se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, com a legislação do MEC protagonizada pelo Movimento Indígena, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as

como escolas indígenas diferenciadas. Também se explica pela criação de novas escolas nas aldeias e pela regularização de um grande número de escolas e salas de aula⁶⁵.

Tabela 2.2: Número de alunos nas escolas indígenas – 1999 a 2008

Ano	Nº de alunos
1999	93.037
2003	165.021
2004	149.170
2005	164.900
2006	173.341
2007	208.205
2008	205.871

Fonte: elaboração própria baseada em dados publicados pelo MEC/INEP em 2001 e 2009.

Conforme os dados dos censos, o crescimento da educação indígena ao longo dos nove anos é muito expressivo. De acordo com o INEP, o aumento no número de alunos passou de 93.037 em 1999 para 205.871 nas 2.698 escolas localizadas em terras indígenas no ano 2008, uma expansão de 121%. Desse total de alunos, mais da metade estava na região norte (52,3%), destacando-se forte prevalência dos educandos no estado do Amazonas (63.405). Em todo o País, segue a concentração nos estados de Mato Grosso do Sul (16.790), Mato Grosso (13.669) e Maranhão (13.113).

Conforme dados do Resumo Técnico MEC/INEP relativo ao Censo Escolar Indígena de 2010, nas 2.836 escolas localizadas em Terras Indígenas estudava um total de 246.793 mil alunos indígenas, comparando com o número de 93.037 alunos em 1999, percebe um aumento de 165%, bem como uma expressiva progressão nos níveis de ensino, conforme tabela a seguir:

⁶⁵ Localizadas em terras indígenas, mas consideradas salas de extensão de outras escolas.

Tabela 2.3: Distribuição de alunos por nível de ensino - 1999 a 2010

Série	Nº de alunos em 1999	Nº de alunos em 2010
Educação infantil	7.848	22.048
Ensino fundamental	81.280	175.032
Ensino Médio	943	27.615
Educação especial	-	80
Educação de jovens e adultos	2.966	20.997
Educação profissional	-	1.021
Total	93.037	246.793

Fonte: elaboração própria baseada em dados do MEC/INEP relativos ao Censo 1999 (publicado em 2001) e de 2010, publicados no Resumo Técnico (2010).

Em 1999 nas 1.392 escolas recenseadas, estudavam 93.037 estudantes indígenas. A maioria destes estudantes estava no ensino fundamental. Os números levantados em 2010 pelo MEC/INEP indicam um aumento do número de estudantes indígenas, bem como uma maior progressão em termos das séries frequentadas. O que chama a atenção é o grande número de matrículas no ensino médio, que passou de apenas 943 em 1999 para 27.615 em 2010.

O processo de progressão da seriação dos alunos nas escolas das aldeias também se explica, em boa medida, como resultado dos processos de formação de professores indígenas, qualificados em cursos de magistério indígena. Nos anos 1990, muitos cursos de magistério indígena aconteceram em várias regiões do país⁶⁶.

O crescimento dos investimentos públicos na formação dos professores, que passaram a acontecer por força da lei, é fruto de toda uma luta de articulação do Movimento dos povos indígenas, visando cobrar e exigir cada vez mais mudanças na organização e na administração das escolas, o que incluía a escolha de professores indígenas.

Desta forma, a expansão da rede de escolas indígenas e de matrículas em escolas indígenas foi também acompanhada pela expansão da presença de professores indígena no quadro docente. Com efeito, o número oficial de 3.998 docentes atuantes em escolas indígenas

⁶⁶ Desenvolvidas pelos sistemas de ensino e também por organizações não governamentais, na década de 1990 que possibilitaram que esses níveis de ensino começassem a ser ministrados nas aldeias.

em 1999 (3.059 indígenas), elevou progressivamente para 10.923 em 2008, o que representa nos nove anos, um aumento de 173%. (INEP, 2009).

Tabela 2.4: Nível escolar dos professores indígenas – 1999 a 2008

Nível Escolar	Nº de professores em 1999	Nº de professores em 2008
Fundamental	1.933	2.026
Médio	256	2.015
Normal/Magistério	1.331	3.579
Magistério indígena	620	1.046
Superior com licenciatura	191	2.135
Superior sem licenciatura	61	123

Fonte: elaboração própria baseada em dados do MEC/INEP (2001/2009). Muitos professores podem ter feito mais um de curso de formação.

Comparando os dados dos Censos 1999 e 2008, no universo da Educação Básica, pode-se observar que é expressivo o contingente dos professores indígenas em atuação nas escolas das aldeias, com níveis de escolaridade adequados às etapas em que lecionam.

Esses percentuais revelam ter havido um processo constante de melhoria na qualificação dos professores em atuação nas escolas indígenas. Em 1999, os níveis de escolaridade dos professores indígenas em atuação nas escolas das aldeias, com ensino superior com magistério era de apenas 1,00% e com ensino superior sem magistério de 0,50%. Já os dados do Censo Escolar de 2008 indicaram um nível maior de formação dos professores em atuação nas aldeias, quando comparados com os dados de 1999, os professores que possuíam o ensino médio concluído chegavam a quase 65% e com ensino superior atingiam o total de 13,2%.

Conforme o Censo 2008, um percentual significativo de professores indígenas sem nível superior passa a ser um desafio para as universidades. De acordo com os dados, é necessário ampliar a oferta de cursos de licenciatura, em nível superior, aos professores indígenas, focando, principalmente, naqueles que atuam no ensino fundamental e no ensino médio. Uma formação mais qualificada dos professores tende a resultar numa maior oferta de níveis de ensino nas aldeias, criando novas oportunidades para que alunos continuem estudando

dentro das terras indígenas. Com isso, evita-se que busquem a continuidade dos estudos em escolas não indígenas na zona rural e urbana.

De acordo com MEC⁶⁷ (Dados do Censo Escolar de 2010), dos 12 mil professores indígenas que atuam nas 2.836 unidades de ensino em Terras Indígenas, cinco mil já têm curso superior ou fazem cursos de graduação.

Outros dados do Censo 2008 são importantes para caracterizar as condições das escolas indígenas espalhadas pelo país. Se por um lado 1.917 (71,1%) possuíam, em 2008, prédio escolar, e o uso da língua indígena estava presente em 70,8% das escolas, compondo um universo de 149 línguas indígenas, por outro lado, mais de um terço (38,4%) das escolas indígenas brasileiras pode recorrer a materiais específicos para ministrar os conteúdos. Laboratório de Informática: 4,5% das escolas; Laboratório de Ciências: 0,4%; Biblioteca e Sala de Leitura: 7,5%.

É oportuno destacar que se em relação à política de educação escolar voltada para os povos indígenas, no período de 1991 a 2002, após a CF/1988, tratou-se fundamentalmente de estabelecer os princípios gerais de regulamentação e normatização das escolas indígenas, esse esforço disciplinador não encontrou continuidade nos anos subseqüentes, quando nenhuma outra diretriz ou norma foi publicada pelo MEC, para orientar outros níveis de escolarização nas aldeias, como incremento do ensino de nível médio e o surgimento das primeiras experiências de ensino superior, conforme demonstrado nos dados do Censo Escolar de 2008.

Nas últimas duas décadas, em grande medida pela articulação e pressão dos povos indígenas, os avanços tem sido significativos, o modelo de educação escolar que tinha por objetivo integrar, civilizar e colonizar os povos indígenas, proibindo suas línguas e condenando suas tradições e culturas, mudou para um modelo diferenciado, bilíngüe ou multilíngüe e intercultural, com atuação predominante de professores indígenas nas escolas das aldeias. No entanto, apesar dos avanços da política nacional de educação indígena no Brasil em termos de legislação, há muito que se fazer para que essas políticas se concretizem de fato. Entre outros, modelo de gestão centralizada, escolas sem infra-estrutura, metodologias e conteúdos curriculares não específicos, calendários e materiais didáticos inadequados e a falta de professores especializados ainda são problemas comuns nas escolas indígenas.

⁶⁷ Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16528. Consultado em novembro de 2012.

A partir desse período, se intensifica a avaliação crítica das experiências de educação escolar diferenciada, construídas em décadas anteriores e em curso. Temas e problemas específicos das escolas indígenas passam a fazer parte do debate do Movimento Indígena e entidades de apoio, em um processo de detalhamento, tanto da reflexão acadêmica e política sobre a questão, como da prática educativa escolar vivenciada e proposta por comunidades indígenas, que irão culminar nas discussões e reivindicações propostas durante as Conferências de Educação Escolar Indígena, tanto as conferências realizadas em todas as regiões do país, como a conferência nacional realizada em Luziânia-Brasília em setembro de 2009.

2.4. AS CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

As Conferências de Educação Escolar Indígena constituíram espaços possíveis de articulações institucionais do Movimento Indígena, com o objetivo de elaborar, em caráter nacional, parâmetros efetivos, para a educação escolar diferenciada. Um dos propósitos dessa Conferência, além de apresentar um diagnóstico da situação em que se encontrava a educação escolar indígena no Brasil, foi identificar quais as expectativas que representantes indígenas, indigenistas e gestores públicos têm para a educação escolar para os próximos anos, de modo a assegurar o desejo e as expectativas dos povos indígenas, em relação à sua educação escolar no Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2012-2020⁶⁸.

A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - I CONEEI, decorrente das Conferências Regionais e Locais realizadas em todo o país no ano de 2009, foi proposta pelo

⁶⁸ O projeto de Lei 8035/2010, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2012-2020, foi aprovado em junho de 2012, estabelece os seguintes objetivos e metas para a educação escolar indígena: 1. a educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades; 2. manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; 3. desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário; 4. fomentar a expansão da oferta de matrículas de ensino médio integrado à educação profissional; 5. apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso; 6. ampliar a educação escolar a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural; 7. considerar as especifica socioculturais dos povos indígenas no provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas; 8. implementar programas específicos para formação de professores; entre outros.

Movimento Indígena e CNPI, e realizada em conjunto com o MEC, por meio da SECAD, com a participação do CONSED e da FUNAI, reunindo as principais lideranças, em diversas áreas e etnias, das representações comunitárias dos povos indígenas, do Conselho Nacional de Educação, dos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais, União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), de universidades, da Rede de Formação Técnica e Tecnológica e da sociedade civil organizada, visando a promoção de um debate amplo e formulação de propostas sobre as condições de oferta da educação intercultural, buscando definir referenciais para as políticas públicas a serem desenvolvidas para este campo, como também no que diz respeito a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo das diferenças étnicas indígenas, no interior de um processo participativo.

De caráter consultivo, visando discutir questões e problemáticas da educação escolar indígena e os avanços conquistados até o momento, no sentido de propor diretrizes que possibilitem a sua qualidade e efetividade, a conferência contou com três objetivos básicos:

- 1) criar e fortalecer os espaços de participação comunitária nas políticas públicas de Educação Escolar Indígena;
- 2) promover uma educação escolar intercultural que contribua com os projetos de futuro e de cidadania dos povos indígenas;
- 3) debater os objetivos, avanços e desafios da Educação Escolar Indígena no Brasil, estabelecendo prioridades para as políticas públicas em desenvolvimento.

A I CONEEI foi organizada em três etapas: 1ª. Conferências nas Comunidades Educativas Indígenas; 2ª. Conferências Regionais; 3ª. Conferência Nacional.

Para se chegar à conferência nacional, desde dezembro de 2008, foram realizadas conferências locais nas comunidades educativas em mais de duas mil escolas indígenas de todo o país, envolvendo a participação de alunos indígenas, pais, lideranças tradicionais, professores e diretores, em que discutiram a situação atual e suas expectativas sobre os processos de educação escolar. As conferências locais partiram de um documento base com três perguntas orientadoras, propostas pela comissão organizadora da Conferência Nacional: *Por que queremos a escola? O que já conquistamos? O que fazer para avançar na educação que queremos?*

Nas Conferências nas Comunidades Educativas Indígenas, realizadas em diversas escolas indígenas, nas diferentes regiões do país, os atores locais (lideranças indígenas,

professores, pais, alunos, etc.), buscaram estabelecer diálogos e identificar as diversas vozes, visando articular possíveis propostas em relação ao papel que a educação escolar indígena deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania, respeitando a diversidade étnica, como também foram discutidos os avanços conquistados e os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

Conforme Relatórios das Conferências Locais de Educação Escolar Indígena, realizadas no país entre 2008 e 2009, a escola para os povos indígenas serve para afirmação ou reafirmar da identidade indígena por meio das práticas culturais, oferecendo ao mesmo tempo os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em continuidade aos saberes dos antepassados; e o acesso aos conhecimentos dos povos ocidentais para aprender a ler e escrever para defesa da cultura indígena (manter viva as tradições, danças, lendas, mitos, a língua) e garantir a conquista dos direitos diferenciados, especialmente a garantia de um território próprio, como princípio de autodeterminação.

Depois das conferências locais, o passo seguinte foi a realização de 18 Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena, com a participação de representantes de cada povo indígena (escolhidos nas conferências locais), representantes de sistemas de ensino, universidades, entidades indigenistas, ONGs. Com metodologia definida pelo MEC, esses encontros tiveram duração de quatro a cinco dias, com discussões em grupo e em plenária sobre cinco eixos temáticos:

- a) Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena
- b) Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas
- c) Práticas Pedagógicas Indígenas
- d) Participação e Controle Social
- e) Diretrizes para a Educação Escolar Indígena.

As Conferências Locais e Regionais, realizadas para a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), foram os espaços de debate, para que representantes dos povos indígenas, dirigentes, gestores, professores dos sistemas de ensino, universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições refletissem a realidade da educação escolar indígena no Brasil e propusessem possíveis encaminhamentos para a superação dos desafios

atuais. A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi o momento de articulação geral das reflexões e debates das propostas formuladas nas etapas anteriores, locais e regionais, em que os delegados formularam e assumiram um conjunto de compromissos compartilhados, no que diz respeito à orientação de ações institucionais, no sentido do desenvolvimento articulado e diferenciado da política de educação escolar indígena.

2.4.1. A CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO XINGU

“Estou aqui junto com outras lideranças, este é um momento especial, primeira vez no Xingu que vai discutir a educação dos índios. O nosso xinguano está disposto a discutir a educação – muito contente pelo convite, primeira vez essa conferência para discutir educação indígena, espero levantar o que nós queremos, o que está nas nossas escolas está muito fora da nossa realidade, está muito uma educação do homem branco, devemos discutir uma educação para índios.” (Cacique Vinti da etnia Kisedje, Conferência Regional do Xingu, junho de 2009).

O processo de realização da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, ocorrida no Parque Indígena Xingu, em Mato Grosso, no período de 07 a 11 de junho de 2009, constitui-se uma das etapas preparatórias para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, que aconteceu em Luziânia/Brasília, entre os dias 16 a 20 de novembro de 2009.

Combinado com descrição densa, análise documental e entrevistas realizadas no local do evento, essa investigação envolveu um trabalho de campo etnográfico, que se situa em um processo de pesquisa qualitativa, contemplando aspectos essenciais para a pesquisa de doutoramento, cujo objetivo é uma análise comparativa de experiências de articulação entre universidades e movimentos sociais para realização de cursos de graduação para professores indígenas, no sentido de verificar como se dá a interação entre os vários tipos de conhecimento (científico, tecnológico, tradicional, de senso comum, etc.) no interior dessas experiências e suas implicações para a universidade.

Além da narrativa das principais ocorrências da Conferência, o trabalho contempla também, um breve relato do processo de construção da política de educação escolar indígena no Brasil, concluindo que os resultados das discussões apontam contribuições importantes para o

aprimoramento da política de educação escolar indígena no país, definindo um modelo de escola mais adequado a que os povos indígenas almejam.

O Parque Indígena Xingu foi criado em 1961, com seu perímetro atual demarcado em 1978, possuindo um vasto território de mais de dois milhões e meio de hectares. Localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso e está ocupado por 204 comunidades de 16 etnias, entre os cerca de 5 mil habitantes, representando quatro principais troncos lingüísticos brasileiros – Aruak, Karib, Jê e Tupi. O Parque se divide culturalmente em três áreas: uma ao norte (Baixo Xingu) atendida pelo Posto Indígena Diauarum; outra na região central (Médio Xingu), atendida pelo Posto Indígena Pavuru; e outra ao sul (Alto Xingu) atendida pelo Posto Indígena Leonardo Villas Boas. Cada posto da FUNAI apóia a logística de projetos e atividades desenvolvidas no Parque, como educação e saúde. Quem administra o Parque, são os próprios indígenas, por meio da Associação da Terra Indígena do Xingu (ATIX), criada em 1994, representando todas as comunidades localizadas no Xingu. Os indígenas que habitam o Parque possuem um histórico de contato com a sociedade não indígena diferente em relação a outros povos indígenas brasileiros, uma vez que não tiveram contato inicial com missões evangelizadoras, mas sim com pesquisadores (etnólogo alemão Karl von den Steinen), e foram assistidos pelos irmãos Villas Boas, durante a expedição Brasil Central.

Participaram da Conferência Regional do Xingu, 133 delegados indígenas (41 Alto Xingu, 45 Médio e 47 Baixo), envolvendo lideranças tradicionais e comunitárias, professores, equipes pedagógicas, pais, mães e alunos de 14 Povos Indígenas: Suyá, Yudjá e Kaiabi do Baixo Xingu; Trumai, os Ikpeng e os Kaiabi do Médio Xingu; e Aweti, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinarko, Nahukuá, Trumai, Wauja do Alto Xingu. Seriam 16 povos, mas dois não estiveram presentes, os Kalapalo por problemas no motor do barco e os Yawalapti por motivo de saúde na aldeia.

Estiveram presentes, também, representantes da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, Comissão Nacional de Política Indigenista, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio, Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação de Feliz Natal, Gaúcha do Norte e São José do Xingu, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de São Paulo, Conselho Indigenista Missionário, Associação Terra Indígena Xingu (ATIX) - (que representa

todos os povos do Xingu) e as associações que representam cada um dos povos: Associação Indígena Kisedje, Associação Yarikayu, Associação Indígena do Povo Aweti, Associação Indígena Ahira, Associação Indígena Kuikuro do Alto Xingu, Associação Indígena Moygu Comunidade Ikpeng, Instituto Indígena Maiwu de Estudo e Pesquisa de Mato Grosso, Associação Indígena Tapawia , Associação Indígena Tulukai, Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT), FUNAI e Instituto Socioambiental (ISA).

Somados aos 133 delegados indígenas, participaram da conferência nove delegados de organizações não governamentais e 17 governamentais. Entre delegados, convidados, organizações e equipes técnicas institucionais e governamentais, estiveram no Posto Indígena Pavuru, 214 pessoas e, no total, contando familiares dos indígenas e convidados, foram 400.

Durante os cinco dias, as atividades foram realizadas a partir de palestras, debates e trabalhos em grupo. Nos intervalos e à noite, diversos povos do Xingu fizeram apresentações culturais onde mostraram seus cantos, músicas e danças. Nos grupos os participantes aprofundaram os temas e apresentaram as propostas para votação em plenária, seguindo um documento de referência elaborado e distribuído pelo MEC, contendo cinco eixos temáticos: 1) Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena; 2) Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas; 3) Práticas Pedagógicas Indígenas; 4) Participação e Controle Social; e 5) Diretrizes para a Educação Escolar Indígena. As discussões em grupo foram o ponto alto da conferência, quando os delegados se dividiram em sete grupos e a partir da apresentação de cada temática, os grupos se reuniam, discutiam e decidiam as propostas, que depois de sistematizadas eram votadas na plenária geral. Todos os grupos discutiam todas as temáticas.

Na sequência serão apresentados relatos descritos das principais ocorrências da Conferência Regional de Educação Escolar do Xingu, seguindo um cronograma de acordo com a programação do evento.

PRIMEIRO DIA (07.06.2009 - domingo)

Desde a manhã de domingo foram chegando delegados de diversas aldeias do Parque Indígena Xingu, a maioria de barco, pois o Posto Pavuru, local do evento fica às margens do rio Xingu. No período da tarde se deu o credenciamento dos participantes e a entrega dos materiais da Conferência.

No começo da noite, se deu a abertura da Conferência, com uma mesa composta de autoridades do MEC (Ministério da Educação), SEDUC/MT (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso), FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e 12 caciques dos povos presentes. Na abertura da Conferência Regional de Educação do Xingu, caciques e demais participantes falaram da importância do encontro, o primeiro que acontece em terras indígenas para discutir a educação escolar. Na solenidade de abertura, o presidente da Associação Indígena Moygu, da comunidade Ikpeng, Kumaré Txicão, declarou oficialmente abertos os trabalhos de debate sobre a educação escolar indígena. Cacique Amatiwa, da etnia Matipu, declarou: “Estamos aqui para que a escola indígena seja de melhor qualidade. É a oportunidade para nós, lideranças, cobrar e reivindicar o que queremos melhorar”.

Logo após a abertura da conferência, sob a claridade da lua cheia, as etnias Kuikuro, Trumai, Kisedje, Yudjá e Ikpeng fizeram apresentações culturais com cantos e danças tradicionais.

SEGUNDO DIA (08.06.2009 – segunda feira)

O segundo dia da conferência começa com a participação de Thiago Garcia do MEC, fazendo a leitura do documento-base e do regimento interno, apresentando os objetivos da conferência, bem como, a programação e a dinâmica de funcionamento das mesas temáticas, dos grupos de trabalho que se organizarão em número de sete e a plenária, em que serão votadas as propostas dos grupos. Ao final do evento, deverão ser escolhidos os delegados para a conferência nacional. Na sequência, o professor indígena Korotowy Ikpeng, fez a explanação sobre os eixos temáticos da conferência, conforme termo de referência elaborado pelo MEC.

Na sequência, foi composta uma mesa presidida pelo professor indígena Yawaritu, da etnia Trumai, para apresentar os resultados das conferências nas comunidades educativas do

Xingu. Entre os meses de abril a junho de 2009, uma equipe de professores indígenas (membros do Conselho Estadual de Educação Indígena) formaram uma comissão denominada comitativa “força tarefa”, e, com o apoio e acompanhamento do Instituto SócioAmbiental e da FUNAI, viajaram a pé, ou por meio de bicicleta, motocicleta, trator ou barco, em todas as 18 escolas de todas as aldeias do Parque Xingu, fomentando o debate e orientando a todos os professores, caciques e comunidades na discussão do documento base, analisando a situação atual e as expectativas sobre os processos de educação escolar indígena. As conferências locais partiram de três perguntas orientadoras, propostas pela comissão organizadora da Conferência Nacional: por que queremos a escola? O que já conquistamos? O que fazer para avançar na educação que queremos? Como resultado dessas discussões, um documento-relatório de 85 páginas foi entregue ao Secretário Ságuas de Moraes, da SEDUC/MT, e ao Thiago Garcia, do MEC, e Maria Helena Fialho, da FUNAI.

Entre os principais relatos apresentados durante a Conferência Regional do Xingu, para as três questões discutidas nas comunidades indígenas, alguns resultados e depoimentos se destacam em relação à importância da escola na aldeia:

“Queremos a escola para fortalecer o conhecimento tradicional, cultural e lingüística, tanto prático como teórico, incluindo o conhecimento da sociedade envolvente, como a língua oficial, a escrita, as Leis, a Constituição Federal do país. Queremos a escola para formar crianças, jovens e adultos, para defender os direitos indígenas, como território, cultura, língua, saúde e educação indígena. Queremos a escola, porque a escola constrói a ideia, transforma a pessoa em pessoa ativa, crítica, pensadora e valoriza a língua indígena, os ritos, as crenças, os mitos, as festividades, as práticas tradicionais. A escola também registra a sabedoria tradicional, as narrativas orais, através de áudio visual, escrita, e revitaliza a língua. Por isso queremos a escola, mas que seja da maneira que queremos e de acordo com a organização social e realidade vivida por cada povo e comunidade. De uma forma que acreditamos que este ensino sirva às nossas comunidade e povos indígenas de uma maneira positiva. Queremos a escola para aprender a ler e a escrever e aperfeiçoar a inteligência, escrever documentos para as autoridades, por isso a escola é importante para a nossa comunidade indígena. Queremos a escola para estudar e termos mais conhecimentos da política do homem branco, ter conhecimento de como preparar um documento, fazer projeto, escrever correto tanto na língua indígena como na língua portuguesa”. (Relatório das conferências educativas do Xingu, 2009).

Depois da apresentação dos resultados das conferências locais e feito a projeção de slides com fotografias das escolas do Xingu, muitas em situação de precariedade, suscitou um debate envolvendo vários participantes da plenária.

De acordo com as manifestações dos participantes, nesse debate sobre o papel da escola nas comunidades indígenas, apesar da importância que a escola tem para aprender a ler e escrever na língua portuguesa, bem como adquirir os conhecimentos da sociedade não indígena, há toda uma preocupação a respeito da manutenção da educação tradicional, vista como prioridade para os povos indígenas. Por isso, a necessidade de que a educação escolar indígena seja diferenciada, que o calendário das manifestações culturais seja respeitado, além das práticas tradicionais, como a dança, os cantos, as festas, etc.

Conforme Sarirua da etnia Kuikuro (Relatório das Conferências Educativas do Xingu, 2009):

“A escola diferenciada tem que ter seu próprio sistema andando junto com a nossa cultura. Exemplo: na festa, as crianças e os jovens têm que estar se preparando para a luta. Isto é muito importante aqui para nós, para depois lutarem com outras etnias. Não quero acabar com a cultura, com a festa. Ela é nossa identidade, o nosso documento. Os alunos também precisam ajudar os pais na roçada, na pescaria. Por que perguntam que os professores param toda a hora? Os alunos também estão aprendendo na pescaria, na roçada. Esta é a nossa cultura. Os responsáveis não podem estar impedindo a saída do aluno para trabalhar com os pais. Esta é a nossa cultura”.

Durante a Conferência Regional do Xingu, Ayaneku da etnia Txicão, fez uma fala na língua indígena (traduzida pelo professor Korotowi) sobre o que ela pensa a respeito das escolas indígenas:

“Quero falar para a comunidade que quando pedimos construção de escola é porque necessitamos. A escola não vai mudar nosso hábito, nossos costumes, nossa cultura. O povo da minha mãe foi trazido para cá e os brancos falaram para a gente desde o princípio que trariam condições para nossos filhos. Se vocês ensinar o conhecimento de vocês para nós, os nossos conhecimentos não vão mudar nada. Quando fazem escola na aldeia é mal feita, sempre vou a cidade e vejo escola linda, quando volto vejo nossa escola feia. [...] Vocês brancos ensinam em cima de escrita e nós não ensinamos assim, mas com a prática através de tecer, do artesanato, usamos a tecnologia do pensamento, armazenamos nosso saber no pensamento não nos papéis como os brancos, mas agora estamos aprendendo a usar a escrita como os brancos e por isso precisamos de escolas de qualidade para nossos filhos”.

O cacique Afukaka da etnia Kuikuru fez uma fala a respeito da importância de se discutir a educação escolar do ponto de vista da realidade e cultura de cada do povo do Xingu e demonstrou preocupação com a preservação das riquezas naturais, que são importantes, inclusive, para a alimentação dos indígenas, com a preservação da tradição do artesanato, estimulando a todos para que usem seus adornos e disse: “O símbolo do Xingu se chama “Guarupe”. O rio Xingu era e é o lugar onde banhava o nosso vovô, então você novos que já sabem ler e escrever, entretanto eu também posso ensiná-los nas tradições aqui do Xingu, vocês jovens é que serão os responsáveis pra assegurar que a nossa tradição continue no futuro, a nossa tradição não pode acabar”.

Para o Cacique Winti da etnia Suya (Conferência Regional do Xingu, junho de 2009):

“O índio já está cansado de ouvir propostas do não índio. É importante que vá até a aldeia ouvir o que cada liderança, cada povo pensa acerca do que está sendo proposto para a educação. Essa lei vocês tem que cumprir – isso nós já estamos cansados de ouvir. Hoje estamos usando papel, microfone, equipamentos que não são nossos, usamos o que não é nosso e não estamos conseguindo defender o que é nosso: as línguas, as culturas, as tradições; o modelo de escola de hoje em dia está acabando com a nossa cultura, estamos usando o modelo, a tradição do branco. Isso nós queremos mudar, esta Conferência é pra mudar essa realidade. [...] Os professores indígenas tem que começar a pensar a educação de acordo com a realidade de seu povo, da sua aldeia: as palavras, as línguas, as músicas. Professores indígenas chamem os velhos para falar de nossas tradições. [...] Os professores precisam ensinar na escola os nossos conhecimentos, a nossa cultura. Temos que botar no papel as nossas línguas, para não esquecer, anotar para não perder, pois o jovem de hoje não consegue mais guardar na memória. Esta Conferência serve para nós olharmos com cuidado o que nós queremos para o futuro das nossas crianças, para continuar nossas tradições”.

De acordo com o professor e coordenador pedagógico Abayowá da etnia Yudjá (Conferência Regional do Xingu, junho de 2009):

“Hoje em dia a escola tem contribuído muito na construção dos conhecimentos dos povos Yudjá. Nossos professores ensinam a tocar flauta, cantar, as músicas nas salas de aula. Nossos alunos aprendem a tocar flauta. Nós temos vinte e um tipos de instrumentos e nossas crianças precisam aprender a tocá-los. Nós não ficamos ensinando somente português, matemática, e geografia, [...] nós ensinamos as crianças a aprender a confeccionar os instrumentos. Oficinas de arco e flecha, a dominar as técnicas do uso do arco e flecha com os velhos. Fizemos aulas

de tecelagem dentro da sala de aula. Nós, professores e os alunos temos que aproximar dos nossos velhos para verificar o que eles têm para nos ensinar”.

Para a Cacica Ana da etnia Yudja: “A escola não trouxe problemas para nossa comunidade, ela chegou para fortalecer a nossa cultura, pois ensina tecelagem, pintura corporal, cestarias, confecção de cerâmica, e várias atividades da nossa cultura”. (Conferência Regional do Xingu, junho de 2009).

Estas manifestações merecem uma análise mais aprofundada, mas tem demonstrado alguns conflitos que estão diretamente ligados ao papel da escola dentro da aldeia, que é complexo e variado de povo para povo. Conciliar o conhecimento moderno (científico) e o tradicional (indígena) e trabalhar com a diversidade de povos/etnias, parecem constituir alguns dos principais desafios da educação escolar indígena.

Se por um lado há toda uma preocupação das lideranças indígenas com a manutenção e o fortalecimento da cultura tradicional, por outro há toda uma necessidade em aprender a cultura (ler e escrever português, por exemplo) do não índio, como uma forma de se relacionar melhor com a sociedade não indígena (chamada por eles de sociedade envolvente), se preservar e adquirir autonomia. Conforme Yanahin da etnia Waurá: “Porque queremos escola? Para que nossos filhos andem não como nós, mas para que aprendam mais que nós e se defendam melhor do homem branco, é importante que aprendamos a nos defender com a caneta”. (Conferência Regional do Xingu, junho de 2009)

Na tarde de segunda-feira iniciaram-se os debates sobre o primeiro tema da conferência: *Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena*, com a participação de Thiago Garcia, do MEC, Secretário Ságuas Moraes, da SEDUC e Maria Helena Fialho da FUNAI, esta última como mediadora.

Depois de questionamentos feitos por alguns delegados em plenário, as discussões foram aprofundadas nos grupos de trabalho, definindo na plenária geral, entre outras propostas: “A criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, com normas e diretrizes elaboradas a partir da diversidade e da realidade dos povos indígenas, devendo respeitar, garantir e apoiar a construção de políticas educacionais para cada povo, com currículo, planejamento, orçamento e calendários próprios para cada escola, de acordo com a cultura e especificidade de cada comunidade”.

TERCEIRO DIA (09.06.2009 – terça-feira)

No segundo dia da conferência do Xingu, foram debatidas a temática: *Educação Escolar: Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas* (apresentação dos Territórios Etnoeducacionais), com a presença do Thiago Garcia do MEC, Maria Helena Fialho da FUNAI, tendo como mediador, o professor Pablo Kamaiurá; e a temática: *Práticas Pedagógicas Indígenas*, com a participação dos professores Takap Trumai, Makaulaka Mehinako e Karin Juruna, tendo como mediador, o professor Korotowi Ikpeng.

A primeira temática gerou uma polêmica entre os participantes, pois apesar de ser uma proposta do Governo Federal a ser discutida e definida pelas conferências, a respeito da criação dos territórios etnoeducacionais como ferramenta de gestão para as políticas de educação escolar indígena, atendendo populações indígenas segundo a territorialidade, e não mais por unidade da Federação, em 27 de maio de 2009 foi publicado o Decreto nº 6.861 criando 16 etnoterritórios. O decreto foi publicado sem prévia discussão com as comunidades indígenas, por isso não foi aprovado pelos delegados.

A justificativa do MEC para a criação dos territórios etnoeducacionais, é que hoje, cada Estado da Federação tem uma política de educação escolar diferente, cada um trabalha ao seu modo e os indígenas estão nesse contexto. Por isso é necessário construir um projeto de territorialidade, de demarcação de terras de acordo com os conceitos etnoeducacionais, povos indígenas que mantenham relações sociais, históricas, políticas, econômicas, filiações lingüísticas e práticas culturais.

Depois que essa temática foi amplamente debatida nos grupos de trabalho, a plenária decidiu que: “Para criar e implantar territórios etnoeducacionais do Xingu, antes o MEC, FUNAI e Secretarias de Educação devem realizar seminários nos pólos (Alto, Médio, Baixo e Leste), com participação de representantes de todos os povos do Xingu, para discutir a proposta e o decreto do MEC, entender como funciona a proposta de territórios etnoeducacionais e tomar decisão conjunta com as comunidades sobre a sua organização e definição”.

Na sequência, as práticas pedagógicas indígenas foram debatidas em uma mesa-redonda com relatos de experiências em sala de aula, realizadas pelos professores Takap Trumai, Makaulaka Mehinako e Karin Juruna.

De acordo com Korotowī Ikpeng, “Se a escola deve ser diferenciada, agora, na atualidade, não é. Não tem material pedagógico para trabalhar. Esse é um defeito das escolas indígenas que não há material específico para o ensino de 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª e de 2º grau”.

Sobre as práticas pedagógicas, houve uma boa discussão nos grupos, pois nesta questão residem alguns problemas que carecem de melhorias na política de educação escolar indígena. A legislação federal assegura uma educação diferenciada, com calendários, currículos e materiais didáticos próprios para os povos indígenas, mas na prática essa questão avançou pouco.

Entre as propostas apontadas pelos grupos e aprovadas em plenário, estão: “O reconhecimento das práticas pedagógicas tradicionais indígenas levando em consideração as regras específicas de cada povo; o fortalecimento das práticas pedagógicas indígenas tradicionais na sala de aula e fora dela; Reconhecimento das atividades econômicas e culturais, tais como roça, caça, pescaria e festas, como aulas teóricas e práticas; a garantia que as festas, danças e práticas tradicionais estejam no histórico escolar, reconhecidas como aulas práticas e teóricas, incluídas no calendário e nas diretrizes da educação escolar indígena; financiamento para publicação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de cada povo e; recursos financeiros para programas de fortalecimento e revitalização das línguas faladas por povos e comunidades, com suas tradições orais, incluindo oficinas de estudo e produção de materiais didáticos e de pesquisa sobre e em línguas indígenas, elaborados por professores, alunos e pesquisadores indígenas”.

QUARTO DIA (10.06.2009 – quarta-feira)

Pela manhã foi composta a mesa, mediada pela indígena Winti Suia sobre a temática: *Participação e Controle Social*, com a presença de um grupo de professores e gestores: Weibe Tapeba, Yawaritu Trunay Suia, Pikuruk Kaiabi, Yanama Kuikuro e Wary Kamaiura. Todos se manifestaram a respeito das dificuldades para se fazer controle social, especialmente a falta de condições estruturais, como transporte para visitar as escolas e recursos financeiros para participar nas reuniões, tanto nos conselhos das comunidades educativas, como no conselho estadual.

Conforme o professor Rony da etnia Paresi (Conferência Regional do Xingu, junho de 2009):

“O controle social é fundamental dentro de uma comunidade, os pais devem acompanhar desde o aprendizado de seus filhos, se está participando das aulas, pois se não começar a prática do controle social desde a escola, desde a aldeia, não se consegue fazer o controle social em instâncias maiores, no âmbito do Estado, por exemplo. Há que assegurar condições estruturais, para que a participação dos conselheiros, nas reuniões internas e externas, aconteça com qualidade”.

Entre as propostas aprovadas depois das discussões nos grupos sobre o Controle Social, destacam-se: “Criação do conselho nacional de educação escolar indígena e garantia do seu funcionamento; Ampliação de vagas para os povos indígenas como conselheiros nas esferas municipais, estaduais e federal; Garantia da participação efetiva dos representantes indígenas na elaboração de planejamento do orçamento federal, estaduais e municipais; garantia de recursos para os conselheiros acompanharem as comunidades educativas, divulgar o trabalho realizado e conhecer a realidade de cada escola”.

No período da tarde de quarta-feira, foi discutida a última temática da Conferência Regional do Xingu: *Diretrizes para a Educação Escolar Indígena*, com as palestrantes Francisca Paresi (CNPI) e Rosa Helena Silva (UFAM), com a participação de Iraci Medeiros na condição de mediadora.

Apesar do referencial curricular nacional para as escolas indígenas do MEC (RCNEI) estar completando dez anos, nas discussões durante a conferência muitas perguntas continuam sem respostas. Por exemplo: Até que ponto esse referencial orienta o ensino escolar? Qual tipo de ensino a comunidade indígena quer? Os princípios da educação escolar intercultural são considerados? Os temas trabalhados incluem a cultura indígena e o conhecimento tradicional? O que cada povo quer que seja ensinado na escola? Como a escola pode ajudar a resolver os problemas que afetam a comunidade? Diante destas questões, Francisca Navantino, da etnia Paresi, disse: “O engessamento do currículo, através da obrigatoriedade das disciplinas, não representa a realidade da educação escolar dos povos indígenas. A questão da carga horária, dos dias letivos, obrigatórios são os mesmos das escolas do branco. O sistema burocrático vem no sentido contrário à realidade das escolas indígenas”.

Para Korotowi da etnia Ikpeng: “O Sistema não tem que exigir que as realidades indígenas se adaptem a ele, ao contrário o Sistema precisa atender a cada especificidade, a cada realidade” e para Mutuá Kuikuro Mehinako: “O Estado não respeita a organização escolar

própria, o calendário específico, nada é obedecido”. (Conferência Regional do Xingu, junho de 2009).

Depois de debater todas as questões nos grupos, os delegados elegeram diversas propostas para melhorar as Diretrizes da Educação Escolar Indígena, entre elas: “O sistema reconhecer plenamente, garantir todos os recursos para o sistema diferenciado funcionar, garantir a formação dos professores indígenas, não tem que se adaptar ao sistema, não tem que se enquadrar; Reconhecer e cumprir o direito à escola diferenciada (censo específico, registros próprios, documentação dos alunos e regimento interno construídos em conjunto com a comunidade); Garantir a elaboração e o respeito do projeto político pedagógico como principal documento das escolas indígenas, considerando que a carga horária se divide em aulas na escola e em contextos tradicionais; Ampliar a oferta de ensino fundamental e implementar ensino médio nas escolas; não aceitando a educação infantil; e Formação dos professores com periodicidade e carga horária que garantam o aprofundamento dos conhecimentos do professor de modo que ele dê conta de ensinar com qualidade tanto os conteúdos tradicionais como os dos não índios”.

QUINTO DIA (11.06.2009 – quinta-feira)

O último dia da I Conferência Regional do Xingu foi reservado para votação do documento final, não só para encaminhar para a conferência nacional, mas para ser referência para as ações de educação escolar indígena no Xingu nos próximos anos.

Há que se destacar como uma questão importante das Conferências de Educação Escolar Indígena, o processo de discussão que ocorreu em todas as comunidades indígenas do país, em que se localizam as escolas indígenas. No caso específico da Conferência Regional do Xingu, o processo de discussão durou um período de nove meses, desde as reuniões preparatórias realizadas em Cuiabá, passando pelas 18 conferências nas comunidades educativas e os cinco dias de conferência no Parque Indígena Pavuru – Xingu, reunindo professores indígenas, alunos, pais de alunos, lideranças tradicionais, caciques, pajés de diversas etnias, além de não indígenas de organizações governamentais, não governamentais, universidades, associações, conselhos, etc. Foi a primeira vez que esse processo aconteceu no Xingu para discutir e definir propostas que possam contribuir para melhorar a educação escolar indígena.

Com base nos relatórios resultantes das discussões das comunidades locais sobre a educação escolar, objeto de discussão na Conferência Regional do Xingu, se percebe que, apesar dos avanços da política nacional de educação indígena no Brasil, em termos de legislação, há muito que se fazer para que essas políticas se concretizem de fato. Em todo o país há uma preocupação entre o "legal e o real" quando se trata de questões indígenas como: valorização da língua materna, ensino bilíngue, formação de professores, respeito aos costumes e crenças, acesso aos conhecimentos, etc. Entre outros resultados das conferências locais, se destacam o modelo de gestão centralizada, escolas sem infraestrutura, metodologias e conteúdos curriculares não específicos, calendários e materiais didáticos inadequados e a falta de professores especializados, que ainda são problemas comuns nas escolas indígenas.

2.4.2. A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

“Em relação à Conferência Nacional de educação escolar indígena, eu acho que pelo menos a gente não tem uma tradição de conferência, então eu acho que essa Conferência foi uma coisa nova, é a primeira vez que você faz um processo desse tipo, começando lá na aldeia e chegando ao nacional, eu acho que teve um efeito positivo nesse sentido, de mobilizar, de discutir, eu acho que ela foi muita prejudicada pela proposta, pelo fato do MEC ter imposto o decreto da criação dos territórios no meio do processo, eu acho que tem uma demanda clara pela criação do sistema próprio de educação escolar indígena”. (Luís Donisete, 2010).

Como uma das demandas dos povos indígenas para discutir os rumos da educação escolar indígena e propor diretrizes para melhorar a oferta e a qualidade do ensino intercultural nas escolas das aldeias, a I CONEEI, convocada pelo MEC e CNPI reuniu em Luziânia/Brasília, entre os dias 16 a 20 de novembro de 2009, cerca 800 participantes, cada com representantes indígenas de 230 povos de todo país e gestores públicos, com a finalidade principal de assegurar o direito a uma educação básica e superior intercultural que venha a contribuir com os projetos societários dos povos indígenas.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi um momento em que, a partir das reflexões e resultados das conferências locais e regionais, os delegados, discutiram em grupo três eixos temáticos:

- a) Educação Escolar: Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas
- b) Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena
- c) Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena, elegendo em plenária, um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação governamental no desenvolvimento e aprimoramento da educação escolar indígena.

A articulação do conhecimento científico com o conhecimento tradicional indígena na escola da aldeia indígena tem se constituído um dos principais desafios para os povos indígenas, para garantir a manutenção e o fortalecimento das suas culturas. Na concepção de muitas lideranças, a educação escolar, sem negar as tradições e os valores étnicos próprios a cada nação indígena, é uma dimensão de vital importância para seus povos, mas que seja uma escola muito mais voltada para a valorização e sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, que reforce o uso da língua indígena, e não somente um lugar para a entrada dos conhecimentos exteriores (da sociedade envolvente). Se, quando as escolas foram criadas nas aldeias, a preocupação era que as crianças aprendessem a língua portuguesa, dos anos 90 para cá, a preocupação é mais do que isso, querem a valorização dos saberes tradicionais, das origens, da língua e que sejam específicos de cada povo.

De acordo com o cacique Awató da etnia Ikpeng (entrevistado durante a Conferência Regional do Xingu, junho de 2009):

“A escola é importante na comunidade para ensinar as crianças a ler e escrever, pois o conhecimento dos mais velhos precisa ser repassado, estão morrendo e não tem registro, só oral, pois quando não põe no papel, esquece. Educação/ensinamentos são feitos pelos pais e avós, como pescar, caçar, fazer roça, a cultura, danças, cantos, artesanatos, diferente da relação de escola de brancos e filhos. Os pais possuem sabedoria, experiência e passa para os filhos, a escola é importante para o resgate da cultura, com a presença dos mais velhos”.

O reconhecimento formal da legislação, na sua compreensão, aplicação em relação ao direito a uma escola diferenciada, entendida de forma variada, consiste uma questão chave na pauta do Movimento Indígena e para que se tenha efetividade prática no cotidiano das escolas nas aldeias. Uma das reivindicações centrais da Conferência Nacional é a criação de um sistema próprio de gestão das escolas, desde o governo federal, estadual e os municipais, e que seja

protagonizado pelos indígenas, além de um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas, para financiar as ações de educação escolar indígena no país.

De acordo com a proposta da plenária do I CONEEI, o MEC, ao implementar um sistema próprio de gestão da escola indígena, deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito a educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade. Especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais, considerando que a escola, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida, à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes.

Do ponto de vista dos Projetos Político Pedagógico das Escolas Indígenas (PPPs), a Conferência decidiu que os PPPs devem integrar os projetos societários dos povos indígenas, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades, construídos de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura, para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais.

2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse capítulo, percebeu-se que no contexto de articulação do Movimento Indígena, desde o início dos anos oitenta, as organizações dos professores indígenas começaram a se constituir e a se mobilizar em torno da reivindicação da autodeterminação dos povos em relação à educação escolar, contribuindo para a elaboração de demandas e diretrizes básicas para a questão da educação escolar como um direito dos povos indígenas, em contraposição a um modelo de “escola para índios”, a partir de princípios civilizadores e catequéticos. A principal pauta de reivindicação do movimento dos professores indígenas é que as práticas educativas

formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas pelas populações indígenas e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação sejam bases de processos educativos que possibilitem a autonomia e a liberdade do ser indígena.

A educação escolar indígena pós Constituição Federal de 1988 ganhou uma vasta documentação legal que define diretrizes, estabelece princípios, normas e orienta as ações governamentais junto aos povos indígenas, disciplinando o direito a uma educação diferenciada no país.

Todo esse aparato legal foi formulado em decorrência da atuação do Movimento Indígena, por meio de diversas organizações, principalmente de professores indígenas. Elas viabilizam a articulação entre vários povos, que foi constituindo a educação escolar específica e diferenciada, e fez das instâncias educativas estatais um *lócus* de implementação e gestão de políticas públicas de educação escolar, com o envolvimento de diversas ONGs e universidades que exercem um papel de mediação no diálogo com as instâncias gestoras das políticas públicas de educação.

A participação indígena na vida nacional, seja por meio da atuação de suas organizações, seja por meio de participação política ou pela ocupação de espaços em diferentes órgãos e entidades governamentais em distintas esferas de governo, tem provocado uma considerável troca com a sociedade envolvente e com o Estado brasileiro. De um lado, é possível verificar uma maior visibilidade da diversidade étnica cultural do país. Por outro, vislumbra-se a constituição de um processo de construção e fortalecimento da cidadania indígena, fortalecida pelo crescente número de indígenas escolarizados, especialmente professores que atuam nas escolas das Aldeias.

A autonomia das escolas foi uma das discussões mais importantes das Conferências. A escola como espaço plural onde o ensinar e o aprender deveria acontecer de forma criativa e livre, reivindicavam a autonomia pedagógica e financeira da instituição escolar, como uma das condições para garantir a liberdade do ensino e da aprendizagem.

Muitos Estados da Federação têm mostrado dificuldades em desenvolver normas específicas para a educação escolar indígena. Em alguns Estados, mesmo tendo sido criada oficialmente a categoria de escola indígena, estas não estão regularizadas pelos CEE e, na maioria destes, não foram criados critérios específicos para seu reconhecimento e regularização.

Os indígenas que assumem o papel de professores em suas comunidades também não gozam de direitos específicos porque sua carreira ainda não é reconhecida oficialmente, na maioria dos Estados. Vários níveis de ensino não dispõem hoje de diretrizes curriculares, como a educação infantil e o ensino médio, para citar dois exemplos cujo número de matrículas tem crescido de forma constante nas escolas. Os currículos, projetos políticos pedagógicos, calendários, modelos de gestão específicos, ou seja, os elementos que caracterizam uma escola indígena, quando existem, elaborados com apoio de técnicos das SEDUCs e/ou Organizações Não Governamentais – não são reconhecidos pelos Conselhos Estaduais de Educação, que colocam as mesmas exigências das escolas dos não índios. A interculturalidade de saberes, que deveria nortear a elaboração curricular, parece ser entendida apenas como a introdução de alguns conhecimentos dos indígenas dentro do contexto dos chamados “saberes universais escolares”.

As discussões realizadas durante as Conferências Locais, Regionais e a Nacional de Educação Escolar Indígena, refletiram a luta do Movimento Indígena, de se ter (não só no “papel”, mas na prática) a garantia de uma Educação Escolar Indígena numa perspectiva específica diferenciada, intercultural e autônoma. Específica e diferenciada significa ter uma escola que não se assemelha à escola dos não índios, uma vez que seus objetivos de aprendizagem têm a ver com as necessidades e características de cada comunidade indígena. Intercultural pelo fato de ser uma escola em que o diálogo entre as várias manifestações culturais dos diversos povos se faz presente, enfatizando a valorização e o resgate dos conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo, possibilitar o acesso aos saberes universais, produzidos historicamente pela sociedade envolvente. A escola, para os povos indígenas, também deve ser autônoma, para que as comunidades possam decidir seus projetos de futuro.

Uma das reivindicações mais debatidas durante as Conferências diz respeito à implantação de um Sistema Próprio para a Educação Escolar, que garanta de fato a educação específica e diferenciada para os povos indígenas, não foi contemplada no PNE 2011/2020.

Como resultado das propostas da I CONEEI, em uma leitura mais aprofundada das reivindicações dos povos indígenas presentes nos debates, constatou-se a necessidade de o Estado brasileiro, no âmbito da gestão administrativa federal, tomar medidas para que possa se reorganizar a política nacional de educação escolar indígena, levando-se em conta o pluralismo cultural inerente à população indígena brasileira. Não apenas reconhecer a diferença como princípio para o desenvolvimento da política, mas também para mudar as estruturas onde elas são

executadas. Por isso, a importância de, dentro da discussão realizada hoje no Brasil acerca do fortalecimento do Sistema Nacional de Educação, também se possa criar um Sistema Próprio para desenvolver a educação escolar indígena do país, se estendendo aos Estados, no âmbito de suas Secretarias de Educação.

Embora o Estado reconheça aos índios os direitos quanto aos seus processos particulares de aprendizagem, não criou nenhuma condição administrativa, técnica e financeira para garantir esses direitos. No campo político-administrativo, é necessário definir com maior clareza as responsabilidades oficiais pela educação escolar indígena e as diretrizes e parâmetros político-pedagógicos a serem seguidos por todas as esferas da administração pública.

Entendemos que a formulação escola indígena indica a representação de uma escola construída pelos próprios indígenas. Propor que a escola seja indígena significa aceitá-la como específica e diferenciada, expressão de um direito de cidadania garantida na CF/1988. Como associar esta representação com a subordinação da escola indígena ao Sistema Nacional de Educação? (CONEEI). Ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro reconhece a necessidade de que as escolas sejam específicas e diferenciadas, as inserem no sistema geral, no modelo tradicional, que possui parâmetros e regras próprias em que a escolas indígenas tem que submeter-se.

Conforme Grupioni (entrevistado em 2010):

“Hoje em dia o que a gente mais observa, na verdade, até que essa política pública em alguns casos, ou pelo menos a legislação, ela está mais avançada que muitas práticas que a gente observa no Brasil inteiro. É uma coisa um pouco paradoxal, você partiu de experiências “piloto”, conseguiu impactar as políticas públicas, mas uma vez que você impactou gerou uma nova política pública, e essa nova política pública - ela não foi capaz de impactar amplamente o país, então você tem nichos onde esta questão da educação indígena é, digamos, “pegou” e outros lugares ela não “pegou”, ou ela “pegou” em termos de discurso e não de prática. Daí, porque não pensar um sistema completamente diferente? [...] Esse modelo diferenciado ainda está preso ao modelo nacional”.

Uma política de educação escolar indígena específica e diferenciada na prática tem sido uma luta primordial do Movimento Indígena no âmbito das políticas públicas. Um sistema próprio que leva em conta a necessidade da autogestão de todo o processo escolar a ser conduzida pelos próprios povos indígenas. Essa participação e autogestão efetiva em todos os momentos do processo não deve se ater a meros detalhes técnicos ou formais, mas sim à condição e à garantia

da realização, de forma adequada, da desejada educação escolar indígena de qualidade (formação adequada de recursos humanos, contratação de assessorias específicas e qualificadas, produção de materiais didáticos também específicos, construção e manutenção das escolas). O desafio que se coloca é o de construir uma política pública do Estado articulada com o Movimento Indígena, seus interesses e suas necessidades, exercitando assim o gerenciamento democrático co-participativo. A proposta dos Etnoterritórios Educacionais, talvez seja um começo.

De qualquer forma, continua o desafio de como traduzir as reivindicações do Movimento Indígena, como as garantias legais já disponíveis em práticas adequadas de uma educação escolar indígena, numa perspectiva que considere a autonomia e as identidades étnicas dos povos indígenas do país.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: AS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS

“Nos últimos anos, a problemática da formação de professores indígenas ganhou força dentro da pauta de atuação do Movimento Indígena no país, na medida em que se percebeu sua importância para a transformação das escolas indígenas. Organizações de professores indígenas incluíram em sua agenda reivindicações pela criação, ou pela continuidade, de cursos de formação de professores indígenas, inclusive pressionando os sistemas de ensino para a elaboração de propostas não só em nível médio, mas também superior.” (Grupioni, 2008:173).

Este capítulo discute a emergência do ensino superior como política pública voltada aos povos indígenas que está associada à progressiva expressão e organização do Movimento Indígena nas duas últimas décadas, caracterizando o espaço político de luta pelo acesso ao ensino superior e a criação de programas específicos pelo MEC. A partir da reivindicação das organizações de professores indígenas no início dos anos dois mil, surgem diversos projetos e programas de licenciaturas interculturais em universidades públicas de todo o país. A formação superior de professores indígenas tem criado uma nova necessidade, a de acesso a um conhecimento mais sistematizado, como também a necessidade de sistematizar o conhecimento tradicional de suas comunidades, constituindo um novo desafio para educadores e pesquisadores que atuam com a questão indígena.

Desde a década de 1980, o tema do acesso ao ensino superior vem fazendo parte da pauta de discussão e reivindicação do Movimento Indígena no Brasil, mas passou a se esboçar e ensaiar traços ainda incipientes como política pública a partir do início dos anos 2000, devido a um conjunto de fatores:

- 1) o reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica no Brasil, constituindo um estatuto jurídico para as escolas indígenas e demandando professores indígenas habilitados;
- 2) o número crescente de matrículas de indígenas no ensino fundamental e no ensino médio seja nas escolas localizadas nas terras indígenas, seja naquelas localizadas no meio urbano;

- 3) a constituição de políticas públicas indigenistas, especialmente a de saúde indígena, demandando a habilitação de profissionais índios nesta área;
- 4) a intensificação da luta pelo reconhecimento, demarcação e gestão dos territórios indígenas;
- 5) o fortalecimento das organizações e movimentos indígenas no Brasil, exigindo o direito de acesso à universidade pública.

As mudanças na legislação educacional fortaleceram a presença dos professores indígenas nas salas de aula, possibilitando o crescimento no número de alunos e de escolas indígenas e foi se ampliando a necessidade de formar professores para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. A busca de formação acadêmica também tem sido motivada pela demanda por profissionais qualificados, considerando que a escola é vista pelo Movimento Indígena como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação da identidade indígena, sempre ligada ao tema dos direitos e da demarcação de terras.

Para a atuação do professor indígena na sua comunidade, é cada vez mais importante que este tenha formação em nível superior, tendo como princípios a diferença, a especificidade cultural, o bilíngüismo e a interculturalidade. Para tanto, faz-se necessária a formação desse profissional em cursos que promovam o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos do currículo nacional.

A demanda por políticas de formação de professores em nível superior, para que eles sejam protagonistas do processo de apropriação da educação escolar diferenciada, no final dos anos 1990, passou ser uma importante bandeira de luta do Movimento. A apropriação do ensino superior público e do espaço da universidade pública pelos povos indígenas está vinculada a esta possibilidade de se reconstituírem as bases da educação escolar indígena no Brasil, neste momento, pelos próprios indígenas, ampliando sua oferta e abrangência até então circunscritas apenas à educação básica.

Amparada pela nova base legal, cresce a demanda dos povos por cursos superiores que lhes proporcionem um ensino diferenciado, voltado ao fortalecimento de seus projetos enquanto povos culturalmente diversos. A formação de quadros - sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros - figura no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque para a concretização da autonomia e respeito às diferenças.

3.1. A MOBILIZAÇÃO PELO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O Movimento Indígena, especialmente as organizações de professores indígenas, tem se articulado e reivindicado maior autonomia para as escolas indígenas, buscando implementar, em várias regiões do país, uma diversidade de experiências de projetos educacionais específicos para a realidade sociocultural de suas comunidades. Vale destacar que já no final da década de 1980 surgiram vários cursos de magistério, em diversas regiões, para formar e habilitar professores indígenas para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas das aldeias.

Com o fortalecimento e ampliação das escolas indígenas de educação básica, a finalização dos cursos de magistério pelos professores, a necessidade da expansão dos níveis de ensino nas aldeias e continuidade dos estudos por parte dos estudantes, se amplia a demanda pelo ensino superior.

Após décadas reivindicando formação em magistério, a demanda pelo acesso ao ensino superior passou a fazer parte da pauta das manifestações do Movimento Indígena e de lideranças indígenas nos diversos encontros com gestores, exigindo que as universidades públicas cumprissem as metas do Plano Nacional de Educação e abrissem as suas portas para a população indígena.

A reivindicação do Movimento Indígena pelo ensino superior se deflagrou com o processo de formação de professores indígenas, que precisavam de tal titulação enquanto um requisito legal para lecionar⁶⁹.

De acordo com Chikinha Paresi (entrevistada em 2007), o ensino superior indígena teve dois momentos históricos como pauta institucional de demanda dos povos indígenas no Ministério da Educação. A primeira foi a proposta de licenciatura para formação e habilitação de professores apresentada pela UNEMAT em 1999 e a segunda foi a “Carta Canauani” enviada ao Conselho Nacional de Educação em 2001. Esse documento, resultado do IIº Seminário dos Povos Indígenas e o Ensino Superior, realizado em Roraima, desencadeou o Parecer nº 10/2002 do

⁶⁹ A qualificação e habilitação dos professores para lecionarem nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio em suas escolas de origem são amparadas pela Resolução nº 03/1999 do CNE. Essa resolução determinou o prazo de dez anos garantido na LDB nº 9394/96, que estabeleceu a necessidade da formação de nível superior para todos os professores que atuam com ensino fundamental e ensino médio.

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que respaldou o MEC e as universidades para a oferta de cursos de graduação aos indígenas, especialmente licenciaturas para formação de professores indígenas.

Entre 1990 a 2000, os cursos de magistério indígena em diversas regiões do país formaram professores habilitados para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. O que se observou nesse período, foi a ausência de uma política pública do MEC que atendesse a demanda do Movimento Indígena pela educação indígena de nível superior.

Estruturadas inicialmente como iniciativas autônomas, fruto da reivindicação do Movimento Indígena, no Brasil, a partir de 2001 começam a surgir os primeiros cursos de licenciatura específicos para formar professores indígenas nas universidades públicas. As experiências pioneiras de licenciaturas partiram da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR), apoiadas, sobretudo pela FUNAI, Secretarias Estaduais de Educação e Prefeituras Municipais. Nesse período não havia uma política específica do MEC para a inclusão de indígenas no ensino superior; essas universidades, em conjunto com o Movimento Indígena foram se organizando para resolver essa questão.

A implantação do 3º Grau Indígena - Projeto de Formação de Professores Indígenas - da UNEMAT é resultado de discussões iniciadas em Mato Grosso no ano de 1997, envolvendo lideranças indígenas, professores, membros do Conselho de Educação Escolar Indígena⁷⁰, representantes de universidades públicas locais e entidades indigenistas. O Projeto teve início na UNEMAT em 2001, com a oferta de três cursos de licenciatura: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza e; Ciências Sociais para formar 200 professores indígenas de 36 diferentes etnias, oriundos de várias regiões do país.

A experiência da Universidade Federal de Roraima para a formação de 60 professores em curso de licenciatura intercultural começou em 2003, por meio do Núcleo Insikiran, com o objetivo de formar e habilitar professores indígenas em licenciatura plena, com enfoque intercultural nas áreas de concentração em Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza.

Posteriormente a essas duas experiências, novos projetos começaram a ser gestados por outras universidades, especialmente após o resultado da consulta feita pela Organização dos

⁷⁰ Vinculado à Secretaria Educação do estado de Mato Grosso (SEDUC).

Professores Indígenas de Roraima (OPIR) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Ofício 90/2001 – “Carta de Canauanin”⁷¹, para que o Conselho Nacional de Educação (CNE) se pronunciasse quanto à formação dos professores indígenas em nível superior.

Neste documento, encaminhado também a outras autoridades nacionais e a representações de autoridades internacionais no Brasil, os professores indígenas expressam a necessidade de sua formação em nível universitário de modo a atender as exigências e garantias da legislação nacional de educação (Constituição Federal de 1988, LDB, Resolução 03 do CNE, dentre outras). A Carta solicita da parte da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC a efetivação da meta nº 17, constante do Plano Nacional de Educação. Esta demanda é concernente às finalidades e atribuições do Conselho Nacional de Educação já que trata da formação de professores indígenas em nível superior. De modo especial, a “Carta de Canauanin” também reivindica da Universidade Federal de Roraima apoio para a elaboração de proposta e viabilização de cursos de formação para habilitação plena dos professores para as escolas das aldeias.

Em resposta à consulta feita em abril de 2002, a OPIR recebeu do Conselho Nacional de Educação a resposta à sua solicitação, por meio do parecer CNE/CP 10/2002, de autoria do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury (homologado por despacho do Ministro em 9/4/2002, publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2002, Seção 1, p. 14). O Conselho Nacional de Educação argumentou pela especificidade da formação superior de professores, a partir da leitura e interpretação dos direitos constitucionais dos povos indígenas:

“Diante do exposto e considerando que na organização da educação nacional, à luz da cooperação recíproca, a União tem papel de coordenação e articulação, em especial quanto à Educação Indígena, voto nos seguintes termos: 1) As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01; 2) As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário; 3) O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente,

⁷¹ Essa Carta é fruto das decisões aprovadas durante o II Seminário sobre Educação Indígena em Roraima, organizado pelos professores indígenas da OPIR, e realizado em setembro de 2000, na Terra Indígena Canauanin, com a participação da Secretaria de Estado de Educação de Roraima, FUNAI, UFRR, e lideranças indígenas de todo o estado de Roraima.

deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena”. (Parecer CNE/CP 10/2002, de autoria do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury)

O parecer 010/2002/CNE/CP apontou para todas as exigências e garantias legais que, desde a Constituição Federal até o Plano Nacional de Educação, favorecia aos indígenas o direito à educação específica, ministrada por professores indígenas, cuja formação deveria se dar por meio de programas especiais. Este parecer não só concretizou o processo de ingresso legal e legítimo dos indígenas no ensino superior na Universidade Federal de Roraima, como também, contribuiu para impulsionar as políticas de acesso de indígenas ao ensino superior, desencadeando toda uma discussão para a construção de políticas de inclusão de professores indígenas no ensino superior, por parte do Governo Federal, através do MEC.

Desse modo, a demanda dos povos indígenas por processos de educação escolar diferenciados, em todas as etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com seus projetos de autonomia e sustentabilidade socioambiental, deverá ser implementada por meio da formação em cursos de nível superior de professores das próprias comunidades. Da mesma forma, já consolidada na formação para o magistério intercultural, a formação no ensino superior também ocorre via criação de cursos específicos de licenciatura intercultural.

O MEC, pela Portaria 1.290 de 27/06/01, instituiu junto à Secretaria de Educação Fundamental a comissão nacional de professores indígenas, a fim de subsidiar as ações que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados à educação escolar indígena desenvolvida pelo MEC.

O Governo Federal, no âmbito do MEC, aprovou a Medida Provisória convertida na Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, instituindo o Programa Diversidade na Universidade (PDU), operado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Programa em cooperação internacional foi formulado em 2002-2003 e implementado pelo MEC entre 2003 e 2007. O PDU, conhecido como “Diversidade” foi planejado e desenhado em 2002, após a Conferência de Durban, que tratava da questão da igualdade étnico-racial. O Programa foi encerrado em 2007, fim de um ciclo de atuação que teve início, meio e fim, portanto, conceitualmente, um projeto mais que um programa.

Em termos nacionais, a luta por acesso ao ensino superior tinha no movimento negro um braço bastante combativo, representativo de uma parcela muito grande da população brasileira e com maior penetração na mídia e junto às populações urbanas. As pressões desses segmentos, tradicionalmente excluídos do ensino superior, exigiram ações do MEC para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afro-descendentes.

O Programa Diversidade na Universidade (PDU) foi inicialmente concebido para atender às demandas do movimento negro por políticas de facilitação do acesso desta população ao ensino superior, por isso a opção pelos cursos pré-vestibulares, ação que vinha sendo desenvolvida por uma série de atores sociais e institucionais inseridos nesse campo. No entanto, desde o princípio setores do Movimento Indígena e de organizações indigenistas ligados à questão da educação, questionaram a ausência de ações voltadas para este segmento em um programa que preconiza a promoção da diversidade no sistema de ensino superior do país. Este questionamento também foi feito internamente ao MEC, pelos gestores da própria Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) e a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI)⁷², bem como, organizações indígenas e indigenistas.

A subsequente reestruturação da comissão nacional de professores indígenas, enquanto Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), ampliando seu escopo e esfera de ação, e uma renegociação do componente indígena no Programa Diversidade na Universidade, foram duas ações fundamentais levadas a cabo pelo MEC.

Devido à grande pressão do Movimento Indígena e de pessoas ligadas à educação indígena, que reivindicavam uma participação mais efetiva das suas questões no aporte de recursos do “Diversidade”, partiu da CGAEI a justificativa ao BID de que o grande gargalo da educação escolar indígena estava no ensino médio, sendo necessário, para superá-lo, investir prioritariamente na formação de professores indígenas que pudessem atuar em escolas de ensino médio. Acordou-se então a realização de duas experiências-piloto de cursos de formação de professores indígenas, os chamados Projetos Inovadores de Cursos – Professores Indígenas (PICs-PI), que seriam realizadas no ano de 2004.

No biênio 2003/2004, a CNPI e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) participaram junto à Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) e à CGEEI

⁷² A primeira vinculada ao Ministério da Educação e a segunda ao Ministério da Justiça.

do MEC das mudanças no escopo das ações do Programa Diversidade na Universidade, que passou a contemplar a formação de professores indígenas para o magistério e para os cursos de licenciatura intercultural. Para orientar essas mudanças foi constituída pelo MEC a Comissão Assessora da Diversidade, contemplando a participação dos membros da CNPI e da CNEEL.

Partindo da estrutura do Programa Diversidade na Universidade (Lei nº 10558/2002) e seus Projetos Inovadores de Cursos, visando a possibilidade de ensino médio nas escolas das aldeias, o MEC abriu uma possibilidade aos professores indígenas, por meio da implementação, execução e fortalecimento institucional de Projetos Inovadores de Cursos de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas (PICs-PI), contado para isso com aporte de recursos financeiros do governo brasileiro e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Para as experiências piloto dos PICs-PI foram escolhidas duas entidades indigenistas, a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI/BA)⁷³ e o Instituto Socioambiental (ISA/SP)⁷⁴.

O PIC-PI da ANAÍ teve por objetivo a formação de 177 professores indígenas atuantes no ensino fundamental em suas comunidades. O projeto atuou em dois pólos: um para professores Kaimbé, Kiriri, Kantaruré, Tuxá, Xukuru-Kariri, Pankararé e Tumbalalá (norte e oeste da Bahia), e outro para 105 professores Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe e Tupinambá (sul e extremo sul da Bahia). Foram previstas 130 horas de atividades presenciais, mais 270 horas. Já o PIC-PI do ISA teve como objetivo formar 81 professores indígenas do Parque Indígena Xingu (Mato Grosso), em atendimento aos povos Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nahukuá, Mehinaku, Waurá, weti, Kamaiurá, Trumai, Yaduras, Yawalapiti, Suiá, Kaiabi, Ikpeng, Ydjá, Panará e Kaiabi, responsáveis pelo ensino fundamental em suas aldeias, destes 38 já tinham concluído o magistério indígena no ensino médio e os outros 43 estavam cursando o mesmo. Foram previstas cerca de 150 horas de atividades presenciais e 250 semipresenciais.

⁷³ A ANAÍ iniciou suas atividades em 1979, tendo-se institucionalizado enquanto organização não governamental em 12 de abril de 1982.

⁷⁴ O Instituto Socioambiental foi fundado em 22 de abril de 1994 e se qualifica como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) desde 21 de setembro de 2001. O ISA é uma reunião de organizações, algumas atuantes desde fins dos anos 1970, como o Programa Povos Indígenas no Brasil do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (PIB/CEDI), do Núcleo de Direitos Indígenas e do SOS Mata Atlântica.

Ao longo do PDU, apenas essas duas experiências-piloto de curta duração para formação de professores indígenas foram realizadas, além de algumas experiências de cursos pré-vestibulares para indígenas, que não chegaram a se concretizar ou não tiveram continuidade. Os cursinhos realizados não apresentaram bons resultados, considerando que dos 250 indígenas inscritos, apenas 24 haviam conseguido passar no vestibular.

Muitos indígenas consideravam que, além dessas capacitações, era necessária a formação nas universidades, para que adquirissem os conhecimentos não indígenas e se adaptassem às determinações dos novos direitos.

Ao longo dos anos de existência do Programa Diversidade na Universidade, a política em relação à educação escolar indígena impulsionada pela crescente demanda de professores indígenas e estudantes que concluíam o ensino médio por formação superior, sofreu alterações. O Movimento Indígena considerava que os objetivos e as verbas do “Diversidade” incluíam os indígenas, mas o formato do Programa os excluía, pelo fato de ser uma proposta estruturada para as populações urbanas, o que comprometia as ações voltadas para as comunidades indígenas que não se viam representadas no perfil dos editais.

Face às pressões do movimento no MEC estruturou-se um Grupo de Trabalho para discutir ensino superior indígena, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU) que contou com a participação de representantes de ONGs, organizações indígenas, universidades e da FUNAI.

Respaldados na experiência das lideranças indígenas e nos resultados que os pesquisadores contratados pelo próprio Programa Diversidade na Universidade trouxeram para a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que deu lugar à CNPI, demandou-se junto ao MEC que o “Diversidade” apoiasse o fortalecimento dos processos de formação de professores indígenas, considerando que, o grande desafio do ensino superior aos professores indígenas estava relacionada com a ampliação da oferta do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas das aldeias.

Apesar de o Movimento Indígena ter conquistado avanços importantes em termos de legislação que regulamentou e definiram objetivos e metas para a educação escolar indígena, como a LDB/1996, ao estabelecer que os professores de todos os níveis e modalidades de ensino tivessem formação em magistério superior para exercerem a função, e também o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172 de 09/01/2001), ao estabelecer que a formação de professores

indígenas teria que ir além do magistério em nível médio, até 2004 o MEC não havia implementado programas especiais em colaboração com as universidades para formação de professores indígenas em nível superior. Para o MEC, os indígenas estavam sendo contemplados pelas ações do Programa Diversidade na Universidade, por meio dos cursinhos pré-vestibulares e dos cursos de curta duração (PICs).

Com a reestruturação do Ministério da Educação, em fevereiro de 2004 o Governo Federal, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011, a SECAD foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A SECAD, que passou a abrigar a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) e o Programa Diversidade na Universidade foi instituída com a finalidade de dar um atendimento sistêmico à educação escolar indígena, no sentido de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais. O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas. Dentre as principais ações da nova Secretaria no MEC para a educação indígena, destacam-se: formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (magistério indígena); formação de professores indígenas em nível superior (licenciatura intercultural); produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português; apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas; promoção do controle social indígena; apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.

Inicialmente o MEC se propôs apoiar financeiramente somente experiências em andamento de formação de professores indígenas, em nível magistério, que eram conduzidas por organizações não governamentais, tomadas como paradigmáticas nessa área. Em seguida, somente com a implantação do PROLIND, em 2005, o financiamento foi aberto também para universidades e passou a contemplar novos projetos de formação de professores indígenas em nível superior.

As críticas do Movimento Indígena, de que os povos indígenas não estavam devidamente contemplados pelos recursos do PDU e as avaliações negativas dos cursinhos pré-vestibulares, fortaleceram o esboço de um programa para formação de professores indígenas de

nível superior. A partir de 2004, após a criação da SECAD, o MEC passou a se preocupar em cumprir as determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada. O marco da mudança foi a institucionalização da ideia de licenciatura intercultural para os esse povos.

Dois eventos realizados no ano de 2004, irão contribuir significativamente para o debate das demandas do Movimento e reforçar a necessidade de se criar canais de acessos à universidade para as populações indígenas.

O primeiro evento trata-se do seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil - Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados, realizado entre os dias 30 e 31 de agosto de 2004, no Hotel Nacional em Brasília, organizado pelo Projeto Trilhas do Conhecimento, vinculado ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o apoio do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Fundação Ford. O segundo evento foi a 1ª Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena, realizada pela Universidade do Estado de Mato Grosso em Barra do Bugres - MT.

O seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, envolvendo a participação do Movimento Indígena (COIAB, APOINME, etc.), de Comissões e Conselhos de Educação Indígena de alguns Estados, do Governo Federal (MEC, SESu, CNE, FUNAI), de Organizações Indigenistas (CIMI, Centros de Apoio, Institutos, etc.), teve como objetivo construir e sistematizar subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de ação afirmativa na educação superior para os povos indígenas, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas voltadas para projetos de futuro culturalmente diferenciado.

Segundo o relatório final do seminário (Trilhas do Conhecimento, LACED/MN, 2004:7):

“As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural, que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de tornarem-se expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena. Acentuou-se assim a discrepância entre um Estado que se define como multicultural, mas que na prática opera baseado em princípios e ações

coerentes com a monoculturalidade. Neste sentido, para as universidades, atender à expectativa dos povos indígenas quanto ao ensino superior constitui um enorme desafio”.

Como resultado deste seminário foi aprovado pelos participantes um documento final, encaminhado ao Ministro da Educação. Proposto pela SESu, o documento reivindica a criação imediata de Grupo de Trabalho constituído por representante e suplente dos seguintes órgãos: SESu, SECAD, FUNAI, Conselho Nacional de Educação, Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena para viabilizar os seguintes programas (Trilhas do Conhecimento, LACED/MN, 2004:25-27):

- a) diagnóstico e mapeamento dos cursos superiores e alunos cursando graduações nas IEs;
- b) provimento de docentes para o exercício da docência de acadêmicos indígenas;
- c) apoio logístico aos acadêmicos indígenas;
- d) apoio à elaboração produção e de acesso a material didático;
- e) instalação e manutenção de laboratórios didáticos;
- f) acompanhamento e avaliação dos cursos e do desempenho dos acadêmicos;
- g) formação da consciência nacional do Brasil pluriétnico, plurilingüístico e pluricultural;
- h) debate e reflexão sobre o acesso e permanência do indígena no ensino superior no âmbito da reforma universitária;
- i) construção de uma política de educação superior, no âmbito da reforma universitária para a criação de diretrizes curriculares e para a formação e titulação e certificação dos professores indígenas.

Após o seminário promovido pelo LACED/UFRJ, foi realizada entre os 23 a 25 de setembro de 2004, a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena - Construindo Novos Paradigmas na Educação, no Campus da UNEMAT, em Barra do Bugres - MT. Resultado de uma iniciativa do Projeto 3º Grau Indígena, a conferência reuniu profissionais indígenas e não indígenas e instituições envolvidas com a educação escolar indígena. Participaram representantes de 06 países da América Latina (Bolívia, Equador, Chile, Guatemala, Nicarágua e México), 12 Estados da Federação, 72 instituições públicas e privadas relacionadas à educação, sendo 11 de ensino superior, organizações de professores indígenas, conselhos de educação escolar indígena,

MEC, secretarias estaduais de educação, representantes da ONU e da UNESCO. No total, 330 participantes, sendo 65 representantes indígenas. (Anais da I Conferência, 2005).

Essa Conferência teve como objetivo geral propiciar um espaço para troca de experiências e para discussão de encaminhamento de propostas de fortalecimento do ensino superior voltado para os povos indígenas. Durante os dois dias do evento foram discutidas cinco temáticas:

- 1) políticas públicas para a formação superior indígena na América Latina;
- 2) ações de formação implementadas, buscando superar os problemas e valorizar os resultados positivos;
- 3) diretrizes que favoreçam a ampliação da oferta de ensino superior específico para os povos indígenas;
- 4) as experiências desenvolvidas no Brasil e no exterior.
- 5) a produção de documentos que auxiliem na definição de políticas públicas.

Entre os principais encaminhamentos propostos pelos participantes da Conferência, destacam-se (Anais da I Conferência, 2005):

- a) o estabelecimento de uma política nacional de educação superior voltada para os povos indígenas, com a definição de diretrizes curriculares para a formação, titulação e certificação dos professores indígenas.
- b) a discussão de novos formatos e modalidades de acesso dos povos indígenas ao ensino superior, ampliando os programas específicos para a formação de professores indígenas nos institutos de ensino superior e abrindo vagas em cursos regulares para a formação de outros profissionais indígenas, garantindo acompanhamento pedagógico e financeiro a esses alunos.

3.2. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO SUPERIOR E APOIO A LICENCIATURAS INDÍGENAS (PROLIND)

A criação da categoria oficial de escola indígena nas aldeias, de modo a garantir a especificidade do modelo de educação escolar diferenciada (intercultural e bilíngüe) (Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001), foi fundamental para o surgimento de um novo segmento estratégico do Movimento Indígena: o dos professores indígenas.

Há 10 anos, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca de 1.400 docentes que trabalhavam nas escolas implantadas em comunidades indígenas. Em 2010, conforme estimativas do MEC, o número de professores indígenas nas escolas das aldeias já passa de 12 mil.

Essa situação ampliou a demanda pelo ensino superior. Até a implementação de um programa específico para formação de professores pelo MEC, o acesso às vagas no ensino superior para indígenas vinha se dando por intermédio de cursos específicos, destinados à formação de professores indígenas em nível superior, ou pela reserva de vagas criadas pelas políticas de ações afirmativas em IES públicas. Em todo o país estão em processo vários casos de inclusão de indígenas no ensino superior, seja através de reserva de vagas em cursos regulares, seja em cursos específicos.

Para o ingresso de indígenas no ensino superior, nesse período, há dois tipos de propostas apresentadas pelas universidades. Uma delas é a inclusão dos estudantes indígenas nos cursos regulares, através do sistema de reserva de vagas, as “cotas” (que se diferenciam de uma universidade para outra de acordo com cada legislação específica) ou a vagas extras. Uma segunda proposta seriam os cursos específicos para índios, formulados de acordo com os critérios advindos das propostas de educação escolar diferenciada, dando continuidade à formação de professores indígenas, como as experiências da UNEMAT e da UFRR.

Contudo, até 2004 permanece incipiente, da parte do MEC, uma política de financiamento para fomento, implantação e continuidade de cursos de licenciatura intercultural – vários deles em curso por iniciativas próprias de universidades públicas, bem como para incentivo à permanência de estudantes indígenas que ingressaram ou viessem a ingressar em instituições públicas ou privadas de ensino superior.

“[...] pouco acúmulo em termos de experiência, legislação e levantamento de informações específicas sobre povos indígenas e ensino superior e um expressivo compromisso de fortalecer ações e encaminhamentos na direção da consolidação de políticas públicas adequadas à ‘explosiva demanda’ por esse nível de ensino”. (Seminário Trilhas de Conhecimentos, LACED, 2004:20).

O processo de criação do programa envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000, entre eles a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, que passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas das aldeias. Tais reivindicações consistiam principalmente na demanda por introduzir no Programa Diversidade mecanismos de apoio à formação superior indígena, para além do financiamento de cursos pré-vestibulares e cursos de magistério a alunos indígenas realizados até então.

Em 2005, através de uma articulação institucional entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC criou um programa específico para formar professores indígenas, o PROLIND. Essa foi uma tentativa da SECAD em responder à dificuldade de adequação das ações do Programa Diversidade à realidade dos povos indígenas no campo da educação.

Os recursos do “Diversidade” conjugaram-se a recursos orçamentários da SESU, para permitir uma ação conjunta SESU-SECAD: o lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formação de indígenas em nível superior. O PROLIND conta com recursos da SESU, repassados para as ações de custeio das universidades federais. Na SECAD, o financiamento teve como fonte o Programa Diversidade na Universidade, incluindo também as universidades estaduais. Professores e pesquisadores das universidades públicas participam como docentes ou consultores nos programas de formação de professores indígenas e mobilizam suas instituições para o atendimento das demandas desses povos por uma educação intercultural diferenciada.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) foi criado em 2005 com o objetivo de apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas Licenciaturas Indígenas ou Licenciaturas Interculturais, como uma política do Governo Federal a ser implementada pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país. A elaboração do

Programa foi amplamente discutida com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e outros atores componentes da Comissão Especial de Educação Superior⁷⁵.

O PROLIND tem como objetivo geral apoiar a formação superior indígena, em especial a formação de professores, como uma política a ser implementada pelas IES públicas de todo o país, contemplando os seguintes objetivos específicos:

- 1) apoiar projetos de licenciaturas específicos para formar professores indígenas para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio de suas comunidades em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena;
- 2) realizar ações de mobilização e sensibilização de instituições de educação superior, com vistas à implementação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos cursos de licenciaturas específicos e demais cursos de graduação;
- 3) promover a participação em processos de capacitação tanto de organizações, lideranças indígenas e de indígenas portadores de notório saber reconhecidos pelas comunidades, quanto de não indígenas qualificados academicamente, com a garantia de que estes últimos obtenham vivência nas comunidades indígenas de onde se originam os beneficiários dos projetos de cursos para a formação superior de indígenas.

No entanto, o PROLIND não constitui uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada por editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas. Foram lançados até hoje três editais (o de 2005, o de 2008 e o de 2009), que já contemplaram 22 instituições de ensino superior, totalizando 2.074 vagas para licenciar professores indígenas, abrangendo etnias de diversas regiões do país. Cabe frisar que a SECAD/MEC assumiu a meta de apoiar, no triênio 2007-2010, universidades públicas para a manutenção e implantação de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de quatro mil professores indígenas. Em 2008 a gestão do PROLIND migra da SESU para a SECAD, vinculando-se à CGEEI.

No âmbito do PROLIND, até 2009, as universidades públicas de todo o país, ofereceram o seguinte número de vagas: 420 em 2005, 452 em 2006, 150 em 2007, 414 em 2008

⁷⁵ As diretrizes político-pedagógicas do Programa foram formuladas pela Comissão Especial criada para elaborar políticas de educação superior indígena pela Portaria 52 – CESI/SESU/MEC, de 29 de outubro de 2004.

e 985 em 2009. Atualmente são 1.564 professores em formação nas 23 licenciaturas interculturais criadas em 20 IES. Já foram formados: 186 alunos em 2005, 39 em 2008 e 90 em 2009.

PROLIND – Edital 2005

Fruto de toda uma mobilização do Movimento Indígena, em conjunto com organizações de apoio e universidades, em 2005 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), lançou a primeira etapa do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Por meio do Edital Público nº. 5/2005/SESU/SECAD-MEC, as Instituições de Educação Superior – IES públicas são convocadas a apresentarem propostas de projetos de cursos de licenciatura específicos para formação de professores e de permanência de alunos indígenas.

A ação está fundamentada no tratamento sistêmico da educação intercultural, tanto na formação superior de docentes quanto na expansão da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas. No Edital 05/2005 foram definidos três eixos para a formulação das propostas:

- I) manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos;
- II) elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada;
- III) apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas.

De acordo com o Edital, os cursos de licenciatura devem integrar ensino, pesquisa e extensão e contemplar o estudo de temáticas indígenas, tais como as línguas maternas e as questões relacionadas à gestão e sustentabilidade das terras e à valorização das culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados devem também promover a capacitação política dos professores indígenas como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de futuro das suas comunidades.

Para avaliação e seleção das propostas encaminhadas pelas universidades para o PROLIND, foi instituído um Comitê Técnico Multidisciplinar. Esse comitê foi formado por representantes da FUNAI, da ABA, da ABRALIN, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de

Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), SECAD, SESU e, no edital de 2005, pelo ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), Jamil Cury.

Inicialmente o edital de 2005 previa também o apoio a projetos que visassem a permanência de estudantes indígenas em cursos regulares, mas nos editais seguintes tal eixo de financiamento deixou de existir. Os recursos financeiros desse primeiro edital vieram, em uma parte, do Programa Diversidade na Universidade e, em outra parte, com recursos da SESU. Os recursos do “Diversidade” conjugaram-se a recursos orçamentários da SESU, para permitir uma ação conjunta SESU-SECAD. Os recursos provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para este Programa passam a ser direcionados para ações de apoio à formação superior de professores indígenas e à implantação de ensino médio nas escolas indígenas.

De acordo com o Edital 2005 são diretrizes para a apresentação de projetos ao PROLIND: a manifestação explícita de interesse por parte das comunidades, sua participação na elaboração das propostas das licenciaturas adequadas à realidade social e cultural de cada povo, bem como no acompanhamento e avaliação da execução dos cursos, além de ter que contemplar, nas propostas, as diretrizes político-pedagógicas formuladas e aprovadas pela Comissão Especial, criada em 2004, como objetivo de elaborar políticas de educação superior indígena.

Para o Edital PROLIND 2005, os recursos financeiros previstos, não reembolsáveis, somam um valor global de R\$ 2.600.000,00 (dois milhões e seiscentos mil reais), ficando estabelecidos os seguintes valores máximos de apoio: Eixo I: Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior: R\$500.000,00 (quinhentos mil reais); Eixo II: Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior: R\$ 100.000,00 (cem mil reais); Eixo III: Permanência de alunos indígenas na educação Superior: R\$75.000,00 (setenta e cinco mil reais). (FONTE: DOU de 12/09/2005 – Pág. 29 - Seção 9).

Também foi exigida, neste Edital, a realização de convênio entre as instituições de ensino superior e as SEDUC's⁷⁶, para articular a formação docente com as responsabilidades dos Sistemas de Ensino na oferta da educação básica intercultural indígena. A FUNAI é responsável pelo apoio técnico às propostas e o FNDE é o órgão responsável pelas operações de descentralização de recursos e celebração dos convênios.

⁷⁶ Secretarias Estaduais de Educação.

De acordo com os resultados do Edital 2005 do PROLIND, foram contempladas no Eixo 1 - Implementação de novos cursos e apoio a cursos já existentes, quatro universidades públicas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Roraima, Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Estadual de Mato Grosso Universidade Estadual de Mato Grosso (ver Quadro 3.1). Como resultado deste edital, foram oferecidas 591 vagas para formação de professores indígenas, em cursos de licenciatura intercultural. Formaram-se, entre os anos 2010 e 2011, um total de 474 professores, sendo 109 na UFMG, 81 na UFRR, 204 na UEA e 90 na UNEMAT.

QUADRO 3.1. Universidades contempladas no Edital PROLIND 2005.

Eixo I: Implantação e Manutenção de Cursos de Licenciatura Específicos para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior.				
Instituição	Nome do Projeto	Número de Vagas	Etnias	Cursos/áreas
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	Título: Formação Intercultural de Professores.	121	Xacriabá, Krenak, Maxakali, Pataxó, Kaxixó, Xukuru-kariri, Aranaã.	Línguas, Literatura e Arte; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades.
UFRR - Universidade Federal de Roraima	Título: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural	120	Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Waiwai, Yekuana	Ciências Sociais; Comunicação e Artes; e Ciências da Natureza.
UEA - Universidade do Estado do Amazonas	Título: Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas.	250	Ticuna, Cambeba, Kaixana	Estudos de Linguagem; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas.
UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso	Título: Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena	100	Apiaká, Bakairi, Bororo, Ikpeng, Irantxe, Kalapalo, Karajá, Kayabi, Kuikuro, Mehinako, Paresi, Rikbaktsa, Suyá, Tapirapé, Terêna, Umutina, Xavante, Panará, Waurá, Aweti, Zoró, Chiquitano, Aweti, Nafukuá, Yawalapiti, Arara, Mebêngôkre	Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza e; Ciências Sociais.

Fonte: Elaboração própria baseado no Diário Oficial da União de 12/09/2005 – Pág. 29 - Seção 9. Disponível em: www.jusbrasil.com.br. Acesso em: out. 2011.

No Eixo II - Elaboração de projetos de cursos de licenciatura específicos para formação de professores indígenas em nível superior, foram contempladas quatro universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL) - “Diagnóstico Sócio-Educacional das Populações Indígenas no Paraná”; Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - “Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura”; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - “Licenciatura para Professores Indígenas”; e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - “Universidade na Aldeia”.

No Eixo III - Permanência de alunos indígenas na educação superior: foram contempladas no Edital 2005, seis universidades: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - “A permanência do estudante indígena na UEMS: uma proposta de ação”; Universidade Federal da Bahia (UFBA) - “Povo Pataxó em Luta pela Educação Superior”; Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) - “Educação e Interculturalidade: políticas de permanência dos estudantes indígenas na UFT”; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – “Caracterizar as condições de saúde/educação nas comunidades Guarani e Kaingang na área indígena Rio das Cobras - PR”. (Fonte: Diário Oficial da União de 12/09/2005 – Pág. 29 - Seção 9.).

Um ano após o lançamento do Edital PROLIND 2005, realizou-se, em Brasília, o Seminário Nacional de Avaliação da execução do Programa⁷⁷, no período de 30/11 a 02/12 de 2006, organizado pelo MEC (por meio da SECAD e da SESU), em parceria com o Projeto Trilhas de Conhecimentos do LACED/Museu Nacional/UFRJ e com a Universidade de Brasília (UnB). Apoiado pela UNESCO, FUNAI e Fundação Ford, o Seminário objetivou sistematizar os resultados alcançados, os avanços e desafios no processo de construção da política pública de educação superior indígena pelo Ministério da Educação, especialmente a formação de professores indígenas em cursos de licenciatura intercultural, bem como elaborar para o MEC demandas sobre políticas educacionais para populações indígenas no ensino superior. Participaram do evento, representantes de vinte e quatro universidades e sete de organizações indígenas.

⁷⁷ Fonte: MEC, Ministério da Educação. (2007), *Relatório do Seminário Nacional de avaliação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND*. Manuscrito, Brasília, p.32.

Ao longo do seminário os participantes evidenciaram que ações do porte do PROLIND não são compatíveis com recursos temporários, como os oriundos da cooperação técnica internacional, mas que deveria ser matéria de investimentos permanentes do Estado brasileiro, que precisam ser expandidos e ter uma participação mais organizada de outros órgãos públicos que desenvolvem ações para indígenas. Diante dessa problemática, os participantes reivindicaram que o Ministério de Educação busque soluções imediatas para garantir o financiamento dos projetos do PROLIND a partir de janeiro de 2007, enquanto não se institucionalizam as linhas de financiamento, de forma regular, considerando os cursos de licenciatura intercultural, sofrem descontinuidade do envio de recursos a cada fim/início de ano. (Relatório do Seminário/MEC, 2007).

Dentre as propostas apresentadas no Seminário, destacou-se uma moção aprovada pelos participantes que evidenciou a insuficiência de recursos financeiros para continuidade das ações e reivindicando ao MEC o apoio aos estudantes indígenas vinculados ao ensino superior, como se verifica no texto a seguir:

“O grupo reunido no Seminário de Avaliação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, em Brasília de 30 novembro a 2 dezembro de 2006, do qual participou um grande número de universidades, estudantes e organizações indígenas, identificou a gravidade da situação de um conjunto de programas de cursos de licenciatura intercultural indígena em algumas universidades no tocante à viabilização da continuidade dos cursos e projetos de acesso e permanência em andamento dentro do Programa PROLIND, para o ano de 2007”.

Um item particularmente destacado pelos participantes neste seminário de 2006 foi a elaboração de programas de bolsas de permanência para os estudantes indígenas, com a estabilidade dos programas de bolsas para iniciação científica, considerando que bolsas representam um auxílio importante para os professores indígenas, suas famílias e comunidades, além de contribuírem para a permanência dos participantes nos Programas, como o PROLIND.

O Governo Federal, por meio de Portaria Normativa nº. 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007, cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),⁷⁸ institucionalizado pelo Decreto nº. 7.219 de 24 de junho de 2010. Executado no

⁷⁸ FONTE: Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_55.php, consultado em agosto de 2012.

âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Dentre os objetivos do Programa, está a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nas licenciaturas das Instituições de Educação Superior (IES), assim como a inserção dos licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

O PIBID foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins lucrativos, de educação superior, que possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos, que tenham sua sede e administração no país e que participam de programas estratégicos do MEC, entre outros, o PROLIND.

De acordo com o MEC, já foram publicadas três chamadas públicas: 3.088 bolsas em 2007, 13.694 em 2009 e 16.714 em 2010. São quatro modalidades de concessão de bolsas: bolsistas de iniciação à docência, para estudantes dos cursos de licenciatura plena; bolsistas de supervisão, para professores das escolas públicas estaduais ou municipais; e bolsistas coordenadores institucionais de projeto e coordenadores de área de conhecimento, para docentes das instituições federais e estaduais.

PROLIND - Edital 2008

Três anos após o PROLIND 2005, o MEC (SECAD/SESU) e FNDE, com objetivo de ampliar a oferta de toda educação básica nas escolas indígenas, lançou, em 24 de junho de 2008, a segunda etapa do Programa, com o Edital de Convocação nº.03/2008⁷⁹, com o objetivo específico de apoiar os projetos de curso na área das licenciaturas interculturais, para formar professores para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio das comunidades indígenas, em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena.

⁷⁹ FONTE: Diário Oficial da União – Seção 3 Nº 121, 26 de junho de 2008. Págs. 39 a 41.

De acordo com o Edital 03/2008, as propostas encaminhadas pelas universidades deveriam atender pelo menos um dos três eixos:

- I) implantação e desenvolvimento de licenciaturas interculturais para formação de professores em nível superior que atuam em escolas indígenas. Iniciativas institucionais que visem à implantação e desenvolvimento de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores para o exercício da docência em escolas de ensino fundamental e médio de comunidades indígenas e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Estados;
- II) desenvolvimento de cursos de licenciatura intercultural para formação de professores que atuam em escolas indígenas em nível superior; Iniciativas institucionais que visem ao desenvolvimento de cursos de licenciatura específicos já criados, formulados em conjunto com as comunidades indígenas beneficiadas e em execução, para a formação de professores para o exercício da docência nas escolas de ensino fundamental e médio de comunidades indígenas e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Estados. As propostas deverão ter como base a manifestação explícita de interesse por parte dos beneficiários, a realidade social e cultural específica de cada povo e diagnóstico sobre o ensino fundamental e médio das comunidades indígenas a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas exclusivamente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades indígenas a serem beneficiadas pelas licenciaturas interculturais;
- III) elaboração de projetos de licenciaturas específicas para formação de professores que atuam em escolas indígenas em nível superior. Iniciativas institucionais voltadas para a elaboração de projeto de curso de licenciatura específico, em conjunto com as comunidades indígenas a serem beneficiadas, para a formação de professores para o exercício da docência em escolas de ensino fundamental e médio de comunidades indígenas. As propostas deverão ter como base a manifestação explícita de interesse por parte dos beneficiários bem como estar adequadas à realidade social e cultural específica de cada povo.

As propostas das universidades teriam que ter como base a manifestação explícita de interesse por parte dos beneficiários, a realidade social e cultural específica de cada povo

indígena a ser atendido e o diagnóstico sobre o ensino fundamental e médio das comunidades indígenas a serem beneficiadas com os cursos. Seriam apoiadas exclusivamente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades indígenas a serem beneficiadas pelos cursos de licenciatura intercultural.

Para o Edital PROLIND 2008, os recursos financeiros previstos, não reembolsáveis, ficaram assim estabelecidos: Eixo I: Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores em nível superior para a docência em escolas indígenas: R\$ 480.000,00 (quatrocentos e oitenta mil reais) por ano por projeto/eixo; Eixo II: Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores em nível superior para a docência em escolas indígenas: R\$ 480.000,00 (quatrocentos e oitenta mil reais) por ano por projeto/eixo; Eixo III: Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores em nível superior para a docência em escolas indígenas: R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais) por projeto para execução no período de 12 meses. (FONTE: DOU nº 186, de 25 de setembro de 2008, seção 3, p. 41).

No edital 2008⁸⁰ foram contempladas 10 instituições de ensino superior do país para a oferta de 478 vagas no Eixo I e 336 vagas no Eixo II, totalizando 814 vagas para ingresso de professores indígenas nos cursos de licenciatura intercultural (ver quadro 2.2).

⁸⁰ FONTE: Diário Oficial da União – Seção 3 Nº 186, 25 de setembro de 2008. Pág. 41.

QUADRO 3.2. Universidades contempladas no Edital PROLIND 2008

Eixo I: Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciatura Intercultural para a formação de professores em nível superior que atuam nas escolas indígenas.				
Instituição	Nome do projeto	Número de Vagas	Etnias/povos	Cursos/áreas
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	Título: Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena	108	Kiriri, Tuxá, Pataxó. Pataxõ Hã-Hã-Hãe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá	Linguagem, Literatura e Artes; Ciências Humanas; Ciências Exatas; Biológicas
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande	Título: Curso de Licenciatura Plena em Educação Indígena	50	Potiguara	Ciências Sociais; Artes, Línguas e Literaturas; Ciências Exatas - Química; Ciências da Natureza.
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	Título: Curso de Licenciatura de Educação Intercultural	160	Xucuru, Truká, Pankararu, Kapinawá, Kambiwá, Fulniô, Pakará	Artes e Linguagem; Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Terra e da Natureza.
UECE - Universidade do Estado do Ceará	Título: Licenciatura Intercultural Indígena	80	Tapeba, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé.	Ciências Sociais; Artes, Línguas e Literaturas; Ciências da Natureza e Matemática.
UNEAL - Universidade do Estado de Alagoas	Título: Curso de Licenciatura Específico para a Formação de Professores Indígenas	80	Xuxuru-Kariri, Tingui-Botó, Karapotó, Kariri-Xocó, Geripankó, Koupanká, Wassu	Pedagogia; Ciências Biológicas; História; Letras.
Eixo II: Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior.				
UFAM - Universidade Federal do Amazonas	Título: Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas	60	Mura	Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

Instituição	Nome do projeto	Número de Vagas	Etnias	Cursos/áreas
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	Título: Curso de Licenciatura Indígena no Contexto dos Guarani e Kaiowá – Projeto Teko Arandu	113	Guarani e Kaiowá	Linguagens; Matemática; Ciências Sociais; Ciências da Natureza.
UFC - Universidade Federal do Ceará	Título: Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior	39	Tremembé	Magistério Indígena Superior
UFG - Universidade Federal de Goiás	Título: Curso de Licenciatura Intercultural	94	Xerente, Tapirapé, Javaé, Karajá, Tapuio, Krahô, Gavião, Guarani	Ciências da Linguagem; Ciências da Natureza; Ciências da Cultura
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá	Título: Curso de Licenciatura Intercultural	30	Palikur, Galibi Kalina, Galibi Marworno, Wajãpi, Karipuna, Wayana, Apalai, Tiriyo e Kaxuyana	Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens e Códigos

FONTE: Elaboração própria baseado no Diário Oficial da União nº 186, de 25 de setembro de 2008, seção 3, p. 41. Disponível em: www.jusbrasil.com.br. Acesso em: out. 2011.

No Eixo III - Elaboração de projetos de licenciaturas específicas, para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior, de acordo com o Edital PROLIND 03/2008, foram contempladas duas universidades: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – “Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica - Guarani, Kaingáng e Xokleng”, e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – “Curso de Licenciatura Intercultural Indígena”.

PROLIND - Edital 2009

A terceira e última fase, até o momento, do Programa de Apoio à Formação e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), foi instituído pelo Edital de Convocação nº. 08 de 27 de abril de 2009. Com três eixos de financiamento, assim como o Edital de 2008. No Eixo 1 - destinado à implantação de novos cursos, foram contempladas seis universidades, com a oferta de 500 vagas. No Eixo 2 - destinado ao apoio de cursos já existentes, foi contemplada apenas uma universidade para a oferta de 50 vagas. Ao todo, o Edital aprovou projetos de cursos de licenciatura para a formação de 550 professores indígenas para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio de suas comunidades, conforme quadro 3.3.

De acordo com o Edital PROLIND 2009, o orçamento total do projeto de implantação e desenvolvimento do curso de Licenciatura Intercultural (Eixos I e II) não poderá exceder ao valor referencial de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/professor indígena em formação, no valor global máximo para cada projeto de R\$ 480.000,00 (quatrocentos e oitenta mil reais) por ano. O orçamento total para a elaboração de projetos de Cursos de Licenciatura específica (Eixo III) não poderá exceder ao valor total de R\$ 60.000,00, (sessenta mil reais) tendo como prazo de execução o período de 12 meses. (FONTE: DOU nº 118, de 24 de junho de 2009, seção 1, página 12)

QUADRO 3.3. Universidades contempladas no Edital PROLIND 2009

Eixo I: Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciatura Intercultural para a formação de professores indígenas em nível superior.				
Instituição	Nome do projeto	Número de Vagas	Etnias	Cursos/áreas
UFC - Universidade Federal do Ceará	Magistério Indígena Superior dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo- Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ) Licenciatura Intercultural Específica	80	Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo– Kanindé e Anacé	Magistério Indígena Superior
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Licenciatura Intercultural Indígena "Povos do Pantanal" - Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena	120	Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena	Linguagem e Educação Intercultural; Matemática e Educação Intercultural; Ciências Sociais e Educação Intercultural; Ciências da Natureza e Educação Intercultural
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica - Guarani, Kaingang e Xokleng	120	Guarani, Kaingáng e Xokleng	Linguagens; Humanidades; Conhecimento Ambiental
IF-Bahia - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/ Campus Porto Seguro	Licenciatura Intercultural Indígena	80	Pataxó, Tupinambá e Pataxó Hã-Hã-Hãe	Ciências Naturais e Exatas; Ciências Humanas; Ciências da Linguagem e da Comunicação
UNIR - Universidade Federal de Rondônia	Licenciatura em Educação Básica Intercultural	40	Aikanã; Arara; Aricapu; Aruá; Cabixi (Oro Win); Cinta Larga; Gavião; Jaboti; Kanoé; Karitiana; Makurap; Mamaidê; Oro At; Oro Eo; Oro Mon; Oro Nao; Oro Waram; Oro Win; Kanoé; Ororamxijeim; Orowaje; Puruborá; Suruí; Tupari e Zoró.	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural

Instituição	Nome do projeto	Número de Vagas	Etnias	Cursos/áreas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas	Licenciatura Indígena Políticas Educaionais e Desenvolvimento Sustentável	60	Povo Mura	Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes
Eixo II: Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura Intercultural para formação de professores indígenas em nível superior.				
UFAC - Universidade Federal do Acre	Licenciaturas Interculturais para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior	50	Ashaninka, Kaxinawa (Huni Kuin), Jaminawa, Yawanawa, Manchineri, Marubo, Nukini, Nawa, Puyanawa, Shawandawa e Katuquina	Linguagens e Artes; Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades

Fonte: Elaboração própria baseado no Diário Oficial da União n 118, de 24 de junho de 2009, seção 1, página 12. Disponível em: www.jusbrasil.com.br. Acesso em: out. 2011.

No Eixo III do Edital, destinado à Elaboração de projetos de cursos de licenciatura específica, para formação de professores indígenas em nível superior, a serem implantados futuramente, foram selecionadas três universidades: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - “Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Sateré e Munduruku”; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - “Projeto de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena”; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - “Projeto de Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior”.

Os cursos apoiados pelo Programa de Formação Superior e Apoio a Licenciaturas Indígenas (PROLIND) enquadram-se na modalidade Licenciatura Plena Intercultural, específica para formação de professores em nível superior para as escolas indígenas, para atuarem no ensino fundamental e no ensino médio, de acordo com a sua especialização, com vistas a atender à demanda da comunidade indígena. Normalmente a forma de ingresso nos cursos ocorre por meio de processo seletivo específico, de acordo com os critérios definidos por cada universidade, sendo os candidatos às vagas dos cursos do PROLIND, na maioria dos casos, indicados por suas comunidades e suas organizações, incluindo aqueles professores, gestores e técnicos indígenas com ensino médio completo e em atividade nas escolas das aldeias.

O projeto político pedagógico dos cursos de Licenciatura Intercultural, em geral, possui uma carga entre 2.800 a 3.900 horas/aula, desenvolvida por meio de uma matriz básica, que se subdivide em dois ciclos: um de formação básica a ser cursada em dois anos, com o objetivo de habilitar o professor em todas as áreas do ensino fundamental; o ciclo da formação específica contempla uma diversidade de áreas a ser cursada em três anos e tem como objetivo habilitar o professor para atuar nas áreas específicas do ensino médio. Esta habilitação é definida pelo acadêmico ao fazer a sua opção. Nas licenciaturas do Programa, normalmente, a integralização curricular ocorre em dez semestres, ou cinco anos.

Os cursos adotam o regime de alternância, por meio de situações de formação presenciais e não presenciais. A formação presencial ocorre na universidade, durante as férias escolares dos professores (janeiro e fevereiro, julho e agosto), e as etapas de estudos não presenciais são realizadas nas aldeias, que tem por objetivo favorecer a interação dos professores com a escola e a comunidade indígena. Nesta etapa, são realizadas as pesquisas de campo, que

ocorrem durante o período letivo (formação em exercício), possibilitando que o professor continue em atuação em sua escola, permitindo a articulação da teoria com a prática. Em alguns poucos casos, o curso ocorre integralmente no ambiente da aldeia.

Esse modelo de licenciatura, organizado por meio de etapas intensivas, geralmente ministradas nas universidades, e etapas intermediárias, com atividades de pesquisa e produção de material didático, desenvolvidos nos espaços das aldeias, seguem o modelo dos projetos de cursos de Magistério Indígena, realizados pelas organizações não governamentais desde os anos 1990.

“Todas essas experiências de ensino superior de agora, elas reproduzem de modo geral, as experiências diferenciadas de ensino médio, que são: ensino modular, a pedagogia da alternância, poucos anos de estudos, curso de quatro anos, cinco no máximo. Você estruturou isso tudo de um jeito muito colado ao que foram as experiências de magistério intercultural de alguns anos atrás, de cinco dez anos atrás. Então, a minha visão é que esses cursos de ensino superior até agora, eles não se desprenderam desse modelo”. (Luís Donisete, 2010)

No decorrer dos cursos de licenciatura intercultural, durante as etapas intensivas, as atividades pedagógicas, previamente planejadas são executadas por uma equipe de docentes do quadro da universidade ou convidados de outras instituições, responsáveis pela formação. Nesses períodos presenciais, várias outras situações de formação são realizadas: estágio supervisionado, momentos de pesquisa, reflexão e registro das atividades em sala de aula, por meio de memoriais e diários de classe, entre outras atividades.

Em sua maioria, os cursos do PROLIND têm como princípio metodológico a aprendizagem pela pesquisa, realizada através de projetos pedagógicos. Esta formação busca atender à necessidade de uma escola que responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando qualidade na sua formação. Os cursos se fundamentam em experiências inovadoras, que se pautam por uma pedagogia crítica e também no diálogo estabelecido entre as organizações, as comunidades indígenas e as diversas instituições oficiais de ensino.

Estes cursos de formação têm se configurado como espaços privilegiados de desenvolvimento de uma educação intercultural, com a formação de um quadro de intelectuais

indígenas capaz de pensar e estar à frente da educação de seu povo. Tem também trazido novos desafios para se pensar a educação intercultural no âmbito das universidades brasileiras.

3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demanda pelo ensino superior se justifica enquanto instrumento para defender os direitos constitucionais dos povos indígenas, especialmente a demarcação dos territórios. Destaca-se, não basta só o acesso, também visa garantir a permanência dos estudantes indígenas na universidade. A crescente regularização das terras indígenas torna premente a formação superior para que os próprios índios possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades. Deve-se modificar a formação dos professores universitários e a própria universidade para que a diversidade cultural seja valorizada e os direitos indígenas sejam respeitados, exercendo assim seu papel enquanto um espaço de diálogo e convivência pacífica entre diferentes visões de mundo e de conhecimentos.

A demanda dos povos indígenas e de suas organizações por formação de nível superior está associada à necessidade das comunidades, de dispor de profissionais indígenas capazes de articular os saberes tradicionais de seus povos e os saberes científicos, colocando-se à frente na resolução de suas necessidades e garantindo seus direitos, seja os relativos aos processos de demarcações de terras, como aos demais direitos. A ampliação dos níveis de ensino nas escolas indígenas favorece a permanência de docentes e estudantes indígenas em suas comunidades e contribui para o processo permanente de revalorização da Terra Indígena.

Com os avanços das regulamentações sobre a gestão administrativa e pedagógica das escolas pelos próprios indígenas e, a consolidação de oferta de vagas no ensino fundamental, mais notadamente nas séries iniciais, as comunidades indígenas, em articulação com o Movimento Indígena se mobilizam para que os estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio continuem seus estudos nas aldeias. Não há como dar continuidade à ampliação dessa oferta dos cursos sem a contratação de professores indígenas formados em nível superior para ocupar, nas aldeias, as salas de aula da quinta a nona séries ou do ensino médio.

Um aspecto a ser evidenciado é a íntima relação existente entre a demanda pelo ensino superior indígena e a imposição desta titulação como requisito legal para lecionar.

“Eu acho que o ensino superior, ele surge um pouco como uma decorrência da necessidade de formar mais professores indígenas. Isso é a coisa mais, digamos óbvia, se formou em primeiro grau, se formou em segundo grau e agora abre a possibilidade de se formar em terceiro grau. Então, eu acho que o ensino superior, ele ao mesmo tempo mostra incorporação na educação indígena como uma coisa diferenciada dentro do sistema nacional, mas ele ao mesmo tempo é sinal da incapacidade do sistema nacional de educação pensar uma coisa totalmente própria para os índios”. (Luís Donisete, 2010).

Os Programas, como o PROLIND são importantes, mas não se configuram como uma política permanente de inclusão de professores indígenas no ensino superior, nem da parte do Ministério da Educação e nem da parte das Universidades, umas poucas transformaram seus programas ou projetos de cursos de licenciatura intercultural em cursos de graduação, ministrados regularmente na instituição.

Essa constatação revela que, no que tange à luta pelo acesso dos povos indígenas do Brasil à Educação Superior, o desafio ainda é grande. Assim, não é suficiente garantir o acesso dos povos indígenas à universidade, mas é mais relevante debater o modelo de universidade que se pratica no País. É necessário ter como pano de fundo o caráter pluriétnico do Estado brasileiro. O acesso ao ensino universitário não deve ser a única prioridade na discussão sobre o ensino superior indígena porque é necessário criar instrumentos que garantam a permanência e o sucesso dos indígenas no ensino superior.

CAPÍTULO 4

UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O MOVIMENTO INDÍGENA: O 3º GRAU INDÍGENA NA UNEMAT

“Eu achava que quando eu terminasse o 3º grau, eu estaria completa de sabedoria, porque era um sonho, meu pai tinha tanto aquele anseio que eu estudasse numa universidade, aí eu pensava, eu terminando meu estudo lá já vou estar completa de idéias, mas assim que termine o curso eu percebi que eu queria saber mais, eu queria entender melhor, e agora que eu estou fazendo o curso de especialização eu vejo que mudei o meu pensamento, mudei para melhor, porque o 3º grau foi um curso que contribuiu bastante com a minha idéia, porque nós entramos assim num aprofundamento de estudo e de conhecimento, eu falo aprofundamento porque todos nós já temos o conhecimento, que é o conhecimento que a gente traz de dentro da aldeia”. (Maria Devanildes do Carmo Kayabi, da etnia Irantxe, professora/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistada em julho de 2009).

Este capítulo discute uma experiência de interação entre a universidade e o Movimento Indígena: o Projeto 3º Grau Indígena, realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) desde 2001, com base em pesquisa de campo, análise de documentos, entrevistas com atores-chave e etnografias. Fundamentado nas discussões e reivindicações do Movimento Indígena, especialmente de professores, no campo da educação escolar indígena, o Projeto tem aproximado a UNEMAT das demandas sociais e tem representado uma importante mudança com relação às formas tradicionais utilizadas pela universidade em seus cursos de graduação, aproximando a instituição das necessidades e do cotidiano dessas comunidades.

A proposta do 3º Grau Indígena nasceu por reivindicação do Movimento Indígena, no qual a formação de professores para as escolas das aldeias é um aspecto central da luta pela valorização da sua cultura e identidade. Para o Movimento Indígena, esses professores indígenas que estão se formando no ensino superior possuem um papel fundamental em suas comunidades, pois são vistos como interlocutores entre comunidade e sociedade. Eles tanto decodificam o mundo de fora para a aldeia, como apoiam a comunidade em sua comunicação com o conjunto da sociedade.

O Projeto 3º Grau Indígena foi originado de demandas, especialmente de organizações de professores indígenas, que orientaram a sua participação em todas as etapas da proposta (tanto na elaboração da proposta, como na sua gestão e execução). A análise das

licenciaturas interculturais para formar professores indígenas da UNEMAT aponta a existência de formas inovadoras na produção do conhecimento científico, permitindo-nos refletir sobre a possibilidade de novos paradigmas teóricos, pedagógicos e educativos no interior da universidade a partir da interação com o Movimento Indígena. Nessa experiência, os alunos participam como sujeitos (e não como objetos de estudo ou de formação) e seus saberes são incluídos e integrados no processo de construção do conhecimento científico, beneficiando tanto suas comunidades como a universidade.

Essa articulação da universidade, especialmente com os movimentos sociais, pode viabilizar o surgimento de propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade, - temas centrais no debate atual sobre o papel das universidades, especialmente as públicas na busca de uma maior legitimidade junto à sociedade.

Chikinha Paresi (entrevistada em 2007), ao falar da proposta do 3º Grau Indígena, afirma:

“A proposta vem de uma reivindicação antiga do movimento social, vem do Movimento Indígena do Estado de Mato Grosso desde 1984, quando um cacique indígena Xavante enviou uma carta ao reitor da Universidade Federal pedindo que fosse aberto um curso para atender os indígenas. Segundo ela, o Movimento Indígena em Mato Grosso se articula bem, no momento que há uma reivindicação de ordem coletiva, todos se juntam e participam. Esse movimento vem atuando desde a década de 70 e 80 na luta pela demarcação das terras indígenas, uma luta considerada prioridade, a mola propulsora do processo. Além da participam na consolidação da CF/88, a partir da década de 90. Com as mudanças na constituição, o Movimento Indígena passa a reivindicar outros direitos, como a educação, a saúde, o meio ambiente, o desenvolvimento e sustentabilidade que vêm se consolidando. Passam a reivindicar também, a melhoria do ensino nas escolas das aldeias.”

Para o Movimento Indígena, pensar o acesso e a permanência bem sucedida de indígenas ao ensino superior é defender projetos indígenas nas universidades. É, portanto, falar de protagonismo indígena, de autonomia, de ter os índios como sujeitos e não apenas como destinatários. Neste sentido, para a universidade, atender à expectativa dos povos indígenas quanto ao ensino superior constitui um enorme desafio, considerando que o espaço acadêmico é percebido como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais, do “mundo ocidental”, que revertam para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas; enfim para a concretização da

autonomia dos povos indígenas. Todavia, também se atentou para a necessidade de valorização dos conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico, rompendo com sua mera função de objeto e referendo da ciência ocidental.

Essa experiência, decorrente de algumas iniciativas de formação de indígenas já desenvolvidas no Estado de Mato Grosso desde os anos 1970, se desenvolve na UNEMAT há mais de 10 anos. Ela se inicia como Projeto 3º Grau Indígena (2001), que se transformou, posteriormente, em Programa de Educação Superior Intercultural (2007) e depois Faculdade Indígena Intercultural (2009), que a partir de dezembro de 2011 deu lugar à Diretoria de Gestão de Educação Indígena na nova estrutura estatutária da universidade.

A relação da UNEMAT com o Movimento Indígena para a realização do 3º Grau Indígena, experiência pioneira de licenciaturas específicas para inclusão de professores indígenas no ensino superior do país, é decorrente da longa tradição das comunidades indígenas de Mato Grosso na luta por direitos sociais⁸¹.

Mato Grosso também foi cenário de uma das primeiras experiências de educação escolar indígena, a experiência realizada na aldeia Tapirapé, que contou com o envolvimento de pesquisadores/assessores de universidades como UNICAMP, UFRJ E USP além dos projetos inovadores de formação de professores indígena em magistério, como o Projeto Inajá e o Projeto Tucum. Foi também sede dos encontros da OPAN (sede em Cuiabá), das assembleias de professores indígenas e da criação do Núcleo de Assuntos Indígenas (NAI) e do Conselho Estadual de Educação Indígena. Essas experiências, tiveram como resultado o acesso ao ensino médio de um número significativo de professores indígenas viabilizando a demanda ao ensino superior.

4.1. A ORIGEM DO PROJETO 3º GRAU INDÍGENA

Em 1987, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), que dava assistência às aldeias, em função das dificuldades e multiplicidade de instituições e entidades que vinham atuando na questão indígena no Estado, buscou uma articulação dos diferentes atores que

⁸¹ Os povos indígenas do Estado têm sido precursores em relação ao Movimento Indígena, aqui estão ou estavam as principais lideranças do Movimento Nacional Indígena, em que foram realizadas as primeiras assembleias indígenas do CIMI (Sede em Cuiabá) nos anos 1970.

atuavam na área, pela criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI-MT)⁸². Participavam do Núcleo diversas instituições do Poder Público, organizações não governamentais e representantes dos povos indígenas do Estado⁸³.

Na primeira fase de sua existência, esse Núcleo caracterizou-se como um fórum não oficial com a preocupação de discutir entre as diversas instituições e ONGs envolvidas as demandas das escolas das aldeias e definir políticas de educação escolar indígena para o Estado. Buscou otimizar os recursos humanos e financeiros, garantindo a participação das comunidades e representantes indígenas, e traçando em conjunto as diretrizes da Política de Educação Indígena para o Estado, a partir de propostas dos encontros indígenas ocorridos em âmbito nacional.

Com a criação do NEI-MT em 1987, a Educação Escolar Indígena passou a fazer parte do sistema de ensino estadual e municipal de Mato Grosso. Em 1988 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) criou a Divisão de Educação Indígena e Ambiental (DEIA), vinculada à Coordenadoria do Ensino Rural que tinha como objetivo atuar nas escolas indígenas e rurais do Estado. Posteriormente, o Núcleo cedeu lugar ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-MT)⁸⁴.

Com o Decreto nº026 de 04/02/1991, a competência da Educação Escolar Indígena foi transferida da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação. Em Mato Grosso, com a reestruturação da Secretaria de Estado de Educação a partir de 1992, a Divisão de Educação Indígena e Ambiental foi extinta e os técnicos passam a atuar junto à Divisão de Articulação com os Órgãos Municipais de Educação, concomitantemente. Face ao novo quadro legal, em que um dos órgãos executores, juntamente com as Secretarias Municipais de Educação, da Política Nacional de Educação Indígena, e seguindo as determinações da Portaria Interministerial nº 559, de 16/04/1991, a Divisão de Articulação com os Órgãos Municipais de Educação promoveu, juntamente com a Delegacia Regional do Ministério da Educação, uma série de reuniões visando a reestruturação do NEI-MT, agora em caráter oficial.

⁸² O NEI é resultado da mobilização do Movimento Indígena, das experiências e dos encontros de educação escolar realizados no estado desde os anos 1970,

⁸³ Participavam do NEI-MT a Secretaria Estadual de Educação, Fundação Escolar, Museu Rondon, Universidade Federal de Mato Grosso, Conselho Indigenista Missionário, Operação Anchieta, Missão Salesiana e a Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso, posteriormente acrescida pela Secretaria do Patrimônio Histórico Nacional e a Delegacia Regional do Ministério da Educação.

⁸⁴ Nesses mesmos moldes, foi criado também o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI-AM) através do Decreto 18.749/1998.

A contribuição do NEI foi importante na elaboração da proposta para o “Plano Estratégico de Governo” (na gestão de Dante de Oliveira) para o período de 1995 a 2006. Tal proposta priorizou na política do estado Mato a profissionalização, a conquista da autonomia e a consolidação da escola diferenciada, garantida na Constituição Federal e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases.

Em 1995, é criado o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-MT)⁸⁵ órgão oficial interinstitucional de composição paritária entre representantes indígenas e instituições públicas, com atribuição consultiva, deliberativa e de assessoramento⁸⁶. Sobre a experiência do NEI e, posteriormente do Conselho, Chikinha Paresi observa:

“O fato inédito de ver reunidas em diversos fóruns, todas as agências que atuam com a educação escolar indígena no Estado. A disposição em participar dos debates e, em muitos casos, da implementação das ações tidas como prioritárias, democratiza o processo e o legitima diante das comunidades. Tais fóruns compostos com representação indígena estendem-se da academia às coordenações de projetos e confluem no Conselho, instância *mater* das decisões colegiadas”. (Chikinha Paresi, entrevistada em 2007).

O CEEI-MT tem como objetivo apoiar e assessorar as escolas indígenas, prestar atendimento técnico aos docentes indígenas e a agências que trabalham com a educação escolar, e deliberar sobre a política indigenista estadual na área da educação, constituindo um espaço de discussão, reflexão e luta pela educação escolar indígena.

Entre as suas ações, destacam-se: a realização de um diagnóstico da situação das escolas indígenas no Estado; a organização da Conferência Ameríndia de Educação (que teve como desdobramento a implantação do Terceiro Grau Indígena); o Programa de Formação de Professores Indígenas, que resultou em projetos relevantes para as escolas das aldeias: o Projeto Tucum, o Projeto Xingu, o Projeto Pedra Brilhante, etc., tidos como referência no âmbito do estado e fora dele.

⁸⁵ Por meio do Decreto Estadual nº 265/1995. Nesse período o NEI é desativado.

⁸⁶ O Conselho de Educação Escolar Indígena tem a participação de professores indígenas, indicados por suas comunidades, e representantes não indígenas de instituições que apoiam a questão indígena.

“A criação de um Conselho Indígena constitui-se algo inédito no país e representa a possibilidade de viabilizar políticas igualmente diferenciadas. Constitui-se, numa instância qualificada de interlocução com outras instâncias de decisão congêneres, exemplo dos Conselhos Estadual e Federal (hoje Nacional) de Educação. Enfim qualifica-se como espaço de articulação e representatividade interétnica e inter-regional, que garante aos índios estabelecer estratégias autônomas e dinâmicas próprias”. (Secchi, 1997:80).

O CEEI/MT, desde a sua criação, tem representado um marco histórico do protagonismo do Movimento Indígena na busca pela educação superior, pois se constituiu, em um espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar Indígena, fortalecendo a luta dos professores indígenas e facilitando as reivindicações pela formação continuada e por cursos especificamente produzidos para eles.

Em relação à política de formação de professores indígenas, o CEEI/MT, em 1997, instituiu as seguintes recomendações relativas à continuação dos estudos dos professores indígenas egressos do nível médio:

“consultar as comunidades indígenas sobre o projeto de nível superior por elas desejado quanto a sua tipologia, metodologia, conteúdos e perfil curricular, formas de seleção ingresso, percurso e atuação profissional ao término do curso”. (CEEI/MT, 1997).

Dois anos depois da criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e, na sequência do Projeto Tucum, foram realizados em Cuiabá/MT, de 17 a 21 de novembro de 1997, a Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Promovidos pelo CEEI/MT e SEDUC/MT, com o apoio de diversas entidades governamentais e não governamentais esses eventos contaram com representantes de 86 povos indígenas e convidados de nove países latino-americanos, quando foi discutida, entre outros temas, a proposta de abertura de cursos de terceiro grau para os povos indígenas.

Formar professores das escolas indígenas em nível superior é importante, pelo fato de o professor indígena possuir múltiplas tarefas dentro de uma comunidade: muitas vezes ele é o único representante do mundo fora da sua sociedade; cabendo a ele refletir criticamente e buscar estratégias para a interação do conhecimento universal e dos próprios conhecimentos do seu grupo étnico. Durante a Conferência, Meliá (1979) proferiu as seguintes palavras:

“[...] a escola tem que ter um caráter bicultural, pois ela é uma ponte entre as duas culturas, mas não uma ponte que se atravessa e não se volta mais, e sim uma ponte em que se passa de um lado para outro”.

Na Conferência, no Plenário das Deliberações do Congresso de Professores Indígenas do Brasil, os professores indígenas reafirmam a “Declaração de Princípios da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” (firmada em 1991), e aprovaram a “Carta de Cuiabá”. Nesta carta consta, entre outros direitos, a garantia aos professores indígenas, da obtenção de uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional. Logo após essa Conferência, iniciou-se o processo de construção da proposta que vai desencadear no Projeto 3º Grau Indígena.

Por meio do Decreto nº 1.842/97 do Governo do Estado de Mato Grosso, foi criada a Comissão Interinstitucional e Paritária, que teve como objetivo formular um anteprojeto de cursos específicos e diferenciados, assentado numa política pública de garantia dos direitos e saberes dos indígenas, voltado para a formação de professores em nível superior, em atendimento às demandas do Movimento Indígena.

A Comissão Interinstitucional e Paritária foi constituída por representantes: da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI/MT), Coordenação de Assuntos Indígenas de Mato Grosso (CAIEMT), universidades (UFMT e UNEMAT), FUNAI e também lideranças indígenas, incluindo professores representantes dos povos Bororo, Xavante, Kura-Bakairi e Paresi, que haviam concluído o Magistério no Projeto Tucum⁸⁷. A principal função da Comissão foi elaborar uma proposta para a formação de professores indígenas em nível superior no Estado.

A formulação da proposta de ensino superior para professores indígenas foi realizada em clima de busca de consenso entre as instituições, com dinâmicas de participação em regime paritário entre índios e não índios. Dada a natureza das parcerias institucionais formadas, já que na Comissão, estiveram reunidos representantes do Movimento Indígena e suas organizações, os próprios professores indígenas em formação, as lideranças e outros membros das comunidades envolvidas, especialistas e educadores de universidades, indigenistas e representantes de organizações civis de apoio e, em alguns casos, missões religiosas que tenham se estabelecido

⁸⁷ Que traziam entre as suas reivindicações a formação continuada.

como aliados, além de outros atores institucionais, esta formulação foi permeada por dificuldades e conquistas relativas aos processos de consulta, negociação e pactuação.

Lucas Rurió (2002:9), representante do povo Xavante, explica que nas reuniões plenárias da Comissão, da qual ele fazia parte:

“[...] todos podiam contribuir, sugerir e contestar quando discordavam de alguma ideia que não fosse atender às expectativas das comunidades indígenas, começando pelo currículo, pela proposta pedagógica e os temas norteadores do futuro projeto, tão sonhado e esperado”.

Segundo Chikinha Paresi (entrevistada em 2007), que além de participar do CEEI/MT, participou da Comissão que formulou a proposta do 3º Grau Indígena:

“A presença indígena e a presença das universidades na Comissão contribuíram para que se pudesse elaborar de fato uma proposta curricular pedagógica, filosófica, de um pensar indígena, de um pensar intercultural, na qual fosse possível fazer a interação com uma sociedade nacional, de uma maneira geral, principalmente em nível de conhecimento de fora, ou seja, ter acesso a outros conhecimentos que não fosse somente o conhecimento indígena”.

Concluído no final de 1999, o Projeto para a formação de professores indígenas em nível superior foi entregue oficialmente pela Comissão ao Governo do Estado de Mato Grosso (Dante de Oliveira). Em 2001, a proposta foi publicada com o título “3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas”. Trata-se de uma versão resumida do projeto de cursos de licenciatura, Núcleo Específico para a Formação de Professores Indígenas, elaborado no período de 1997 a 2000, pela Comissão Interinstitucional e Paritária, contendo os principais pontos norteadores da discussão acerca da formação de professores indígenas em nível superior.

Essa proposta, em parte é continuidade dos projetos de magistério para formação de professores leigos, tidos como inovadores na década de 80 e 90 em Mato Grosso, como o Inajá e o Tucum.

De acordo com Januário (2002:15), o 3º Grau Indígena:

“Nasceu no contexto dos projetos de formação de professores leigos, como o Inajá, o Homem-Natureza e o Geração, em meados da década 80, até tomar corpo em 1996, na forma de cursos de Magistério Específico e Diferenciado, como o Projeto Tucum e o Urucum/Pedra Brilhante. Das reflexões advindas das etapas do Projeto Tucum, floresceram as discussões acerca da formação de professores indígenas em nível

superior. Um trabalho árduo e ousado de mais de quatro anos, realizado pela Comissão Interinstitucional e Paritária, que tinha a participação efetiva de representantes indígenas”.

Entre 1998 e 1999, quando a Comissão paritária elaborou o anteprojeto do 3º grau, estava acontecendo o Projeto Tucum. Elias Januário (professor/formador e coordenador do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2007 e em 2010), então representante da UNEMAT na Comissão, acompanhou as etapas dos cursos desse projeto nos seus dois últimos anos para poder dar sequência à formação dos alunos egressos do magistério. Segundo ele:

“Quando o Projeto Tucum terminou em 2000, a proposta do 3º grau estava pronta. Não foi uma proposta fácil, pois não tinha referência no Brasil, mas pegaram a experiência do Canadá e a do México, principalmente no aspecto da organização, da estrutura organizacional, onde há universidades feitas pelos próprios índios, desde o reitor até o faxineiro, que é o objetivo futuro aqui no Brasil, mas pra isso é preciso ter índios qualificados para que eles sejam os protagonistas, os próprios gestores. Já foi dado o primeiro passo, que são as escolas das aldeias gerenciadas pelos índios, que tem diretores, coordenadores pedagógicos, assessores – tem que ir construindo, formando, não pode ser uma lei de cima pra baixo” (Elias Januário, entrevistado em 2007)

4.2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO 3º GRAU INDÍGENA

Durante o ano 2000 a UNEMAT, universidade que assumiu a execução do Projeto 3º Grau Indígena, dedicou-se às negociações políticas e financeiras para a formalização dos convênios entre as instituições parceiras, e aos procedimentos para normatização do curso nos seus colegiados internos.

De acordo com Chikinha Paresi (entrevistada em 2007):

“As duas universidades se sujeitaram a fazer a discussão e ver qual delas assumiria sua execução... a UFMT não pode assumir por conta de que ela não tinha a infra-estrutura e também ela não tinha condições de poder fazer o acompanhamento, de poder participar naquele momento... já a UNEMAT se mostrou favorável a aceitar o Projeto, por conta que ela já tem uma experiência inovadora... essa proposta das Parceladas... já trabalhava de certa forma com movimentos sociais”.

Em abril de 2000, por meio do *Decisum* nº 090 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), apesar de estabelecer que fossem feitas avaliações por se tratar de uma modalidade da qual a universidade não tem experiência, a proposta de cursos de licenciatura específica para formar 200 professores indígenas de todo o país, foi aprovada. Para viabilizar a realização do Projeto 3º Grau Indígena, em julho de 2000, a UNEMAT formalizou Convênio com a SEDUC-MT (Convênio nº 121/2000), e em agosto do mesmo ano, por ocasião de um Seminário sobre a temática indígena promovido pelo Campus Universitário de Barra de Bugres, as linhas gerais dos cursos de licenciatura foram apresentadas pela Comissão. A comunidade universitária e a sociedade mato-grossense ali representadas, optaram pelo próprio Campus de Barra do Bugres para sediar o Projeto, dada as condições estruturais, como alojamento para os cursistas.

A nosso ver, a proposta de inclusão de professores indígenas no ensino superior, foi analisada e aprovada nos colegiados internos da UNEMAT porque atendia a uma demanda do Movimento Indígena, estava coerente com a legislação para a educação escolar indígena e com a missão da universidade, além de contar com recursos financeiros, condições favoráveis à aprovação no interior da Instituição.

O 3º Grau Indígena foi criado em 2001, inicialmente como um projeto de cursos de licenciatura específica para a formação de professores indígenas em 2001. A partir de agosto de 2007, considerando a necessidade de fortalecer as ações desenvolvidas pela UNEMAT em prol da Educação Superior indígena em Mato Grosso, transformou-se em Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)⁸⁸.

Durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, realizado em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena⁸⁹. A Faculdade Indígena Intercultural foi vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), sendo responsável pela execução de cursos de licenciatura plena e de bacharelado. A Faculdade contemplou entre seus principais objetivos:

⁸⁸ Por meio da Resolução nº 144/2007 *Ad Referendum* do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 31/08/2007, homologada pela Resolução nº 051/2007 do CONSUNI de 20/12/2007.

⁸⁹ Essa decisão foi legitimada pelo Conselho Universitário (CONSUNI), por meio da Resolução *Ad Referendum* nº 018/2009 de 09 de julho de 2009.

- 1) a implementação de políticas de educação escolar indígena intercultural no estado de Mato Grosso, incluindo a formação e a habilitação em serviço e continuada de professores indígenas para o exercício docente no ensino fundamental, médio e superior;
- 2) promover a qualificação e habilitação de profissionais indígenas na áreas de Saúde, Meio Ambiente, Ciências Agrárias e Biológicas, Gestão, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Jurídicas, Humanas e Tecnológicas, com vagas adicionais e cotas nos cursos regulares e turmas fora de sede;
- 3) cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*;
- 4) cursos de formação continuada;
- 5) administração do Museu Indígena.

Para Elias Januário:

“Criamos dentro da UNEMAT uma Faculdade Indígena Intercultural vinculada ao Campus de Barra dos Bugres. Ela pode oferecer cursos *Lato Sensu, Stricto Sensu*, pode oferecer cursos de graduação, emitir certificados, passa a ter uma autonomia bem maior do que tinha, e também é um passo para se chegar à universidade indígena”. (Elias Januário, entrevistado em 2010):

No entanto, apesar de a Faculdade Indígena Intercultural ter sido criada pelo Congresso Universitário e regulamentada por *Ad Referendum* do CONSUNI, a partir da aprovação da nova estrutura da UNEMAT (criada pela Resolução nº 002/2012 do CONSUNI, em 24/04/2012), a Faculdade não é contemplada, configurando nessa nova estrutura uma Diretoria de Gestão de Educação Indígena, vinculada à Assessoria de Educação Diferenciada da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, responsável por coordenar e acompanhar a execução dos cursos de formação de professores indígenas.

Até o momento, a Faculdade Indígena continua funcionando com o *status* de Faculdade⁹⁰ e com estrutura física no Campus Universitário em Barra do Bugres, considerando que a sua instalação em espaço definitivo no município está em processo de discussão junto ao Governo de Mato Grosso, que por meio da Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e

⁹⁰ Em função dessa indefinição quanto à estrutura, para o efeito desse trabalho, a referência dada aos cursos de licenciatura para a formação de professores será Projeto 3º Grau Indígena ou 3º Grau Indígena (nomenclatura da proposta inicial e denominação usual dada pelos professores indígenas) e não Faculdade Indígena Intercultural.

Extensão Rural (EMPAER) irá doar um terreno, onde funciona hoje uma escola de ensino fundamental, da rede municipal de educação, enquanto que a Prefeitura de Barra do Bugres fará a doação das instalações já edificadas.

O Quadro 5.1 descreve as principais resoluções que institucionalizam o 3º Grau Indígena na UNEMAT.

QUADRO 5.1. Constituição legal do 3º Grau Indígena

Ato Legal	Assunto
<i>Decisum</i> nº 090/2000 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 26/04/2000	Aprova o Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº.070/2001 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 27/11/2001	Aprova o Regimento do Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 009/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 04/04/2003	Aprova o Regimento Interno do Colegiado de Curso do Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 018/2004 <i>Ad Referendum</i> do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE)	Aprova o Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 249/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 14/12/2004.	Homologa a Resolução nº 018/2004-Ad Referendum do CONEPE, que aprova o Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 053/2004 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 16/12/2004.	Cria e autoriza a implantação do Curso de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 144/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 31/08/2007.	Cria o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 024/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 24/04/2007.	Aprova o Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura Específicos para Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 020/2007 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 19/07/2007.	Aprova a proposta de criação e implantação do Curso de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena
Resolução nº. 145/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 31/08/2007.	Aprova o Regimento do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 051/2007 do Conselho Universitário (COSUNI) de 20/12/2007.	Homologa a Resolução nº 144/2007 do CONEPE, que cria o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 052/2007 do Conselho Universitário (COSUNI) de 20/12/2007.	Homologa a Resolução nº 145/2007-CONEPE, que aprova o Regimento do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 024/2008 do Conselho Universitário (COSUNI) de 10/17/2008.	Aprova a criação e implantação do Curso de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural – PROESI.
Resolução <i>Ad Referendum</i> nº. 018/2009 do Conselho Universitário (COSUNI) de 09/07/2009.	Cria a Faculdade Indígena Intercultural – F.I.I., vinculado ao Campus Universitário “Deputado Estadual Rene Barbour” em Barra do Bugres, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Ato Legal	Assunto
Resolução <i>Ad Referendum</i> nº. 019/2009 do Conselho Universitário (COSUNI) de 09/07/2009.	Aprova o Regimento da Faculdade Indígena Intercultural – F.I.I., da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
Resolução nº. 108/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 17/07/2009.	Aprova o Regimento dos Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas da Faculdade Indígena Intercultural – F.I.I., da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
Resolução 002 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 24/04/2012 – Estatuto da UNEMAT	Cria a Diretoria de Gestão de Educação Indígena, vinculada à Assessoria de Educação Diferenciada da Pró-reitoria de Ensino de Graduação. Nas disposições transitórias dessa Resolução, as demais Resoluções ficam anuladas, inclusive a que cria a Faculdade Indígena Intercultural.

Fonte: Elaboração baseada nas Resoluções da UNEMAT. Disponível em: www.unemat.br/legislacao/

O coordenador da Faculdade Indígena Intercultural, Elias Januário (2011)⁹¹, destaca que a instalação da Faculdade na UNEMAT foi o segundo passo para a criação da Universidade Indígena, que será a primeira no Brasil. Para Elias Januário, a implantação do Projeto 3º Grau Indígena, dez anos atrás, foi o primeiro passo, que contou com apoio da prefeitura municipal de Barra do Bugres que também está apoiando a doação do prédio para a instalação definitiva dos cursos.

A proposta de criação de uma universidade indígena, dirigida pelos próprios indígenas, é defendida pelo Movimento Indígena. Esta ideia surgiu e vem sendo debatida nas conferências indígenas desde os anos 1980, e se fortaleceu depois da formatura da primeira turma no Projeto 3º Grau Indígena, considerando que para isso, faz-se necessário ter quadro suficiente de pessoal qualificado em nível de pós-graduação, o que deve levar um certo tempo, além de mecanismos legais e da vontade política de dirigentes da esfera federal e estadual.

Para Chikinha Paresi (2005)⁹² uma das principais lideranças do Movimento Indígena,

“O 3º Grau da UNEMAT é um avanço no processo de formação dos professores indígenas. A meta é criar uma universidade indígena pensada e elaborada pelos próprios índios, coisa que deve acontecer dentro de 15 ou 20 anos”.

A proposta do Movimento Indígena em estabelecer universidades indígenas, tem como objetivo constituir espaços de saber que permita reconstruir os saberes tradicionais, que lhes outorguem uma validação social e comunitária, como parte da necessidade de criar uma prática diferente e possibilitar uma reflexão de tipo mais epistemológico sobre o saber indígena, abrindo campos de disputa sobre a conformação e recuperação de saberes tradicionais dos povos indígenas.

4.3. A IMPLANTAÇÃO DO 3º GRAU INDÍGENA

A implantação do 3º Grau Indígena se deu em 2001, quando a UNEMAT, por meio da Comissão de Concursos Vestibulares (COVEST), realizou o primeiro vestibular⁹³ específico e diferenciado para permitir o acesso de indígenas ao ensino superior.

⁹¹ Disponível em: <http://www.unemat.br/noticias/wmview.php?ArtID=6136>, consultado em dezembro de 2011.

⁹² Entrevista concedida a Ionice Lorenzoni - enviada especial da ACS/MEC, publicada no Jornal do MEC Ano XV, nº 17/Brasília/DF – Abril de 2002:5.

As duzentas vagas oferecidas inicialmente para os três cursos de licenciatura específicos em: Línguas, Artes e Literaturas, Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais para a Formação de Professores Indígenas, de acordo com convênios assinados entre a UNEMAT, a SEDUC/MT e a FUNAI, foram distribuídas da seguinte forma: 180 vagas para professores indígenas de Mato Grosso e 20 vagas para outros estados e países latino-americanos. Nesse primeiro vestibular, concorreram 570 candidatos de 14 estados brasileiros, sendo 351 de Mato Grosso e 219 de outros Estados.

De acordo com o Edital, para se inscrever no vestibular o professor indígena tinha que preencher e entregar os seguintes documentos: a) ficha de inscrição; b) declaração de apoio da comunidade indígena ao candidato; c) declaração de compromisso do candidato de que iria contribuir com as atividades educacionais em sua comunidade.

O processo de seleção dos candidatos inscritos para os cursos do Projeto 3º Grau Indígena teve caráter diferenciado. A equipe gestora do 3º Grau Indígena, por meio da Comissão de Vestibular (COVEST), solicitou de cada candidato a produção de um texto (na língua portuguesa), a partir dos seguintes temas motivadores: a expectativa em relação aos cursos oferecidos; o conhecimento sobre a educação escolar indígena específica e diferenciada; o entendimento sobre a elaboração dos currículos das escolas indígenas; a prática pedagógica e a formação do professor indígena⁹⁴.

No mês de julho de 2001 teve início na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Barra dos Bugres, a primeira turma de estudantes em um curso de nível superior voltado para os povos indígenas. Para o coordenador do curso, Elias Januário:

“Colocar o Projeto 3º Grau Indígena em prática foi um longo caminho. Uma trajetória de luta política, de articulação do movimento dos professores indígenas por meio de mobilizações e reuniões apoiadas pelo Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. Enfim, foi uma luta pela cidadania e pela busca da regulamentação dos direitos dos índios no campo da educação”. (Januário, 2002:16)

⁹³ Conforme matéria publicada na Folha *Online*, de 28.01.2003 - sessão Colunistas, Matéria de Kiyomori Mori, freelance para o jornal Folha de S.Paulo, 2003, a UNEMAT foi primeira instituição brasileira a oferecer curso superior exclusivo para professores indígenas. O projeto, iniciado em julho de 2001, usou como referência os programas em funcionamento na Guatemala, Nicarágua, Equador e Canadá.

⁹⁴ Para a avaliação e classificação dos candidatos, conforme previsto no Edital, foi atribuída ao texto produzido uma nota no valor de zero a dez, com prevalência do conteúdo sobre a forma.

Em outubro de 2004 foi realizado o segundo vestibular, com os mesmos critérios de seleção do edital de 2001, com a abertura de mais 100 vagas, desta vez para atender somente professores indígenas de escolas localizadas nas aldeias de Mato Grosso, em que 98 vagas foram reservadas para 16 etnias previamente especificadas e 02 vagas para as demais etnias.

De acordo com o Relatório do Projeto 3º Grau Indígena (2002), dos 300⁹⁵ professores ingressantes (280 de Mato Grosso e 20 de outros Estados), nos cursos de licenciatura, por meio dos dois vestibulares realizados pela universidade, representaram 44 etnias, sendo 30 etnias de Mato Grosso e 14 etnias de outros Estados da Federação. O conjunto de professores/cursistas representa escolas de 129 aldeias de Mato Grosso, situadas em 32 municípios⁹⁶ do Estado, e 19 aldeias pertencentes a 15 municípios⁹⁷ de outros 10 Estados.

Em junho de 2006, a primeira turma ingressante no Projeto 3º Grau Indígena em 2001, concluiu as atividades do curso. Nesta ocasião, foi realizada a colação de grau e a entrega dos diplomas de licenciados a 186 acadêmicos indígenas. A segunda turma que ingressou em 2005, concluiu as atividades do curso em julho de 2009, realizando-se então a colação de grau e a entrega dos diplomas a mais 90 Professores Indígenas.

Para ingressar na 3ª turma (2008), nos três cursos de licenciatura específicos em: Ciências Sociais, Ciências Matemáticas e da Natureza, Línguas, Artes e Literaturas, foi publicado o Edital de processo de seleção especial, com a oferta de mais 50 vagas para indígenas das etnias oficialmente reconhecidas e residentes em Terras Indígenas no Estado de Mato Grosso, portadores de certificado de conclusão do ensino médio.

Para a inscrição neste vestibular, foram solicitadas: ficha de inscrição, declaração de apoio da comunidade indígena ao candidato (homologada pelo Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso e pela Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso),

⁹⁵ De Mato Grosso: 15 Umutina, 32 Bororo, 101 Xavante, 14 Paresi, 05 Irantxe, 23 Bakairi, 13 Tapirapé, 09 Karajá, 12 Rikbaktsa, 03 Nambikwara, 11 Kayabi, 02 Apiaká, 06 Terena, 04 Ikpeng, 02 Mehinako, 02 Kamaiurá, 02 Juruna, 03 Kuikuro, 02 Kalapalo, 01 Matipu, 01 Trumai, 01 Aweti, 04 Chiquitano, 02 Nafukuá, 02 Panará, 01 Waurá, 01 Yawalapiti, 02 Zoró, 03 Suyá e 01 Munduruku. De outros Estados: 01 Kaxinawá (AC), 01 Manchineri (AC), 01 Wassu Cocal (AL), 02 Baniwa (AM), 01 Ticuna (AM), 01 Baré (AM), 02 Pataxó (BA), 01 Tuxá (BA), 02 Tapeba (CE), 01 Tupinikim (ES), 01 Potiguara (PB), 01 Tukano (AM), 03 Kaingang (RS e SC) e 01 Karajá (TO).

⁹⁶ Água Boa, Barão de Melgaço, Barra do Bugres, Barra do Garças, Brasnorte, Campinápolis, Campo Novo dos Parecis, Canarana, Comodoro, Confresa, Feliz Natal, Gaúcha do Norte, General Carneiro, Guarantã do Norte, Juara, Luciara, Marcelândia, Nobres, Nova Nazaré, Paranatinga, Peixoto de Azevedo, Porto Esperidião, Poxoréu, Querência, Rondonópolis, Rondonópolis, Santa Fé do Araguaia, Santa Terezinha, Santo Antônio do Leverger, São Félix do Araguaia, Sapezal e Tangará da Serra.

⁹⁷ Aracruz/ES, Baía da Traição/PB, Caucaia/CE, Anastácio/MS, Ipuacú/SC, Joaquim Gomes/AL, Nonoai/RS, Pau Brasil/BA, Rodelas/BA, Ronda Alta/RS, Santa Cruz Cabralia/BA, São Gabriel da Cachoeira/AM, Serra Madureira/AC, Tabatinga/AM e Tarauacá/AC.

declaração de compromisso de que irá contribuir com as atividades educacionais em sua comunidade, e comprovação de que estava atuando na área da educação escolar indígena.

Outra mudança no processo de seleção do Edital para a Turma 2008, em relação aos editais anteriores, foi a inclusão de uma prova composta de quatro questões discursivas, que tinha que ser respondida pelos candidatos em língua portuguesa. As questões foram elaboradas a partir dos seguintes temas motivadores: a formação intercultural do professor indígena; educação escolar indígena e legislação brasileira; o conhecimento sobre a educação escolar indígena específica e intercultural; o entendimento sobre a elaboração dos currículos das escolas indígenas; a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena.

Jair Tunã (da etnia Zoró, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2010), se referindo ao vestibular para ingressar na UNEMAT, afirma:

“Eu estava lá na aldeia e aí o pessoal de lá passou para a gente que iria acontecer vestibular, nós prestamos o primeiro vestibular e não passamos e só no terceiro passamos. Fizemos o segundo que teve na UNEMAT, só que eu não passei, passei agora no terceiro. Para vir aqui no curso foi a comunidade que me indicou, eles falaram para eu vir porque eu estava trabalhado na escola da aldeia e a comunidade me escolheu, não tinha ninguém da comunidade participando do curso, eu terminei o ensino médio e vim para cá”.

Das 50 vagas ofertadas, atingiram a pontuação no vestibular apenas 40 professores indígenas, representantes de 13⁹⁸ povos indígenas. Essa terceira turma, ingressante no 3º Grau Indígena em janeiro de 2008, formou-se em julho de 2012. Recebeu o diploma de nível superior um total de 33 professores indígenas.

Ao analisar as características dos professores indígenas presentes nas primeiras turmas do 3º Grau Indígena, foram observadas algumas diferenças de perfil entre as turmas, especialmente entre a 1ª e a 3ª turma. As diferenças estão na idade (a primeira turma era um pouco mais velha), e no local em que estudaram. Enquanto a maioria dos professores da primeira turma cursou o ensino fundamental na aldeia e fez o magistério em projetos específicos diferenciados, como o Projeto ISA e o Projeto Tucum, quase todos os professores da terceira

⁹⁸ Apiaká, Arara, Aweti, Bororo, Kayabi, Mebêngokrê, Mehinako, Paresi, Tapirapé, Terêna, Umutina, Xavante, e Zoró.

turma estudaram na cidade, em escolas de ensino regular da Rede Pública de Ensino. No entanto, todos os cursistas são professores ou gestores das escolas e residem nas aldeias. As diversas trajetórias de formação dos alunos que formam as turmas do 3º Grau e sua escolaridade anterior tiveram influência na capacidade de compreensão dos temas e conceitos tratados pelas disciplinas das licenciaturas.

Segundo Elias Januário (entrevistado em 2010), a primeira turma do 3º Grau Indígena era mais madura, no sentido de idade, era um grupo de indígenas mais velhos, grande parte deles eram lideranças e tinha saído pouco das aldeias. Segundo Elias, essa primeira turma, apesar da dificuldade com a língua portuguesa e de aprendizagem, formava um grupo mais interessante no sentido das questões culturais indígenas, nas questões étnicas, eles eram muito mais ligados, todos eles por ser mais velhos traziam as tradições das aldeias, estavam mais presente as danças, a cultura, a cosmologia.

A professora de matemática Jurandina Barbosa (professora/formadora no 3º Grau Indígena, entrevistada em 2010), observa que:

“A primeira turma era mais complexa, a gente estava de experiência também, todo mundo era uma turma mais lenta pela idade, eu acredito que seja porque eram mais velhos, tinha muita gente mais velha, a questão da língua, tem uns, por exemplo, as mulheres quase não falavam a língua (portuguesa), quase não entendiam. Muita gente tinha muita dificuldade de entender a nossa língua, a nossa linguagem”.

Vale destacar a diversidade da primeira turma: 200 professores indígenas, oriundos de 36 grupos distintos, falantes de 28 línguas, uma heterogeneidade inédita em cursos superiores nas universidades brasileiras. Essa turma, com classe com muitos alunos e heterogêneas, constituiu um desafio para os participantes do projeto. A maior dificuldade, especialmente da 1ª turma, foi lidar com a língua portuguesa, leitura e escrita. Uma das formas encontradas pelo Projeto foi adotar o uso exclusivo do português padrão como língua veicular de transmissão e compreensão/aprendizagem em todas as disciplinas e etapas, para permitir a comunicação uns com os outros, considerando que entre os professores indígenas havia graus diversos de domínio linguístico da escrita, leitura e mesmo da expressão oral.

De acordo com Chikinha Paresi (entrevistada em 2007), o 3º grau indígena é uma proposta inovadora, foi o primeiro Projeto para formação de professores indígenas numa universidade pública, por ser o primeiro tem um caráter excepcional, um caráter diferenciado, envolvendo uma diversidade sócio-cultural e lingüística muito grande, inédito no país.

No entanto, essa diversidade e complexidade de povos e línguas falada na primeira turma do 3º Grau Indígena, são destacadas pelo professores/cursistas como algo positivo.

“Fazer o curso na UNEMAT me fez aprender muitas coisas, conviver com a diferença foi uma delas”. (Filadelfo de Oliveira, da etnia Umutina, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2007).

Para os cursistas, a interação entre as etnias, inclusive de diversos Estados da Federação, contribuiu para revitalizar e valorizar a cultura e ter mais conhecimentos:

“Quando eu vim para a universidade, bateu forte a minha própria origem, aí eu comecei a me preocupar devido eu já não conhecer a minha cultura, a minha tradição, o meu povo, a minha história, a minha identidade”. (Maria Ilda Tipjusi, da etnia Irantxe, professora/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistada em 2009).

Outro aspecto foi a revitalização da língua materna:

“Eu estava esquecendo a língua indígena, mas consegui reforçar de novo vendo todo mundo falar no 3º grau”. (Gerson Mário, da etnia Bororo, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2009).

Segundo Grupioni (2008:206-207), o fato de reunir representantes de diferentes grupos indígenas em uma mesma turma, foi uma característica marcante do projeto de formação de professores indígenas da UNEMAT:

“[...] eles têm a questão da diversidade e da diferença cultural presente de forma muito mais premente que aqueles que se estruturam para atender um único grupo. Por meio desses cursos, muitos professores vivenciaram, pela primeira vez, a experiência de convivência interétnica”.

Em 2011, foi divulgado um novo Edital. Puderam concorrer às 50 vagas ofertadas para os três cursos de Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e de Língua, Arte e

Literatura, candidatos indígenas pertencentes às etnias oficialmente reconhecidas e residentes em aldeias de Mato Grosso. Para essa 4ª turma foram selecionados 50 professores de 28 diferentes etnias⁹⁹ de Mato Grosso. As vagas são financiadas mediante convênio firmado entre a UNEMAT, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), a FUNAI e a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres.

Conforme o Edital 002/2011/COVEST, os candidatos teriam que apresentar os seguintes documentos obrigatórios para inscrição: ficha de inscrição preenchida; cópia da carteira de identidade ou documento de identificação da FUNAI com foto; currículo padronizado e comprovado; memorial descritivo redigido a próprio punho em Língua Portuguesa contendo no máximo três laudas; termo de compromisso de que irá contribuir com as atividades educacionais em sua comunidade; declaração de apoio da comunidade indígena ao candidato; e atestado de que atua na área da educação escolar indígena.

Diferente do Edital 2008, neste último vestibular, foi exigida dos candidatos a apresentação de uma série de documentos, mas por outro lado, o processo de seleção ficou mais flexível e simplificado. A seleção constou apenas da checagem da documentação e da análise do currículo e do memorial descritivo, sendo atribuída por uma banca examinadora composta por professores da Instituição, uma pontuação no valor zero a dez, tendo como base a análise da documentação encaminhada pelo candidato.

Em 2012 a UNEMAT criou um novo curso de graduação para formar professores indígenas: licenciatura específica em Pedagogia Intercultural. Para a primeira turma, foram ofertadas 50 vagas para professores indígenas das etnias do Estado de Mato Grosso, de acordo com os contratos e convênios formalizados com a SEDUC/MT, FUNAI e Prefeitura Municipal de Barra do Bugres/MT. O processo seletivo, de caráter classificatório, também foi realizado por meio de vestibular especial, adotando-se os mesmos critérios do Edital 2011. Para o curso de Pedagogia Intercultural, concorreram às vagas 266 candidatos, classificando 50 professores de 23 povos indígenas¹⁰⁰ de Mato Grosso.

No entanto, cabe ressaltar que as licenciaturas interculturais na UNEMAT ainda são parte de uma política que está sendo construída através de editais que se renovam de tempos em

⁹⁹ Bakairi, Bororo, Chiquitano, Cinta Larga, Ikpeng, Irantxe, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kaiabi, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Membengokre, Membengokre/Kaiapó, Munduruku, Myky, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Surui, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Xavante, Yawalapiti, Waurá.

¹⁰⁰ Apiaká, Bororo, Chiquitano, Cinta Larga, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kaiabi, Membengokre, Munduruku, Myky, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Surui, Suja, Tapayuna, Tapirapé, Xavante, Waurá, Umutina.

tempos. Com verba especial do Governo Federal ou Estadual, estes cursos acabam também sendo especiais e não regulares, como deveriam ser. É preciso que se construa uma política que ofereça condições às universidades para possibilitar o acesso permanente de professores indígenas ao ensino superior, sem a necessidade de todo ano ter que submeter proposta a editais para garantir a continuidade do curso.

Além desses quatro cursos de graduação, também se realiza na UNEMAT cursos de pós-graduação em nível *Lato Sensu*, cujo objetivo é ampliar as discussões e produzir conhecimentos sobre educação escolar indígena em âmbito regional e nacional. Essa especialização em Educação Escolar Indígena, voltada para atender indígenas envolvidos no trabalho de Educação Escolar Indígena, que possuem diploma de licenciatura plena, realizada em parceria com o Governo do Estado e Prefeitura Municipal de Barra do Bugres. Na primeira turma (2002 a 2004) foram ofertadas 40 vagas, a segunda turma (2008 a 2010) 60 vagas, e a terceira turma, iniciada em janeiro de 2011, conta com 50 professores indígenas.

A definição do perfil dos professores indígenas a serem formados, proposto pelas comunidades indígenas para o ensino médio e o ensino superior, que influenciou a proposta curricular inicial do Projeto 3º Grau Indígena, se deu em 1996.

A discussão nas aldeias de Mato Grosso ocorreu quando foi feito um diagnóstico coordenado pelo professor Doutor Darci Secchi, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o “Diagnóstico da Educação Escolas Indígenas em Mato Grosso”.

Dessa discussão foi priorizada a implementação de um Programa de Formação de Professores Indígenas para os 36 povos indígenas de Mato Grosso, que resultou no Projeto Tucum. Esse diagnóstico apontou um perfil de formação para o professor indígena sobre o que os povos indígenas almejavam para a formação de seus professores. Desta consulta, resultaram cinco objetivos:

- 1) conhecer e ensinar as coisas do branco;
- 2) ajudar a gente se virar no mundo;
- 3) ajudar a nos defender do branco;
- 4) preparar para competir no estudo e no emprego;
- 5) ajudar a construir a nossa história.

Esses objetivos apontam para uma escola voltada para a autonomia e para a defesa de direitos, uma melhor compreensão da sociedade envolvente, enquanto povos com identidade e território próprios. Esta definição feita pelos próprios professores indígenas de Mato Grosso vai muito além dos parâmetros definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de acordo com a Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3/1999:

“Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.”

O perfil profissional do professor indígena a ser formado para atuar nas escolas das aldeias é um misto de diferentes significados e expectativas, ou seja, uma educação que se pautar entre as proposições dos programas de formação e parâmetros legais, e os padrões de exigências requeridos pelas suas comunidades. Portanto, o professor necessita de uma formação que se pautar em intermediar as relações entre as lideranças indígenas e o mundo fora da aldeia (a sociedade não indígena) e, ao mesmo tempo promova o resgate e a manutenção dos conhecimentos tradicionais de cada povo.

O objetivo da formação de professores indígenas também é destacado por Grupioni (2003:14):

“De modo geral, esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas”.

As características do perfil do professor indígena egresso dos cursos de licenciatura são de um educador capacitado técnica, científica, étnica e culturalmente para desenvolver

processos de reflexão, pesquisa, produção e reprodução cultural no âmbito da escola, do seu povo e da sociedade em geral. Esta não é uma tarefa simples porque além de outras atribuições na aldeia, precisa refletir constantemente sobre a sociedade que almeja e formular e reformular propostas educacionais para atingi-la, incluindo o modelo de escola, o currículo a ser adotado, o calendário, a proposta pedagógica, etc. O professor precisa entender a sociedade envolvente e o seu próprio mundo, que é diferente em cada povo, saber ensinar em sua língua e dominar o português, bem como, dominar conhecimentos sobre o sistema educacional no qual está inserido.

Os povos indígenas, de uma forma geral, se referem ao conhecimento escolar como uma porta necessária que abre caminhos para circular no mundo não indígena, para eles o mundo dos “brancos”, que promove uma possibilidade de diálogo interétnico mais fácil e simétrico nas relações de contato com a sociedade não indígena.

“O objetivo da escola é para os filhos aprender a ler e escrever, conhecer o mundo do “branco” para que no futuro as crianças possam defender os direitos, ajudar também os pais a escrever na língua, ao mesmo tempo para valorizar a língua e a cultura”. (Amatiwana, da etnia Matipu/Nahukuá, entrevistado em 2010).

“É importante aprender a cultura do “branco” para viver num lugar melhor, garantir o melhor para nossos filhos.” (Gerson Mário, da etnia Bororo, entrevistado em 2009).

Perguntado aos estudantes da 1ª turma e da 3ª turma, por ocasião das entrevistas, qual a expectativa deles em relação aos cursos da UNEMAT, verificou-se, que para muitos, o aprendizado na universidade é uma ferramenta para conhecer a cultura do “branco” e para garantir a cultura tradicional viva. Querem aprender a ciência do “branco” que, segundo eles, serve para viver na sociedade não indígena, mas também querem aprender a ciência deles, a ciência indígena, porque esta serve para valorizar a própria cultura.

Grupioni (2003:14) ao citar o Plano Nacional de Educação do MEC (Brasil, 202, p.20-21) afirma que os professores indígenas:

[...] tem a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.

De acordo com os professores indígenas, mais do que aprender os conhecimentos científicos, a universidade é um espaço de reflexão sobre as coisas do mundo indígena. Segundo os estudantes, o aprendizado no 3º Grau Indígena, além de contribuir com as discussões a respeito da organização, calendário, música, cultura do passado, presente e futuro dos povos indígenas, contribui também com as discussões a respeito dos direitos sociais, como por exemplo, a preservação e a demarcação de seus territórios:

“A formação na universidade serve não para competir na sociedade não indígena, mas para buscar melhorias para a comunidade. Primeiro, preservar, dar valor à identidade indígena, que é uma cobrança da comunidade. A UNEMAT abriu as portas para a revitalização dos cânticos, pintura corporal, festas, rituais de batismo, etc.” (Maria Ilda, da etnia Irantxe, entrevistada em 2009).

Aprender a falar, escrever e ensinar na língua portuguesa também é uma expectativa bem destacada pelos estudantes entrevistados em relação à universidade. Para Bruna Franchetto (2002:53), professora da primeira turma:

“Estudar o Português é uma reivindicação dos alunos, que sentem a necessidade de comunicar-se de forma efetiva com a sociedade envolvente na sua busca pela cidadania”.

Para os professores cursistas, a língua portuguesa não tem que ser usada na aldeia para não desvalorizar a língua materna, mas é necessário se apoderar dela como ferramenta a favor da coletividade, como um instrumento de defesa dos povos indígenas. Aprender a ler e escrever em português, segundo os alunos, serve para conviver com o não índio e defender o território:

“Hoje a relação não é mais com a borduna¹⁰¹, mas com a caneta.” (Maria Ilda, da etnia Irantxe, entrevistada em 2009).

“Para lidar com a cultura do branco, temos que aprender a língua portuguesa, a ideia da comunidade é preparar os alunos para que eles possam se comunicar ou falar com autoridades, fazer documentos. Eles

¹⁰¹ Uma espécie de porrete de madeira, usado como arma pelos indígenas.

têm que aprender para se defenderem, e também defender nosso território, defender nossos direitos, defender nossa cultura. Antigamente os mais velhos sofriam, não entendiam nada, nós queremos pessoas da nova geração, queremos que eles aprendam”. (Wary, da etnia Kamaiura, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2010).

Segundo Elias Januário (entrevistado em 2007), o objetivo da universidade é dar as ferramentas, instrumentalizar, mas quem tem que fazer essa discussão, decidir e fazer o que for melhor, são os próprios índios – serem sujeitos do processo, adquirir autonomia.

De acordo com os professores/cursistas, a UNEMAT é um ponto de referência para fortalecer toda a educação formal, para aprimorar os conhecimentos que eles já dispõem. Entendem o aprendizado na universidade como um instrumento para reforçar mais e continuar praticando os seus rituais, cânticos, festas, pinturas, etc., assim como o aprendizado da escrita como ferramentas potencializadoras de suas etnias. Para os estudantes conhecer a cultura do branco e aprender a ler e escrever em outra língua não vai fazer com que eles percam suas culturas, nem suas línguas maternas, porque a cultura indígena tem outras modalidades diferentes e é importante para garantir a identidade indígena.

Para o professor indígena ingressar no 3º Grau Indígena quem decide é a comunidade da etnia da qual pertence.

“A comunidade que decide quem vai para a universidade, antes a comunidade não acreditava no professor, mas hoje o trabalho é reconhecido”. (Iokore Kawakum, da etnia Ikpeng, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2009).

Essa perspectiva coletiva de quem vai para a universidade garante tanto da parte do professor indígena, que passa a se compromissar com a sua aldeia de origem, com o Movimento Indígena e suas organizações, como da parte da comunidade, que ao indicar o professor indígena para fazer o curso na UNEMAT, de certa forma, passa a reconhecer o trabalho que ele realiza na aldeia:

“Estudar na universidade é uma decisão coletiva. Nós estudantes somos cobrados pela comunidade, o que a gente aprendeu de bom, o que a gente aprendeu de negativo, isso eles querem saber, e se a gente realmente está aprendendo, porque eles falam que são responsáveis de colocar nós na universidade para estudar. Estamos na universidade para representar eles, por isso eles querem saber tudo o que a gente aprendeu, e o que foi dado

de aula dentro de um mês, o que foi dado ao abrir o semestre, o que nós conhecemos. A partir de nosso retorno para a aldeia, a gente explica o que a gente aprendeu e também aplicamos na sala de aula para as crianças, nós ensinamos transformando esse conhecimento que nós aprendemos para a nossa realidade. É isso que eu estou trabalhando na sala de aula”. (Awajatu, da etnia Aweti, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2010).

Muitos professores, já formados ou que estão se formando no 3º Grau Indígena, estão envolvidos diretamente com o Movimento Indígena e tem sido importantes lideranças nos debates e articulações, envolvendo questões de direito dos povos indígenas, como a posse de terras, problemas de saúde, educação, etc.

“Depois que me formei no 3º Grau, eu ganhei muito respeito e recebo muita confiança da comunidade. Eu estou ajudando a minha comunidade, o pessoal chega mais em mim agora e pede ajuda em relação a documentos, então eu me sinto como se fosse uma autoridade, uma liderança na minha aldeia”. (Wary da etnia Kamaiura, entrevistado em 2009).

O ingresso na universidade é considerado pelo Movimento Indígena como um meio para os professores indígenas de suas escolas se apropriarem das informações e das habilidades da sociedade envolvente a fim de empregá-las em benefício de toda a comunidade indígena à qual pertencem.

A maioria dos estudantes ressalta que o apoio da família durante o processo formativo acadêmico tem sido fundamental para garantir a permanência dos estudantes no ensino superior. A participação da comunidade no ingresso e na permanência do professor indígena na universidade é um passo importante para fortalecer a sua identidade como sujeito indígena, de pertencimento étnico-comunitário.

Segundo Frederich Barth (1976:26):

“Grupos étnicos são formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem”.

A auto-identificação do professor indígena como acadêmico e seu acolhimento e permanência na universidade e na aldeia dependem, fundamentalmente, dos vínculos que esse

sujeito consegue manter em ambos os espaços. Reconhece-se que o vínculo familiar e étnico comunitário é fundamental para nutrir sentido e significado à sua permanência acadêmica e indígena na universidade, assim como para a garantia de seu retorno à aldeia.

O retorno e a permanência dos cursistas do 3º Grau Indígena na aldeia de origem são destacados por Elias Januário (entrevistado em 2010):

“Uma coisa assim positiva, uma grande vitória que a gente tem conseguido aqui na Educação Superior Indígena é manter os professores indígenas nas suas aldeias de origem. Eu acho que é um grande mérito desse Projeto, desse trabalho todo de eles continuarem nas aldeias. Tem toda uma comunidade por trás dessa conquista, e eles têm uma responsabilidade social com essa conquista, então isso de certa forma, faz com que eles realmente retornam”.

Os professores/cursistas, de acordo com as entrevistas, estabelecem uma relação orgânica entre os conhecimentos aprendidos na universidade com as necessidades, expectativas e realidades de suas aldeias e do seu grupo étnico. Essa relação estaria potencializando seu duplo pertencimento e credenciando sua futura inserção profissional na aldeia, considerando que o papel do professor é o de repassar o conhecimento adquirido na universidade para os alunos das escolas nas aldeias e para a comunidade também.

O professor, na aldeia, tem uma função de liderança, não para decidir, mas para explicar para as lideranças tradicionais o mundo do não índio; alguém responsável pela informação para contribuir com os problemas indígenas, ou seja, a ponte da relação entre a sociedade indígena e outras sociedades.

Para Maria Ilda (da etnia Irantxe, entrevistada em 2009), a comunidade espera que o professor indígena seja um formador crítico que possa trazer melhorias para as comunidades indígenas, e para isso é preciso saber que o professor saiba ler, escrever, conhecer como vive a sociedade não indígena, como ela se organiza socialmente e politicamente.

“[...] antes nós professores indígenas tinha muitas dificuldades de trabalhar em sala de aula, depois que nós entramos na universidade, abriu nossa visão para trabalhar e conhecer diferentes realidades”.

As atribuições de um professor indígena são mais amplas do que o conjunto de atividades no contexto do ambiente escolar, pois o fato de ele adquirir formação escolar,

especialmente de nível superior, lhe permite acessar os códigos da sociedade, tornando-se um interlocutor de sua comunidade étnica com a sociedade não indígena.

“O professor na aldeia ele é, na minha concepção e pelo que eu vi lá na vivência, o professor é o todo, então todo o trabalho está no professor, é ele que vai, é ele que vem, é o que elabora documento, é o que busca a melhoria para a aldeia”. (Jurandina, entrevistada em 2010).

Conforme Chikinha Pareci (entrevistada em 2007), a realidade do professor indígena se confunde com os diferentes papéis que eles desempenham na aldeia; a estrutura familiar e de liderança indígena é diferente da ocidental. O professor, muitas vezes, é também o cacique ou peça chave nos rituais da cultura, como o de morte ou festas da colheita. O meio ambiente, as formas de pescar, plantar, ou mesmo as relações de família, ocupam um papel fundamental no aprendizado do professor indígena.

“A categoria de professor indígena é diferente da categoria de professor da sociedade ocidental, porque ele vive no coletivo, a sua sociedade tem outra lógica, as exigências são outras e principalmente do lado social e político, é que isso tem um peso... os índios vêm para a universidade para ter a formação, para dar continuidade aos seus estudos, mas com o entendimento que vão atuar como professores, que vão retornar para as aldeias porque esse que é o mérito também do Projeto, do ponto de vista pedagógico e social, porque ele retorna para a sua aldeia e vai dar o retorno lá na sua aldeia, na sua comunidade... ele não é só um professor de sala de aula, mas ele é um professor que articula diferentes frentes de demanda que tem o seu povo na sua comunidade, e ele traz para o Movimento Indígena, para o movimento social para que possa ser enfrentado de igual para igual, para que possa ser atendida a reivindicação e buscado a melhoria...” (Chikinha Paresi, entrevistada em 2007).

4.4. CORPO DOCENTE, GESTÃO COLETIVA E PARCERIAS

Por ser uma proposta de educação específica e diferenciada na formação de professores indígenas, o Projeto conta com uma equipe de docentes nas áreas da própria Instituição, e de profissionais nas áreas das ciências matemáticas, física e linguística da UNICAMP e UFRJ, e outros profissionais de diversas instituições do país, como a UFPR, UFMT, USP, UFMG, UFOPA, UFSC entre outras, além de pesquisadores do MEC, INPA, FUNAI, OPAN, etc. Para Elias Januário:

“O fato de não ter corpo fixo para nós é interessante, nesse sentido da gente pode estar trazendo profissionais diferentes para trabalhar” (Elias Januário, entrevistado em 2010).

Nestes últimos 10 anos do Projeto, mais de 100 docentes já passaram pelos cursos do 3º Grau Indígena. Somente na 1ª turma, foram envolvidos 13 docentes (doutores e mestres), 19 professores auxiliares (pós-graduados e graduados), 05 técnicos e 10 monitores, incluindo 07 universidades de todo o país.

A presença nos cursos de diversas etnias e línguas indígenas, além de docentes de diversas universidades brasileiras, exige uma prática pedagógica que busca promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Trata-se de respeitar a diversidade e a alteridade, contribuindo para a afirmação da identidade e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo.

Nesse sentido, o 3º Grau Indígena é um espaço em que são discutidos métodos pedagógicos de comunicação e troca de experiências, promovendo o diálogo entre docente/especialista e professor/cursista, o que traz consequências tanto para a universidade como para as comunidades indígenas.

Alguns docentes, por ocasião das entrevistas, destacaram os ganhos obtidos ao atuarem no Projeto 3º Grau Indígena.

Elias Januário (entrevistado em 2007):

“O que eu acho que foi bom do Projeto foi essa mudança que trouxe para nós professores na prática docente mesmo, a de rever nossos conceitos, de se abrir para as diferenças, de se abrir para o novo, de perceber outras lógicas, não só a nossa lógica, mais que tem outras concepções de ver, de enxergar o mundo. Eu acho que quem passou pelo Projeto achou que foi importante, de trabalhar, de perceber outras formas de se ver o mundo que não são a nossa, mas que existem outras também. Grande parte dos professores entrou em pane e tiveram conflitos mesmo porque foram questionados e aí começou a perceber que não existe só uma verdade, a nossa ciência não é a única verdade, que existem outras formas de enxergar.”

Jurandina (entrevistada em 2010):

“No 3º Grau, acho que aprender eu aprendi muito, aprendi muito com essa questão do respeito, do saber ouvir, do saber valorizar o que eles trazem, porque a aula deles, o jeito deles de dar aula lá é diferente do jeito da gente, porque eu assisti a aulas deles lá na aldeia, então eu percebi que é uma coisa diferente, é completamente diferente. Em termos de professora eu ganhei muito, eu enriqueci muito o meu conhecimento, na maneira de ver, de ver o outro, dessa acolhida do outro, eu vejo por essa questão, eu aprendi muita coisa das outras etnias, dessa questão da sabedoria do povo, por esse lado eu vejo que eu ganhei muito, nossa como eu ganhei”.

Grupioni, docente no Projeto (entrevistado em 2010) entende que a presença indígena dentro da universidade tem causado um impacto tímido e residual nas pesquisas dos docentes, mas destaca:

“Tem se aberto um leque enorme de pesquisas, porque se você olhar a produção acadêmica sobre educação escolar indígena você tem uma boa base de pesquisas, são pessoas que estavam na prática da educação diferenciada, militando em ONGs, em Secretarias, em Órgãos do governo, que daí sai dessa experiência prática e vai pra as universidades fazer uma reflexão sobre elas para ter uma maior titulação, esse é um movimento agora, muito em função dessa presença indígena na universidade, aí tem todo esse campo, abriu esse campo para a pesquisa, abriu-se um campo novo de investigação e claro que isso traz impacto, você forma um grupo de estudo entre as universidades.”

Maria Zoraide (professora/formadora no 3º Grau Indígena, entrevistada em 2007):

“Em termos de pessoa, como professora para mim foi gratificante. Você sair de lá, sair da UNICAMP, vir para Mato Grosso trabalhar com Educação Indígena, foi assim, um novo mundo que se abriu para mim, que era coisa que eu não achava assim que existia. Você vê nas revistas, lê nas revistas, mas o dia-a-dia, você dar aulas para uns alunos que não entendem a sua língua e que a linguagem matemática é muito diferente, em outra língua ainda, foi assim um desafio, muito gratificante”.

O modelo de gestão adotado pelo Projeto 3º Grau Indígena tem como objetivo garantir uma ampla participação dos professores/cursistas nas decisões tomadas tanto no âmbito

pedagógico como no âmbito administrativo. Esta autonomia de gestão do Projeto é assegurada pelo fato de a proposta estar pautada na legislação federal e também por constituir-se em resultado de discussões democráticas no interior do próprio projeto, com o envolvimento do Colegiado de Curso (composto por três representantes docentes, dois discentes, e um técnico, indicadores por seus pares, além do coordenador do Projeto):

“com a finalidade de assessorar, consultar e deliberar as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas”. (Resolução 020/2009/CONSUNI/UNEMAT).

O Conselho de Estudantes Universitários tem a finalidade de assessorar o Colegiado de Curso nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e organização do 3º Grau Indígena, no que diz respeito aos assuntos que envolvem a comunidade acadêmica, sendo composto por representação de etnias presentes nos cursos e o coordenador, escolhidos por seus pares.

Para Elias Januário (entrevistado em 2010):

“O 3º grau indígena funcionou e deu certo porque os índios participaram, as decisões eram tomadas em conjunto, por meio dos colegiados, da equipe de direção executiva, todos tinham responsabilidades, os índios sempre eram chamados para a tomada de decisão sobre os problemas que iam surgindo no decorrer do curso. As decisões são de forma coletiva, com o envolvimento deles na condução, na administração, na gestão do processo, tanto como Projeto, como Programa e agora como Faculdade”.

Uma das dimensões essenciais do Projeto 3º Grau Indígena são as parcerias interinstitucionais que o alimentam. Somadas à grande diversidade linguística e cultural dos alunos, à heterogeneidade e quantidade de pessoas e povos presentes, estão as parcerias institucionais dando-lhes as atuais características de cooperação na prestação de um serviço público de responsabilidade social por diversos órgãos públicos, governamentais e não governamentais, além das equipes de docentes, auxiliares e técnicos, gerando tensões, conflitos e polarizações que caracterizam as relações inter-étnicas. Neste processo de convivência, os professores têm construído e reinterpretado o sentido de pertencimento a um povo particular, unindo-se em torno de uma luta comum, ou seja, conquistando a educação escolar indígena de forma autônoma, com qualidade e coerência com a realidade de suas comunidades.

A realização das licenciaturas na UNEMAT envolve uma ampla rede de atores, criando estruturas de governança que desenvolvem a participação e o engajamento dos membros no processo decisório estratégico, valorizando estruturas descentralizadas. Além do envolvimento de diversas organizações para a elaboração da proposta, a implantação do projeto na UNEMAT conta com uma equipe multidisciplinar e interinstitucional, com gestão estadual, municipal e federal, com a participação e apoio do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT); do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), através da SECAD/MEC, da SECAD/MEC/FNDE, e da CAPES/PIBID; da CAPES, do CNPq, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); e da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, que formalizaram convênios para viabilizar a realização dos cursos. Nesses convênios também são incluídas instituições apoiadoras como o Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), o Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI/MT), a Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso (SES/MT), o Instituto Indígena Maiwu e a OPRIMT.

Percebe-se, neste cenário, a construção de mecanismos de governança, com a participação de comunidades indígenas, de instituições civis, de alguns setores de governo, de profissionais de universidades e mesmo de alguns técnicos de órgãos públicos, no desenvolvimento experimental de projetos educativos que conformam novas perspectivas políticas pedagógicas para o campo da educação indígena.

4.5. ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

O Projeto 3º Grau Indígena, desde a sua criação, em junho de 2001, até 2012, tem contemplado quatro cursos de licenciatura específicos: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemática e da Natureza; e Ciências Sociais¹⁰². O curso de licenciatura em Pedagogia Intercultural iniciou em 2012. Os cursos têm por objetivo a formação e a habilitação de professores indígenas para o exercício docente no ensino fundamental e em disciplinas específicas do ensino médio, nas escolas das aldeias.

¹⁰² Esses cursos foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), por meio da Portaria n°. 321/2004 – CEE/MT, de 21/09/2004, e renovada por meio da Portaria n°. 311/2005 – CEE/MT, de 27/12/2005.

O professor indígena integraliza seus estudos após o cumprimento de todos os créditos/carga horária dos componentes curriculares programados no elenco do currículo pleno do curso. Uma vez concluídos, os cursos conferirão ao professor/cursista o título de licenciado em uma das seguintes áreas: Ciências Sociais; Ciências da Matemática e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Pedagogia Intercultural.

O curso de licenciatura em Ciências Sociais tem como foco os campos da História e da Geografia, compondo com a Antropologia, a Política, a Sociologia e a Filosofia uma abordagem reflexiva acerca das diferentes noções de tempo e espaço, concebidas pelas diversas sociedades humanas.

Guimarães (2002:2) se referindo ao curso de Ciências Sociais do 3º Grau Indígena, afirma:

“Duas orientações principais balizam a equipe da área de Ciências Sociais, envolvida com o desafio que representa este Projeto ao qual estamos nos dedicando. A primeira é trabalhar no sentido de construir a autonomia intelectual dos professores indígenas para formularem os projetos político pedagógicos das suas escolas. A segunda é o exercício de construção de propostas curriculares interculturais – discussão em que desembocamos necessariamente, quando nos colocamos a teorizar e a praticar a educação diferenciada e específica, derivadas do princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural”.

O curso de licenciatura em Ciências da Matemática e da Natureza tem como objeto de estudo os campos da Biologia, Física, Matemática e Química. O Programa dessa área tem como eixo principal o estudo dos diferentes conhecimentos, como resultado das inter-relações entre sociedade, ciência e tecnologia.

O curso tem um enfoque na etnociência, de acordo com a proposta do antigo NIMEC da UNICAMP (com o envolvimento do Professores Arguello, Zoraide, e outros), seguindo modelos metodológicos da etnomatemática, da interdisciplinaridade, desenvolvidos no âmbito dos projetos alternativos de magistério, como o Projeto Inajá e o Projeto Tucum, ambos ocorridos em Mato Grosso nos anos 1980 e 1990. Para Camargo (1992:54):

“Os assessores da UNICAMP trabalharam no sentido de levar a equipe local a fundamentar teoricamente as práticas educativas existentes e a propor novas ações, a partir de reflexões sobre a Etnociência, isto é, sobre a construção do conhecimento a partir da percepção da realidade onde cada aluno está inserido”.

Conforme D'Ambrósio (2002:19):

“A etnomatemática indígena serve, é eficiente e adequada para muitas coisas – de fato, muito importante – e não há porque substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importante e não há como ignorá-la. Pretender que uma seja mais eficiente, mais rigorosa, enfim, melhor que a outra é uma questão falsa – falsificadora. O domínio das duas etnomatemáticas, e possivelmente de outras, obviamente favorece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos de manejo de situações novas de resoluções de problemas”.

O curso de Ciências da Matemática e da Natureza, dado o seu caráter aplicativo, de articulação do conhecimento científico com a prática indígena, foi a área que mais causou motivação nos professores/cursistas. Conforme Jurandina (entrevistada em 2010), a matemática é vista como ferramenta para que o cursista possa aprender e depois ensinar nas escolas das aldeias. A matemática trabalhada no curso busca a partir da realidade do contexto indígena, temas do cotidiano da aldeia para discernir na universidade, ou seja, sempre procurando relacionar a prática com a teoria:

“[...] a matemática é uma coisa que dá para você trabalhar muito na prática, mas você não pode fugir da teoria, por exemplo, os alunos conseguem enxergar a matemática na “borduna”, que é um objeto que tem forma, que tem peso e que tem diversos conceitos matemáticos ali inseridos, isso na nossa maneira de ver é uma trajetória da etnomatemática”. (Jurandina, entrevistada em 2010)

“A mesma matemática que aparece na geometria, estão nas peneiras. Nós fazemos peneiras lá na aldeia, e são desenhadas. Quando você faz geometria aqui na matemática, têm aqueles desenhos que são iguaizinhos os desenhos das peneiras. Na verdade, a matemática ela aparece igualzinha como se a gente tivesse vendo assim na prática. Por exemplo, o triângulo ele aparece de várias formas que a gente tem no desenho que a gente faz no artesanato, então ela (a geometria) aparece no triângulo, no quadrado, outros. É um conhecimento que dá para associar”. (Arlindo, da etnia Kayabi Kururuzinho, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2010).

Segundo Jurandina (entrevistada em 2010), a matemática é uma só, não existe a matemática do “branco” e a matemática do índio; o que existe é uma maneira diferente de usar a

matemática. Enquanto no sistema universal a base para contar é dez, dependendo da etnia, os indígenas trabalham na base cinco, na base dois, na base três, e isso não faz diferença, porque o processo da matemática é trabalhado na ordem da dezena, da unidade. Para ela, a dificuldade dos professores/cursistas está na simbologia, na linguagem, na escrita:

“[...] o que eles querem é entender a matemática do “branco”, é essa matemática do dia-a-dia, do dinheiro, do monetário, do troco do banco, da questão financeira mesmo, eles querem entender isso. Entender de medida, de cálculo, de área, de volume, de medir a madeira, etc.”.

O objetivo do curso de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura é habilitar o aluno no trabalho com as diferentes linguagens: escrita, oral, artística e literária, tendo como objeto de estudo, a experiência da linguagem e as relações entre línguas, artes e literaturas.

Bruna Franchetto *et al.* (2002), ao se referir à 1ª turma,¹⁰³ falantes de 28 línguas, afirma que os alunos foram sempre estimulados a desenvolver uma reflexão crítica sobre os conceitos fundamentais da linguística contemporânea, aplicando-os na análise de suas línguas, que são compreendidas, não como fenômenos exóticos, mas como sistemas plenamente relacionados a princípios universais da linguagem.

“O nosso objetivo com o curso de Línguas, Artes e Literatura é formar professores indígenas em nível de 3o Grau aptos a apreciar, analisar, questionar e criar formas lingüísticas, artísticas e literárias em geral, com ênfase nas línguas, artes e tradições orais das etnias representadas na sala de aula. Para tanto, estamos seguros de que é necessário provocar e acordar o estudante indígena para a sua própria capacidade enquanto pesquisador e produtor de conhecimento, pois acreditamos que a construção da educação diferenciada se dá com base na autonomia dos povos em questão. Dados os limites que se impõem, nossa idéia é que cada estudante se concentre em sua própria língua ou no Português regional, lendo algumas obras relevantes e tendo como foco a pesquisa ativa e participante. A produção dos conhecimentos resultantes desse processo investigativo será redigida em forma de material didático, em níveis variados. (Bruna Franchetto *et al.*, 2002:49)

¹⁰³ Que eram 200 professores indígenas, originárias de 36 etnias: Machineri, Kaxinawá (AC); Wassu (AL); Tukano, Baniwa, Ticuna, Baré (AM); Pataxó (BA); Tuxá (BA/PE); Tapeba (CE); Tupinikim (ES); Terena (MS); Apiaká, Bakairi, Bororo, Ikpeng, Irantxe, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Paresi, Rikbakta, Suyá, Tapirapé, Trumai, Umutina, Xavante (MT); Juruna, Kayabi, Munduruku (MT/PA); Nambikwara (MT/RO); Karajá (MT/TO/PA); Potyguara (PB); Kaingang (SP/PR/SC/RS).

Uma das atividades de pesquisa de campo realizada pela 1ª turma do 3º Grau, no curso de Línguas, Artes e Literatura, foi a construção de verbetes. Mais de 400 palavras e expressões foram escritas pelos professores/cursistas num esforço de reflexão e produção lingüística, debruçados sobre um léxico comum de 400 itens definidos para as várias línguas envolvidas e/ou o português, incluindo as seguintes informações: entrada lexical na ortografia de cada língua, transcrição fonética, transcrição fonêmica, categoria gramatical, termo equivalente ou definição em Português, definição na língua indígena, sinônimos, variantes dialetais, informações sobre contextos de uso, gêneros de fala e exemplos.

Essas bases, construídas com o envolvimento das crianças das escolas, anciãos, lideranças e outros membros das comunidades indígenas, se transformaram em um dicionário enciclopédico digitalizado, incluindo quadros sistemáticos de classificação, fotografias e desenhos de diferentes aspectos das culturas indígenas, tais como fauna e flora, artes e artefatos, cerâmica, cestaria, plumária, objetos rituais, máscaras, padrões de pintura corporal, jogos etc., bem como coleções de mitos e cantos, com tradução livre e interlinear, além de um registro de biografias, fatos históricos, aldeias passadas e presentes, sítios históricos, etc.

O dicionário das línguas, como exercício, possibilitou a integração dos três cursos do Projeto 3º Grau Indígena, e se transformou em documentação escrita para preservação dos etnoconhecimentos sobre a língua, a história e a cultura de cada sociedade indígena, bem como, material didático a ser utilizado nas escolas, das quais os cursistas são professores. (Franchetto *et al.*, 2006:76).

O curso de licenciatura em Pedagogia Intercultural, iniciado na UNEMAT em 2012, tem como objetivo a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. Tem a expectativa da formação do educador reflexivo, conhecedor do contexto sócio-econômico, cultural e político do país e da região em que está inserido.

As licenciaturas do 3º Grau Indígena seguem um regime seriado especial e são desenvolvidos de forma a propiciar a formação em serviço, com a duração de cinco anos, e uma carga horária total de 4.025 horas, distribuída em 10 semestres. Os cursos são estruturados em 10 Etapas de Estudos Presenciais, com 2.055 horas, 10 Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapas Intermediárias), com 1.250 horas; e o Estágio Curricular Supervisionado, com

720 horas distribuídas ao longo de seis semestres, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma atividade individual de cada aluno.

Os cursos são realizados em duas etapas, sendo uma de formação geral, com duração de três anos e uma de formação específica, com duração de dois anos. A etapa de formação geral compõe-se de dois núcleos curriculares que se articulam de forma a oportunizar aos cursistas a compreensão dos elementos construtivos da educação escolar indígena e os conhecimentos necessários para a prática docente no ensino fundamental, em que são estudados conteúdos pertencentes às licenciaturas. Nessa etapa são aprofundados os conceitos e conteúdos necessários para a formação do professor indígena. A etapa de formação específica é desenvolvida nos dois últimos anos do curso e tem como enfoque principal o desenvolvimento de uma pesquisa teórica e/ou de campo, numa das áreas das ciências que compõem o currículo do ensino fundamental e médio. Nessa etapa, os estudantes optam por uma das licenciaturas e estudam conteúdos específicos da área. No início do 3º Grau, essa última etapa era de apenas um ano, mas por demanda dos professores/cursistas, a partir da segunda turma, passou para dois anos¹⁰⁴.

Na concepção de Grupioni (entrevistado em 2010):

“Você pode ler esses cursos de ensino superior pelo viés da inovação, ou seja, você tem licenciatura intercultural em que todo mundo entra com uma base comum, depois se diferencia, aí você tem uma perspectiva de incorporar os conhecimentos indígenas, de apresentar os conhecimentos ditos universais e tentar promover certo diálogo com isso”.

Os cursos de licenciatura do 3º Grau Indígena seguem um regime especial, com uma metodologia voltada para a formação em serviço e calendário específico, composto de três modalidades, uma denominada “Etapa de Planejamento e Formação” e duas letivas, a “Etapa Intensiva Presencial” e a “Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa”.

A Etapa de Planejamento e Formação¹⁰⁵ tem ocorrido sempre antes do início de cada período de atividades presenciais, com a participação da equipe coordenadora, dos docentes e assessores que atuarão durante o semestre letivo. Essa etapa tem duração média de uma semana, objetivando debater e planejar os conteúdos e as estratégias a serem adotadas durante cada

¹⁰⁴ Resolução 108/2009 - *Ad Referendum* do CONEPE.

¹⁰⁵ Com o objetivo de capacitar os profissionais que atuam como docentes nos cursos,

período letivo, bem como, formar e disponibilizar um quadro de docentes e assessores especializados em educação escolar indígena.

De acordo com Hébia de Paula (professora/formadora no 3º Grau Indígena, entrevistada em 2010):

“Cada professor faz seu plano. Geralmente nas etapas de planejamentos que isso é definido. Nas etapas de planejamento que o professor fica ciente do que já foi ministrado e o que ainda não foi ministrado, o que seria interessante de acordo com o acompanhamento que a equipe pedagógica faz da leitura das avaliações, o que seria interessante naquele momento o professor abordar, então esse momento da etapa de planejamento é que vai estabelecer todo o conteúdo programático para cada uma das disciplinas, é nesse momento que entra o papel da equipe pedagógica”.

A Etapa de Planejamento como preparatória de cada módulo dos cursos do 3º Grau Indígena, só foi realizada na 1ª Turma. Nas demais turmas, essa etapa não se realizou mais da mesma forma, por indisponibilidade de recursos financeiros para deslocar os docentes mais distantes, porque, como vimos, no 3º Grau Indígena não há uma equipe fixa. Para Jurandina (entrevistada em 2010):

“Na Etapa de Planejamento em que reunia todos os professores, a gente tinha uma semana, então naquela semana a gente levantava tudo o que acontecia na Etapa Intermediária, inclusive as dificuldades. O que era levantado ali servia para você projetar o curso a partir dali, hoje não está mais acontecendo assim, eu acho que tem um diferencial nessa parte”.

As etapas letivas nos cursos do 3º Grau Indígena são duas:

- A primeira, de caráter presencial e trabalho intensivo, denominada Etapa Intensiva Presencial, ocorre semestralmente nas dependências da universidade - Campus Universitário da UNEMAT em Barra do Bugres, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos professores indígenas (janeiro/fevereiro e julho/agosto), com atividades cooperadas entre professores/formadores e professores/cursistas nos períodos em que estes não estão ministrando aulas nas escolas indígenas.
- A segunda, denominada Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa. Esta segunda etapa ocorre na aldeia nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra (março a junho e setembro a dezembro), possibilitando aos cursistas conciliar suas

atividades docentes nas escolas com as atividades do curso de formação (preparo de seminários, leituras, pesquisas solicitadas, estágio supervisionado e outras), já que o professor indígena não se afasta da escola durante a realização do curso.

A Etapa de Estudos Presenciais tem como objetivo a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar e os conteúdos das diversas Áreas de Conhecimento que integram o currículo dos cursos. A carga horária mínima de 210 horas-aula, durante quatro semanas, com aulas de segunda a sábado, nos períodos matutino e vespertino, além de aulas de computação, vídeo e práticas esportivas à noite. Nessa Etapa, o currículo dos cursos se materializa, sendo delineado e executado pelos professores/formadores do Projeto. Constitui-se na etapa mais importante, pois é a partir de sua realização que todas as demais ações, particularmente as da Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa, são direcionadas.

Por ocasião da etnografia realizada no curso de Ciências Sociais em julho de 2010, observou-se durante a V etapa de Estudos Presenciais na UNEMAT, que os cursistas tinham atividades durante os três períodos (manhã: 7:30 às 11:30, tarde: 14:30 às 18:30 e a noite: 20:00 às 23:00 horas). As aulas das disciplinas, como Arqueologia e Antropologia, por exemplo, foram ministradas durante uma semana cada uma (de segunda a sexta) no período da manhã e no período da tarde. No período da noite, o grupo de alunos era dividido em duas turmas. Enquanto uma turma tinha aulas de informática no laboratório da UNEMAT, a outra turma permanecia na Escola Agrícola e tinha aulas de Artes e Educação Física.

Na Etapa Intensiva, no período da manhã e da tarde há um intervalo de 15 minutos para o lanche que é servido no local do curso. No período da manhã, sempre às 11:30 horas, todos os alunos saem apressados, pois do lado de fora da Faculdade fica um ônibus os esperando para levá-los até a Escola Agrícola (distante cerca cinco quilômetros do Campus de Barra do Bugres) para que possam almoçar, descansar e depois retornar para o curso às 14:30 horas, ou seja, são 3 horas de intervalo. Para informar dos intervalos e dos horários de encerramentos das aulas, sempre toca uma campainha. Mas esse sinal só é tocado nos cursos com alunos indígenas; não é uma prática usada pela universidade para os demais cursos de graduação.

Observamos que na universidade há pouca integração dos alunos indígenas com os demais alunos não indígenas, pois os cursos de graduação acontecem em momentos diferentes dos cursos regulares, ou seja, em período de férias e recessos escolares da UNEMAT, além de os

alunos ficarem alojados fora da cidade, na Escola Agrícola, se deslocando para almoçar e jantar em um micro-ônibus, bem como pernoitar nessa Escola.

Segundo Hébia (entrevistada em 2010):

“São poucos os alunos que conhecem os alunos daqui da Barra do Bugres, que conhecem realmente o que é o 3º Grau, que sabem que eles falam a língua portuguesa e que os conteúdos que eles aprendem são os mesmos que eles aprendem aqui. Dentro da UNEMAT não há sentimento de exclusão, eu acho que é um desconhecimento mesmo, a grande maioria dos alunos normalmente não conhece o Projeto”.

Para os professores/cursistas, o projeto precisa promover mais a socialização da experiência do 3º grau com os acadêmicos não índios que estão dentro da universidade, inclusive dividindo o mesmo espaço que eles.

Outro aspecto observado no curso de Ciências Sociais, diz respeito ao “livro de memória do curso”. Tudo que acontece em sala de aula é registrado nesse livro; a cada dia um professor/cursista se responsabiliza por essa tarefa, e procede a leitura todos os dias pela manhã, antes de começar a aula, relatando tudo que ocorreu na aula do dia anterior. Em cada período de aula, também circula uma lista de presença, pois após certo número de faltas sem justificativas (só pode justificar com atestado médico), o aluno pode ser reprovado, considerando que não há reposição de aula, por ser turma única.

A Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa, também chamada de Etapa Intermediária, realizada nas localidades de origem dos professores indígenas, tem sido considerada um dos pontos altos do projeto. Nessa etapa, os professores/cursistas são levados a realizar pesquisa com assuntos referentes ao espaço e às práticas sócio culturais dos povos indígenas, que necessitam da consulta aos moradores mais velhos da aldeia (pajés, anciãos e senhoras). Desta forma, os idosos das comunidades ganham poder como uma fonte referencial muito valiosa, sendo cada um desses sujeitos os transmissores da cultura de cada povo. Ao prestigiar o conhecimento local, a comunidade é envolvida com o Projeto e com a formação do professor. De acordo com Chikinha Paresi (entrevistada em 2007):

“[...] a primeira turma trouxe para a universidade o saber dos velhos, os conhecimentos tradicionais, que veio a proporcionar a interculturalidade”.

Essa etapa possibilita aos cursistas conciliarem suas atividades de docente na escola com as atividades do curso de formação (preparo de seminários, leituras, pesquisas, exercícios). No contexto de aldeia e na situação formativa provocada pelas atividades da Etapa Intermediária, é que se desenvolvem estratégias para que “a práxis” docente e os processos de formação ocorram simultaneamente, ou seja, é o momento em que ocorrem as relações entre ensino e pesquisa, especialmente entre a escola da aldeia e os estudos feitos pelos professores cursistas na universidade:

“Geralmente as atividades das intermediárias, muitos professores passam trabalhos de pesquisas, e eles têm esse momento das intermediárias para fazer pesquisa, para fazer entrevista com os mais velhos, para fazer pesquisa na escola. Na Biologia, durante as atividades intermediárias, a gente procura fazer com que eles (os alunos), principalmente na escola, busquem relacionar determinados conteúdos do conhecimento tradicional com o conhecimento da Biologia aprendida aqui na universidade”. (Hébia, entrevistada em 2010)

No sentido de completar as discussões durante a etapa em que os alunos estão na UNEMAT, as pesquisas são feitas em grupo ou individualmente, e as informações escritas podem ser ilustradas com desenhos dos alunos da escola em que o professor atua. Os trabalhos, como a leitura de livros ou textos são individuais e são entregues posteriormente, durante a Etapa de Estudos Presenciais.

Conforme Arguello (2002:95):

“Nas etapas intermediárias, o professor índio, enquanto leciona na sua escola, realiza tarefas, trabalhos e pesquisas ligadas ao seu curso universitário. Nestas etapas intermediárias, também recebe, em sua aldeia, na sua escola, a visita e a orientação da equipe de professores/formadores do curso, que, desse modo, também interagem com a comunidade. O trabalho na etapa intermediária visa a resgatar para a escola os conhecimentos ancestrais indígenas, valorizar os detentores dos diferentes saberes, diminuir a separação escola – comunidade, permitir aos docentes e professores indígenas um conhecimento melhor da realidade das aldeias e das escolas, estabelecendo um diálogo direto com a comunidade”.

No decorrer da Etapa Intermediária, as equipes de professores/formadores e técnicos do 3º Grau Indígena visitam as escolas das aldeias ou realizam oficinas pedagógicas em determinados polos de ensino ou na própria universidade, realizando orientações pedagógicas das atividades que foram indicadas pelos professores/formadores para serem feitas pelos professores/cursistas nas aldeias. Nas primeiras turmas do Projeto, essa etapa era feita nas aldeias, quando os docentes dos cursos se deslocavam em cada aldeia, para acompanhar o professor na sua escola. Esse processo era bastante valorizado pelos cursistas.

Na concepção de Jurandina (entrevistada em 2010):

“Na primeira turma, como a gente ia mais à aldeia, via mais, vivenciava mais, ia para dentro da escola com eles, a gente sentia essa troca, a troca era maior. A troca era maior em relação a eles levar e vir buscar conhecimento aqui na universidade e depois repassar para o seu povo, agora a gente não vai mais à aldeia, o processo mudou”.

As etapas intermediárias das primeiras turmas (1ª e 2ª) do 3º Grau, segundo Hébia (entrevistada em 2010), eram realizadas nas aldeias porque havia uma equipe pedagógica com profissionais de todas as áreas contratada pelo Projeto, específica para cumprir uma carga horária semanal, que dessa forma, permitia estabelecer um diálogo com os alunos. Segundo Hébia com a entrada de novas turmas no 3º Grau Indígena, não foi mais possível uma mesma equipe fazer visitas às aldeias e atender todos os alunos. Sendo assim, a partir da 3ª turma, as Etapas passaram a ocorrer em forma de oficinas realizadas em polos regionais ou na universidade, e sempre na cidade.

Elias Januário (entrevistado em 2010) ao se referir às etapas intermediárias, observa:

“Esta parte do acompanhamento nas aldeias tem sido um dos gargalos da prática pedagógica nos cursos de licenciatura indígena, decorrente das dificuldades dos professores da universidade se deslocar até as aldeias, que são distantes, fator que demanda tempo e recursos para essa ação. Para amenizar esse deslocamento que estava impossibilitado de ser realizado como previsto na proposta pedagógica, optou-se pela realização de acompanhamento de aulas ministradas pelos estudantes indígenas durante a Etapa Intermediária, que passou a acontecer inicialmente em polos e posteriormente na própria universidade, ou seja, durante a permanência do estudante na universidade, na qual ele ministra uma ou mais aulas e os assessores pedagógicos fazem considerações acerca do que observaram”.

De acordo com a proposta das licenciaturas, as oficinas pedagógicas realizadas nas etapas de estudos cooperados de ensino e pesquisa, são momentos que têm como principais objetivos: o acompanhamento das práticas pedagógicas (estágios desenvolvidos pelos professores indígenas, que são reflexões sobre os processos pedagógicos das escolas em que atuam); a orientação das atividades encaminhadas pelas disciplinas ministradas nas etapas de estudos presenciais; discussão de forma mais aprofundada de questões/temáticas relacionadas ao cotidiano das comunidades indígenas e da sociedade não indígena que influenciam nos seus aspectos naturais, sociais, econômicos, culturais, políticos e que precisam ser discutidas também no processo educacional formal das comunidades.

Nas etapas intermediárias também são realizadas as pesquisas em relação às questões identificadas durante as etapas intensivas, como as histórias dos povos, as narrativas míticas, etc. Conforme Januário (2003:60), essas etapas servem como referência para as etapas intensivas, na medida em que

“[...] promove a interdisciplinaridade, trazendo à tona sugestões, temas, questões, problemas e dificuldades relacionados à escola da aldeia e ao professor indígena, que balizam e redimensionam as competências curriculares a serem implementadas no semestre seguinte”.

Nas Etapas Intermediárias, segundo Januário (2003:60-61):

“Algumas das atividades solicitadas conduzem o professor indígena à investigação de diferentes assuntos relacionados com o seu povo, promovendo com isso o envolvimento do acadêmico com a comunidade em que vive. Esse tem sido um dos pontos altos do trabalho desenvolvido nessa etapa, particularmente nas pesquisas que necessitam da consulta aos moradores mais velhos da aldeia, porque acaba envolvendo a comunidade com o Projeto e com a formação do professor”.

A nosso ver, nessas etapas o professor/cursista pensa de forma contextualizada os conteúdos de ensino das áreas, além de exercitar os conhecimentos adquiridos na ação como docente da escola da aldeia. De acordo com Hébia (entrevistada em 2010):

“Eles têm momentos de pesquisas diferentes de um curso regular, geralmente as atividades das Intermediárias, muitos professores passam trabalhos de pesquisas, e eles têm esse momento para fazer pesquisa, para fazer entrevista com os mais velhos, para fazer pesquisa na escola”.

“É nas etapas intermediárias que se vislumbra o potencial de desenvolvimento curricular mais profícuo das áreas/cursos, a partir do diálogo entre os etnoconhecimentos de jovens professores e velhos mestres das aldeias. Diálogo entre gerações que pode ser medido pelos formadores, uns e outros transmissores e tradutores de saberes de culturas diversas, potencializando no estudante, nos velhos mestres e no docente novas capacidades para a pesquisa dos “saberes, valores e práticas que poderão ser objeto de estudo sistematizado com a finalidade de sua incorporação escolar” (Arguello, 2002:95-96)”.

As atividades do “Estágio Curricular Supervisionado” no 3º Grau¹⁰⁶ têm como objetivo principal o exercício efetivo da prática docente em escolas indígenas e o registro memória das aulas realizadas junto aos seus alunos nas escolas das aldeias.

No contexto da “Matriz Curricular” das licenciaturas indígenas, o estágio é parte integrante das atividades das etapas de estudos cooperados de ensino e pesquisa (Etapa Intermediária), contando com o acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores cursistas, em que se busca a articulação entre a problematização e a aprendizagem durante as Etapas de Estudos Intensivos na universidade e a prática de organização e execução do trabalho pedagógico nas escolas onde esses professores lecionam.

Essa prática pedagógica, de acordo com o regimento, tem como foco contribuir para a consolidação da escola intercultural a partir da apropriação e reelaboração das práticas pedagógicas existentes.

O objetivo da reflexão e prática pedagógica dos professores/cursistas participantes se constitui em um processo que tem como ponto de partida e de chegada a perspectiva das comunidades indígenas, de acordo com Januário:

¹⁰⁶ Conforme o seu regimento, aprovada pela Resolução 109/2009 *Ad Referendum* do CONEPE.

“No contexto do 3º Grau Indígena não pretendemos ensinar “índio a ser índio”, nem tão pouco lhes negar o direito à cidadania, ou seja, ter acesso aos conhecimentos universais que eles consideram importantes para as futuras gerações de suas comunidades, para a consolidação efetiva da tão propalada autonomia indígena”. (Januário, 2004:48).

Todas as atividades de estágio são registradas no “Livro Memória da Aula”, chamado pelos alunos de livro “capa preta”. Neste livro, os professores cursistas registram, em língua portuguesa, todos os conteúdos trabalhados durante as etapas intermediárias, descrevendo a maneira como foram desenvolvidos, quais os materiais utilizados, as observações dos alunos, as suas estratégias, situações ocorridas durante a aula, depoimentos, desenhos e entrevistas.

A equipe de assessores pedagógicos, que realizam o acompanhamento da atividade de estágio curricular confere unidade e sistematização aos trabalhos teórico-práticos desenvolvidos nas escolas de tal forma que a atividade docente e o estágio curricular supervisionado concluem por expressar-se em *práxis* pedagógica. Os profissionais que realizam o acompanhamento pedagógico fazem uma etnografia da aula do estudante indígena, contemplando questões como o interesse e a participação dos cursistas, além do entendimento deles sobre os conteúdos curriculares, postura em sala de aula, estratégias e metodologias utilizadas, entre outros aspectos. A equipe também dialoga com o professor/cursista a respeito do exercício da prática docente na sua escola e a escrita do livro “capa preta”.

Segundo Elias Januário (entrevistado em 2010):

“Em termos de formação educacional e profissional, as anotações no Livro Memória da Aula são analisadas a partir de uma seleção de registros de práticas significativas e relevantes, focalizando-se neste caso os aspectos pedagógicos, os níveis de conhecimento teórico-prático presentes nesses registros, os pontos de força das ações e decisões tomadas pelo professor no desempenho do seu trabalho, levando os estudantes a um exercício de reflexão sobre a ação pedagógica, o que fortalece a luta por uma pedagogia indígena, calcada no ensino contextualizado, na interculturalidade e na intensa relação escola/comunidade”.

O relatório de estágio exerce uma função essencial do ponto de vista pedagógico, curricular e institucional. Por isso, mesmo que o cursista não atue como professor na aldeia

(casos que são poucos), ele deve acompanhar as aulas em uma escola próxima a sua aldeia e anotar todas as atividades em seu caderno de estágio. A reflexão sobre a prática é uma inovação para a formação do professor indígena.

Todos os cadernos de estágio são avaliados pela equipe de coordenação pedagógica do 3º Grau, em que se realiza a leitura e a contagem da carga horária dos conteúdos ministrados nas escolas das aldeias pelos professores/cursistas.

Observando alguns relatórios de estágio, por ocasião da etnografia na UNEMAT e de acordo com as anotações nos livros “Capa Preta”, percebemos que muitos cursistas realizaram as suas atividades de estágio nas escolas das aldeias de forma interdisciplinar e intercultural, com ilustrações para explicar os conteúdos, especialmente por meio de desenhos feitos pelos seus alunos. Por exemplo: no caderno de estágio da cursista Gracilene Paresi, ela, ao descrever a sua aula de língua materna, as palavras estudadas foram escritas em língua materna e em língua portuguesa. Em algumas aulas, os anciãos (os mais idosos da aldeia) foram chamados à escola para contar histórias, como histórias sobre a guerra, a roça, etc. Outro aspecto de destaque foi a anotação feita pela professora/cursista Gracilene em uma de suas aulas, relatando tudo que estudou na UNEMAT durante a sua permanência na cidade em uma das etapas intensivas do curso. Nesta aula na escola da aldeia, estiveram presentes alunos e lideranças da comunidade.

Percebemos, ao observar os cadernos de estágio dos professores/cursistas, por ocasião da etnografia na UNEMAT, que a metodologia adotada por estes professores em suas escolas nas aldeias reflete em parte a mesma metodologia adotada pela universidade durante as etapas presenciais, ou seja, sempre trabalham conteúdos relacionados com a realidade indígena e a utilização de desenhos do cotidiano da aldeia (muitas vezes feitos pelos alunos) para ilustrar as matérias das disciplinas ofertadas nas escolas.

O processo de realização do “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) inicia na VI Etapa de Estudos Presenciais (corresponde ao sexto semestre), com uma oficina sobre como elaborar o projeto do Trabalho de Conclusão de Curso, estimulando os acadêmicos a pensarem em propostas que deverão ser elaboradas e apresentadas na VIII Etapa Presencial. Nesta etapa e nas subsequentes, funciona um sistema de orientação e acompanhamento do TCC, que possibilite uma atenção individualizada a cada um dos estudantes¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Resolução 110/2009 *Ad Referendum* do CONEPE.

Ao final da última Etapa de Estudos Presenciais, os cursistas (professores indígenas) devem apresentar, além do caderno de Estágio Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso, que é realizado sobre a orientação de um professor do curso. Em forma de monografia individual ou em grupo, redigido na língua portuguesa ou bilíngüe (portuguesa e indígena), o TCC é visto como um momento em que os estudantes sistematizam as habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

Na forma de uma pesquisa de caráter acadêmico, o trabalho tem como objetivo desenvolver competências no campo da investigação científica, por meio da escolha de um tema de pesquisa, para estimular no aluno a prática investigativa, e o pleno exercício de suas funções de docência no curso de licenciatura escolhido. Ao final do curso, o TCC é apresentado por cada um dos alunos em um seminário público, perante uma comissão examinadora.

O processo de elaboração do TCC propicia ao estudante a oportunidade de exercitar procedimentos básicos da investigação científica, por meio da escolha de um tema de pesquisa, seu planejamento, sua execução e o seu registro para sua divulgação. Para tanto, nos cursos são oferecidas, com antecedência, aulas de metodologia de pesquisa, onde os estudantes começam a adentrar no universo da pesquisa e da produção do conhecimento.

Pensado como processo, a elaboração do TCC propicia o exercício de diferentes competências trabalhadas ao longo das etapas presenciais e intermediárias das licenciaturas, estimulando no estudante a ação investigativa, base da prática docente e da atividade científica.

A realidade onde vivem os professores indígenas é o principal objeto de estudo no 3º Grau. As pesquisas para o trabalho de TCC, em sua grande maioria, são realizadas nas aldeias em que os cursistas residem ou outro local de origem de suas etnias, e abordam temáticas da cultura tradicional do povo do qual pertencem. As pesquisas são desenvolvidas (por meio de entrevistas, conversas, ouvindo histórias) buscando os conhecimentos tradicionais das pessoas idosas e anciãs das aldeias, que são consideradas pelos professores/cursistas como os guardiões de conhecimentos da cultura tradicional de cada povo, uma sabedoria adquirida ao longo de suas vidas, e que precisa ser valorizada e preservada.

“Quero escrever a história do meu povo. Lá na aldeia tem vários anciãos para entrevistar, pesquisar sobre o futuro, lá tem bastante gente ainda. A história do meu povo não foi escrita no nosso grupo por enquanto, eu acho que eu sou o primeiro a fazer isso, o primeiro pesquisador na comunidade. Antes dessa fusão tinha, foi desenvolvido bastante trabalho,

assim de resgatar a cultura, deixar para a herança da comunidade, herança do povo, para outras gerações futuras”. (Awajatu, da etnia Aweti, entrevistado em 2010).

Em todos os cursos de licenciatura, nos TCCs, são discutidos temas diversos, muito são ligados à cultura tradicional indígena, mas há também alguns trabalhos que retratam problemas vivenciados pelas comunidades, como o alcoolismo, o lixo, as doenças sexualmente transmissíveis, a demarcação de terras, entre outros.

Na área de Ciências Matemática e da Natureza, os principais temas foram o plantio das roças, mitos e lendas, pinturas, grafismo, alimentação, artesanato, conservação das sementes, arte da dança, plantas medicinais, pesca, ritual de caça, frutas nativas, construção da casa tradicional, construção de artefatos como a borduna, esteira, tora de buriti, arco e flecha, cestos, etc. Também há alguns trabalhos na área da etnomatemática.

Na área de Ciências Sociais, houve muitos trabalhos de História, como a história de origem dos grupos étnicos, das festas tradicionais, das danças tradicionais, dos rituais de iniciação, da liderança tradicional, do alimento, das pinturas, da educação tradicional, etc.

Na área de Línguas, Artes e Literatura, há trabalhos sobre a variação lingüística, pinturas, falas tradicionais durante as festas, história de contato, dos artesanatos, dos animais, da origem do povo, da origem dos cantos, inserção da língua portuguesa, dicionários, literatura infantil, morfologia da língua, sintaxe da língua, alfabetização na língua materna, etc.

Para os cursistas, o TCC também é um trabalho para ser utilizado como material de apoio pedagógico nas escolas indígenas, e como fonte de pesquisa para as futuras gerações, pois o registro histórico (de forma escrita e não apenas na memória) dos costumes e das tradições contribui para o fortalecimento da identidade étnica. Muitos trabalhos de TCC contam com a participação dos alunos em sala de aula, especialmente com o desenho das ilustrações.

“Todos eles se interessam muito em registrar a cultura, a preocupação deles é registrar para que isso não se perca. Registrar para ser utilizado como material didático nas escolas, essa é a principal justificativa dos trabalhos deles de iniciação científica, dos trabalhos de conclusão de curso”. (Hébia, entrevistada em 2010).

Portanto, entendemos que o professor indígena é um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados

significativos nas várias áreas do conhecimento. A partir das atividades de pesquisa, estudo e ensino no 3º Grau, são elaborados materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como para uso didático nas escolas das aldeias.

O material didático produzido e socializado pelo Projeto 3º Grau da UNEMAT, que são utilizados como consulta nas escolas indígenas, serve para os alunos ler e conhecer as pesquisas realizadas pelos professores/formadores e professores/cursistas durante as etapas dos cursos de licenciatura. São quatro séries de publicações: Experiências Didáticas, Práticas Interculturais, Institucional e Periódicos, e seguem uma política de valorizar as culturas e os saberes indígenas. Os livros publicados em língua portuguesa ou língua indígena não são comercializados, mas distribuídos nas escolas indígenas e não indígenas, além de universidades nacionais e internacionais.

A avaliação do estudante é feita por meio de acompanhamento contínuo do aluno e dos resultados por ele obtidos nas atividades da Etapa de Estudos Presenciais e da Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa¹⁰⁸. A frequência às aulas e demais atividades acadêmicas é obrigatória. Independente do resultado obtido será considerado reprovado na disciplina o estudante que não obtiver frequência de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) das aulas e demais atividades programadas. Também não é permitido o trancamento de matrícula por tratar-se de cursos não seqüenciais (turma única).

Conforme a Resolução fica impedido de realizar a matrícula no período subsequente o professor/cursista que não entregar as atividades da Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa do semestre em que se encontra matriculado, e não concluir com frequência e aproveitamento, no mínimo 02 (dois) componentes curriculares das áreas de Conhecimento. Os cursistas que não cumprirem esse disposto terão que realizar recuperação, mediante apresentação de justificativa. O aproveitamento de componentes curriculares cursados em outros cursos ou programa de formação de professores é permitido mediante apreciação das instâncias competentes, respeitada a normatização acadêmica da UNEMAT.

Fica facultado ao cursista o direito de regime especial de exercícios domiciliares ou a recuperação como compensação de ausência às aulas, nos seguintes casos: estudante a partir do 8º (oitavo) mês de gestação, devidamente comprovado por atestado médico; estudante em caso de complicações de saúde que torne incompatível com a frequência escolar, devidamente

¹⁰⁸ De acordo com a Resolução 108/2009 *Ad Referendum* do CONEPE/UNEMAT.

comprovado por atestado médico; estudante que estiver participando de atividades culturais tradicionais em sua aldeia, devidamente comprovadas por documento assinado pela comunidade¹⁰⁹.

O processo de avaliação do ensino e aprendizagem do 3º Grau tem sido uma questão chave, conforme os docentes entrevistados, pelo fato de não estar estabelecido um modelo de avaliação formal dos alunos, que inclua provas, exercícios, etc.

De modo estrutural, em todas as áreas do Projeto ainda não estão definidos instrumentos para a avaliação individual dos cursistas durante as disciplinas ministradas nas etapas intensivas. Por outro lado, instrumentos de avaliação das aprendizagens escolares dos alunos pela equipe de professores/formadores e coordenadores tem se tornados possíveis nas etapas intermediárias, em que se avalia a participação dos alunos em sala de aula e o material apresentado por eles sobre as atividades experimentais ou exercícios no âmbito de cada área.

Na maioria das vezes, a avaliação é feita por iniciativa dos professores/formadores, que aplicam um questionário ao final da disciplina, com a finalidade de identificar o nível de aprendizagem e o aproveitamento do conteúdo por parte dos professores/cursistas. No entanto, dado ao fato de não haver uma equipe fixa no quadro docente do Projeto, os resultados da avaliação não retornam aos cursistas, inviabilizando qualquer impacto no processo de ensino e aprendizagem.

4.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as experiências da UNEMAT, percebemos que o 3º Grau realizado com o envolvimento do Movimento Indígena, possui características diferenciadas nas formas de construir e executar projetos de ensino, pois são cursos de graduação estruturados e realizados com base em metodologias propostas pelos próprios movimentos sociais, tais como: pedagogia da alternância, organização dos cursos em módulos, gestão compartilhada, proporcionando uma relação mais dinâmica, de interação da universidade com as demandas dos movimentos sociais.

Na análise do formato das licenciaturas em desenvolvimento na UNEMAT, observamos processos inovadores de aprendizagem, possibilitando aos professores, a aquisição de competências profissionais necessárias aos contextos interculturais e sociolingüísticos nos

¹⁰⁹ Resolução 108/2009 *Ad Referendum* do CONEPE/UNEMAT.

quais as escolas indígenas estão inseridas. Para os professores indígenas, o título de licenciados lhes anuncia maior competitividade na sociedade dominante, seja para a defesa e a autonomia do grupo em relação a esta mesma sociedade, seja para interagir com ela de forma cada vez mais freqüente, e ao mesmo tempo mais crítica, menos assimétrica e conflitiva.

A presença do Movimento Indígena no interior da Universidade, no caso específico dos cursos de formação de professores indígenas em desenvolvimento na UNEMAT, configura-se como um processo educativo, cultural e científico, no sentido de viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade, em cuja interação há uma fertilização do processo de produção do conhecimento, viabilizando o surgimento de propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade. Sua implementação exigiu a articulação de um conjunto heterogêneo de atores, entre os quais a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), o Conselho Estadual Indígena de Mato Grosso (CEEI/MT) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT) e o Ministério da Educação (MEC), e um conjunto de professores de diversas universidades do país (UNICAMP, USP, UFRJ, UFMG, UFMT, UNESP).

Concluimos que a democratização de acesso, realizada pela UNEMAT na experiência analisada, vai além da inclusão de pessoas pertencentes a grupos sociais menos favorecidos. Trata-se da possibilidade da inclusão de saberes não legitimados, bem como da interação entre vários tipos de conhecimento. Uma inovação que rompe com os modelos tradicionais de oferecimento de cursos de graduação e aponta para a possibilidade de articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional indígena, ou seja, a “ecologia dos saberes”¹¹⁰ (Santos, 2004:76-78), contribuindo para novas formas de construção do conhecimento científico e para a fertilização da relação entre a universidade e a sociedade, objeto de discussão no capítulo seguinte desse trabalho.

¹¹⁰ Para Santos (2004, p.81) a ecologia de saberes é “uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção do diálogo entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade” Para o autor, “o objetivo da ecologia dos saberes é obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, reequilibrar aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social”.

CAPÍTULO 5

ECOLOGIA DE SABERES

“Quando eu era criança, toda noite meu avô contava histórias, hoje não é assim, ele contava histórias do nosso povo, ele falava dos cantos, da pescaria e orientava para nós sempre respeitarmos os mais velhos. O registro é uma coisa importante, porque mesmo não tendo os velhos contando histórias, se você escreve, documenta, grava, filma essas histórias, elas ficarão registradas. Como as coisas mudaram, hoje temos a tecnologia para preservar também o nosso conhecimento, a nossa cultura”. (Wary, da etnia Kamaiura, professor/cursista, entrevistado em 2009).

Este capítulo fundamenta-se na análise de entrevistas realizadas com professores/formadores e professores/cursistas que participam ou participaram dos cursos de licenciatura intercultural da UNEMAT, assim como é baseado nas etnografias feitas na universidade e nas aldeias, no sentido de apontar em que medida as práticas sociais e os saberes locais existentes nas comunidades são valorizados, se ocorre a interlocução entre as diversas formas de conhecimento (saberes locais com os saberes científicos), bem como seus impactos, tanto para a universidade como para as comunidades indígenas.

O objetivo é tentar apreender o sentido do diálogo intercultural entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional indígena nos cursos do 3º Grau, a partir da proposta curricular dos cursos de licenciatura. São apresentados conceitos e práticas pedagógicas realizadas pelos professores/cursistas e professores/formadores, que caracterizam a pedagogia da alternância, aprofundando a discussão sobre as inter-relações entre as etapas realizadas na universidade e na aldeia. Na abordagem dessa relação, são destacadas as questões relativas à aprendizagem entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos professores/cursistas. A etapa realizada na universidade e a etapa realizada na aldeia se constituem processos problematizadores, em que simultaneamente os indígenas apreendem as teorias científicas e indagam os contextos vivenciados por eles em suas comunidades.

A ideia é apresentar a discussão de como ocorre no cotidiano da experiência realizada pela UNEMAT, o confronto/dialógico entre as diferentes identidades, considerando que essa experiência configura-se como um espaço no qual interagem significados e representações de grupos sociais, que possuem formas próprias de compreender o mundo.

Para o Movimento Indígena, a conquista da educação é central para sua estratégia. Porém, não se trata somente do acesso à educação em geral, mas da apropriação e desenvolvimento do conhecimento para a resolução dos problemas de suas comunidades/aldeias. Por outro lado, seus docentes na universidade, foram socializados em formas tradicionais de produção e transmissão do conhecimento e seu desempenho na carreira é medido por critérios de produtividade distintos.

Para a compreensão do processo da produção de conhecimentos nos cursos de licenciatura do 3º Grau, partimos da discussão a respeito da integração e da interação das atividades de ensino e de pesquisa, pois este fluxo (ensino e pesquisa) é um processo contínuo na fluidez evolutiva nas etapas dos cursos.

Buscamos na literatura algumas abordagens teóricas que possam nos auxiliar na reflexão sobre o processo de construção do conhecimento e as possíveis interações entre o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento científico ocidental na universidade. A partir da análise desse processo e com base no referencial teórico, é possível discutir como ocorre o diálogo de saberes nos cursos do 3º Grau.

Cunha (2009:364) se refere a duas formas de conhecimento tradicional:

“[...] à experiência direta e também à própria fonte, cada fonte derivando seu valor de verdade na sucessão de elos de autoridade na cadeia de transmissão de conhecimento”.

Já para Boaventura dos Santos:

“Os termos “conhecimento local”, “conhecimento indígena”, “conhecimento tradicional” ou mesmo “etnociência” têm surgido com frequência na última década, com o objetivo de chamar a atenção para a pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo e para a sua importância nos processos de desenvolvimento”. (Santos *et al*, 2005:32).

O emprego da terminologia “tradicional” não é consensual. Santos *et al*. (2004:56) questionam a definição adotada pelas agências internacionais e instrumentos regulatórios, argumentando que a expressão pressupõe uma forma estática de conhecimento, transmitida sem alterações de geração a geração. Os autores questionam, igualmente, o emprego dos termos “saber local” ou “saber alternativo”, pois a utilização destes adjetivos pressupõe, em seu

entender, uma hierarquização das formas de conhecimento em que “é local o que não é cosmopolita e alternativo o que não se enquadra nos cânones da ciência ocidental”.

Cunha (1999:156) também ilustra a posição anterior ao propor que o saber local “refere-se a um produto histórico que se reconstrói e se modifica, e não a um patrimônio intelectual imutável, que se transmite de geração a geração”. Neste sentido, o saber local é uma ciência viva.

A dicotomia saber local e saber universal se repete nos termos tradicional e moderno:

“[...] a dicotomia saber moderno/ saber tradicional assenta na idéia de que o conhecimento tradicional é prático, coletivo, fortemente implantado no local, refletindo experiências exóticas”. (Santos *et al*, 2004:45).

Tradição pode ser entendida como sinônimo de raízes e de passado. A ciência quando denomina os outros saberes de tradicionais também os associam com o passado. Essa associação pode produzir a “não-contemporaneidade do contemporâneo” (Santos, 2006: 103), e dar origem a termos pejorativos como o primitivo, o selvagem, o obsoleto, o subdesenvolvido e o pré-moderno.

Neste trabalho, admite-se o uso das expressões “saber” ou “conhecimento tradicional indígena”, sem atribuir-lhes a conotação de caráter estático ou pejorativo. Finalmente, reforça-se o argumento de que conhecimento tradicional é dinâmico e se renova gerando novas informações sobre aperfeiçoamentos e adaptações a condições variáveis. O conceito de conhecimento tradicional é dinâmico, sendo definido pelo processo social pelo qual é adquirido, compartilhado e utilizado, o que é específico a cada cultura indígena. Conhecimento tradicional indígena é definido como o conjunto de saberes, saber-fazer e costumes a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de pais para filhos, e crenças dessas comunidades.

5.1. LICENCIATURA INTERCULTURAL

Desde a primeira concepção, feita pela Comissão Interinstitucional Paritária, que elaborou o Projeto 3º Grau da UNEMAT, a proposta curricular dos cursos de licenciatura configura-se como uma proposta em construção. A ideia é permitir que, no decorrer do percurso, possam ser incorporadas as contribuições das comunidades e outras proposições que o

aperfeiçoem e credenciem como instrumento a serviço dos interesses das sociedades indígenas, apoiados nos princípios constitucionais da interculturalidade.

Para garantir aos professores indígenas uma educação intercultural, diferenciada dos demais segmentos da população brasileira, ou seja, uma formação em “serviço” e específica, a construção do currículo do 3º Grau¹¹¹, são consideradas as necessidades e questões trazidas pelo Movimento e pelas comunidades indígenas, bem como as recomendações de consultores e docentes envolvidos com o Projeto. O currículo dos cursos construído e atualizado no decorrer de cada uma das etapas de execução, é pensado a partir das necessidades dos estudantes, tais como a problematização de temas relacionados à prática pedagógica dos professores indígenas, à gestão escolar, aos problemas locais e atuais, e às perspectivas de futuro.

Os cursos do 3º Grau contemplam não apenas a formação para o exercício profissional em serviço, mas também o aprimoramento da escolarização formal dos professores. Os currículos das licenciaturas são bastante extensos e adotam temas transversais tais como: pluralidade étnica e cultural; sociedade e meio ambiente; lutas, direitos e organização indígena e educação para a saúde, que são trabalhados ao longo dos cursos, de forma integrada, conforme a realidade de cada comunidade.

É uma perspectiva centrada mais no aluno do que no docente, levando a uma aprendizagem coletiva, no qual o professor em articulação com sua comunidade e sua escola constrói socialmente seu próprio conhecimento. Também são estabelecidas complementaridades entre os diferentes saberes, tendo como objeto de estudo, os conhecimentos próprios das comunidades educativas que participam dos cursos.

Nas duas etapas letivas (Etapa Intensiva Presencial e Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa) o modelo metodológico adotado é o da Pedagogia da Alternância, fruto das experiências como os Projetos Inajá e Tucum, e outras experiências alternativas de formação de professores indígenas em magistério, ocorridas em diversas regiões do país, especialmente em Mato Grosso, nos anos 1980.

“Essas experiências de ensino superior de agora, elas reproduzem de modo geral, as experiências diferenciadas de ensino médio, que são: ensino modular, a pedagogia da alternância, poucos anos de estudos, curso de quatro anos, cinco no máximo. Você estruturou isso tudo de um

¹¹¹ Incluindo os eixos norteadores, as estruturas e os princípios dos cursos de licenciatura.

jeito muito colado ao que foram as experiências de Magistério Intercultural de cinco dez anos atrás”. (Grupioni, entrevistado em 2010).

Desse modo, a *práxis* docente e o processo de formação ocorrem simultaneamente em um contínuo exercício de comunicação dialógica:

“Esses cursos de professores indígenas eu acho extraordinário... o que o Projeto se propôs foi pegar os indígenas que estavam formados como professores, portanto seriam professores leigos e fazer com eles sem abandonar a aldeia, sem abandonar o curso, portanto em etapas presenciais mais reduzidas em quatro meses por ano, (neste parecido com o Projeto Inajá e também as Parceladas) pudessem voltar para a aldeia e ser útil como professores.” (Carlos Arguello, professor/formador no 3º Grau Indígena, entrevistado em 2007).

Nos cursos de licenciatura, a Pedagogia da Alternância possui metodologia própria de ensino, proporcionando aos professores conhecimentos teóricos e práticos, ligados à sua realidade, com sucessivas alternâncias entre a aldeia e a universidade. Durante as etapas dos cursos são também desenvolvidas atividades direcionadas ao ambiente escolar, com o objetivo de promover o envolvimento do professor/cursista com a sala de aula, fazendo com que a formação também esteja relacionada com a prática pedagógica, pois os professores/cursistas dominam conhecimentos prévios, normalmente construídos em espaços epistemológicos distintos.

Para isso, é solicitada aos cursistas a elaboração e execução de planos de aula sobre artes, língua portuguesa, ciências, experiências de química feitas com os alunos, desenhos temáticos com textos, entre outras, considerando a dinâmica própria da escola na aldeia.

De acordo com Gimonet (2007: 28-31):

“A eficiência educativa e formativa da Alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico [...] em toda Pedagogia da Alternância é fundamental uma Pedagogia da Cooperação, uma partilha de poder educativo”.

Para Gimonet (2007:107), a Pedagogia da Alternância está centrada na pessoa e no desenvolvimento do seu meio. Tende então a situar o educando como sujeito de sua formação, que aprende, pesquisando e construindo. A família, a escola, a comunidade, enfim, todos aqueles

que vivenciam a formação do sujeito alternante, são extremamente significativos nas relações e na comunhão das práticas advindas desse meio e que vão acontecendo ao longo desse processo. Busca-se através dessa partilha, um melhor aprendizado, no qual a organização de diversas ideias e saberes acabam por provocar e aguçar ainda mais a curiosidade e a procura por mais informações.

Nas licenciaturas do 3º Grau Indígena, o processo de ensino que respeita o professor/cursista e a sua cultura, o desenvolvimento cognitivo a partir da realidade dos indígenas, a educação geradora da autonomia dos sujeitos, são modelos de aprendizagem pautados no método da pedagogia dialógica de Paulo Freire. O diálogo como centro da prática pedagógica está em sintonia com a Pedagogia da Alternância, uma vez que ambas vinculam teoria e prática e reconhecem nos professores/cursistas sujeitos de direitos e de saberes.

Na proposta curricular dos cursos do 3º Grau, desde o início, se contempla uma educação intercultural, com o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, valorizando os costumes, a língua e as tradições das comunidades indígenas.

Januário (2004:47) observa:

“É essencial todo cuidado na elaboração e implementação de propostas curriculares voltadas aos povos indígenas, para que possamos ofertar uma formação que não seja aquela que desejamos e que consideramos a melhor ou a ideal, mas sim aquela que as comunidades indígenas necessitam e anseiam. Para que isso aconteça, ou pelo menos se aproxime do ideal, torna-se imprescindível que as comunidades indígenas sejam ouvidas, sejam visitadas, que se tenha conhecimento do que ocorre na aldeia, na escola indígena, na prática pedagógica do professor, no dia-a-dia da comunidade, no pátio da aldeia, na política interna de cada povo”.

As licenciaturas são calcadas numa práxis pedagógica que respeita as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos¹¹². Portanto, fundamenta-se na interculturalidade, na intersubjetividade e na percepção de outras lógicas. Trata-se de cursos que vêm ao encontro das expectativas dos povos, têm como ponto de partida e de chegada o que

¹¹² Conforme a Resolução nº 108/2009 - *Ad Referendum* do CONEPE, que aprova o regimento interno dos cursos para formação de professores indígenas da UNEMAT.

pensam e o que esperam tais povos da educação escolar, proporcionando o diálogo entre as culturas.

Longe de serem instrumentos de alienação “reprodutivista, etnocentrista ou integracionista”, os cursos buscam reelaborar os processos históricos e atuais dos contatos interculturais e fortalecer a consciência de índios-cidadãos que mantêm as suas culturas, línguas e os seus projetos societários.

Desse modo, os cursos do 3º Grau buscam garantir uma *práxis* fundada nos seguintes pressupostos:

- a) afirmação da identidade étnica e da valorização dos costumes, língua, tradições de cada povo; articulação entre conhecimentos e conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais entre cursistas, alunos e comunidades indígenas; busca de respostas para os problemas e expectativas das comunidades;
- b) compreensão do processo histórico desenvolvido pelas comunidades indígenas entre si e com a sociedade envolvente, bem como do processo de incorporação da instituição escolar no cotidiano indígena;
- c) estudo e utilização das línguas indígenas no trabalho docente nas escolas das aldeias;
- d) debate acerca dos projetos de vida e de futuro de cada povo.

Os objetivos são traduzidos no currículo dos cursos como núcleos de estudos ou eixos temáticos e desenvolvidos nas disciplinas que os compõem. Tal prática faz com que o licenciando indígena articule a formação teórica de cada núcleo de estudo com outros conhecimentos, valores e habilidades disponíveis em sua realidade sociocultural. Neste sentido, os cursos de licenciatura, tendem a favorecer processos próprios de ensino e aprendizagem dos professores, representando um espaço de luta pela autonomia e cidadania das sociedades indígenas envolvidas.

A inserção dos indígenas na UNEMAT está fundamentada num trabalho intercultural. Para Januário (2002:18):

“[...] no diálogo entre as culturas, no intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas sociedades, sem que uma se sobreponha em relação à outra”.

Para Januário a educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. Para o autor (2002:18):

“Essa prática educacional está constantemente repensando as funções, os conteúdos e os métodos escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural presente no universo escolar”.

A perspectiva intercultural promove uma educação para o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Desde este ponto de vista, a interculturalidade pressupõe, também, abertura diante das diferenças étnicas, culturais e lingüísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso.

O desenvolvimento de uma educação intercultural nessa perspectiva é uma relação complexa, atravessada por tensões e desafios e admite diferentes configurações em cada realidade.

Para Catherine Walsh (2001:10-11), *apud* Candau (2008:52), a interculturalidade é:

“[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar”.

Os cursos do 3º Grau têm ajudado a valorizar e proceder à pesquisa dos etnoconhecimentos, ali compreendidos como conhecimentos do cotidiano próprios de cada povo e realidade, bem como a reorganização curricular do projeto pedagógico nas escolas onde lecionam, nos conteúdos e metodologias.

Cada etnia constrói a sua etnociência no seu processo de leitura do mundo e explicação dos fenômenos. Segundo Arguello (2002:9):

“O etnoconhecimento é peça fundamental na nossa proposta de construção de uma escola indígena, que seja algo mais que uma escola de brancos pensada para índios. Propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu *empowerment* e a prática da educação libertadora.”

De acordo com Hébia (entrevistada em 2010), os professores/formadores do 3º Grau se preocupam em como repassar ou como trabalhar o conhecimento dos indígenas com o conhecimento da universidade, citando o seguinte exemplo:

“A gente sempre tenta dialogar muito quando eles (professores indígenas) falam da criação do universo, da origem da vida, que são conteúdos da Biologia, do início da Biologia. Quando a gente fala da origem da vida (tem muito disso), a gente sempre tenta colocar a teoria do *big bang*, a teoria do *Darwin* como teoria, não como ciência exata. Essa tem sido a metodologia que a gente sempre adota, ou seja, antes de falar qualquer coisa, de afirmar uma teoria, porque a gente leva para eles um conhecimento, a gente pede que eles escrevam em cartazes mostrando como eles acreditam que surgiu a vida para eles”.

A interculturalidade, no âmbito do 3º Grau significa o diálogo entre as diversas culturas. Por exemplo: ao mesmo tempo em que se ensina a origem do universo, do Xavante, da etnia Paresi, do Bororo, etc., se ensina também a teoria de *Darwin* para mostrar a origem das espécies na concepção dos não índios.

Por ocasião da aula inaugural da 1ª turma da UNEMAT, foi publicada no Jornal “O Estado de São Paulo” a seguinte notícia¹¹³:

“A primeira aula do 3º grau indígena na UNEMAT abordará um tema particularmente interessante: a origem do universo. A teoria do *big bang* será dada, mas não será a única. Ao lado da explicação de que a vida surgiu de uma explosão cósmica, que resultou na formação de galáxias,

¹¹³ Disponível: www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/ensino_superior/id250601.htm

planetas, da Terra e do homem, os índios terão a oportunidade de dar a sua versão. Os parecis dirão que surgiram da pedra. Os Pataxó saíram de um imenso buraco, que acreditam existir até hoje em Juacema, o Monte Pascoal, no litoral sul da Bahia. Já os Umutinas poderão dizer que a civilização humana existe graças a um casal de sua etnia, que gerou filhos da sua e de outras raças”.

A título de exemplo, com base em etnografia realizada na universidade, para analisar o diálogo intercultural entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional indígena, serão apresentadas algumas práticas pedagógicas ocorridas na V Etapa de Estudos Presenciais, na UNEMAT - Campus de Barra do Bugres, durante o período de 25/01/2010 a 05/02/2010, em que participaram 34 professores indígenas de 11 diferentes etnias, todos cursistas da turma 2008-2012 (3ª turma). Nessa etapa, a partir da temática transversal Território, foi desenvolvido os conteúdos das disciplinas de Arqueologia e Antropologia no curso de licenciatura em Ciências Sociais. Nessas práticas, foi possível observar aspectos de interculturalidade e interdisciplinaridade, que estão entre os objetivos da proposta do 3º Grau Indígena.

A disciplina de Arqueologia, ministrada pelo docente Luciano Pereira da Silva no período de 25 até 29/01/2010, com a participação de um monitor indígena, o professor formado na 1ª turma do 3º Grau, Nivaldo Wahóiwêrê Rãirâté, contemplou os seguintes conteúdos: o que é Arqueologia: objeto, objetivo e método; Arqueologia e protagonismo indígena; Arqueologia interdisciplinaridade e transversalidade: o caso das Ciências Sociais e Naturais; Arqueologia acadêmica e Arqueologia de Contrato; diretrizes da Educação Patrimonial em trabalhos de Arqueologia de Contrato.

As atividades da disciplina de Arqueologia se dividiram entre leituras de textos, como: “A Arqueologia Pública na América Latina no Contexto Mundial” de autoria de Pedro Paulo Abreu Funari e “O que é Arqueologia” de autoria de Philip Rahtz. (as apostilas são as mesmas adotadas na disciplina de Arqueologia, no curso de graduação regular de História da UNEMAT para alunos não indígenas), e exercícios práticos realizados pelos professores/cursistas. No decorrer da disciplina, foram repassados e realizados em sala de aula quatro blocos de exercícios. Para a realização dessas práticas em sala de aula, o professor orientou para os alunos se agruparem por etnia e trabalharem a produção de conhecimentos a partir da arqueologia, ressaltando a importância dos exercícios, que ficarão arquivados na universidade como um registro para identificar aspectos culturais do grupo.

O primeiro bloco de exercício, copiado da apostila para o quadro, referiu-se a uma tabela que deveria ser preenchida pelos alunos, mediante a descrição na língua indígena (de cada etnia) e na língua portuguesa, das seguintes tralhas domésticas e de trabalho: utensílios de transporte; utensílios para o preparo de alimentos; utensílios para secar e armazenar alimentos; utensílios para o conforto pessoal; utensílios para limpeza; suplementos para o preparo de artefatos. Um dos alunos vai até o quadro preencher a tabela para entender melhor o exercício. Exemplo de objetos: pilão/kawa, cesto/kohô.

Outro exercício referiu-se ao preenchimento de uma tabela com a descrição de objetos tradicionais e não tradicionais usados recentemente nas aldeias. Exemplo: machado, de acordo com um dos cursistas, na língua indígena da etnia MebômôKrê (kaiapó) se escreve “Kájkkrâkô” e se pronuncia “cadjacracrô”.

O terceiro exercício prático em sala de aula tratou da descrição, na língua portuguesa e na língua indígena, de artefatos de uso ritual pelas etnias presentes no curso, conforme alguns exemplos a seguir: etnia Paresi: flauta/iyamaka, matéria prima utilizada - Taquara/Iyana; etnia Xavante: gravata/danhô`redza`a, matérias prima utilizadas – algodão/abadzi, pena de gavião/tsibó/, pena de arara/tsôtê e pena de papagaio/waihôró.

O quarto exercício teve como objetivo o desenho de mapas demonstrando a organização espacial das aldeias, um para cada uma das etnias presentes em sala de aula. Cada professor/cursista fez desenhos em cartolina com texto explicativo para ser apresentado em sala de aula, contendo detalhes da aldeia, tais como: local de pescaria, os espaços da roça, local das plantas, da caça, lugar considerado sagrado, rio, pátio, placa solar, caixa d’água, torneira, campo de futebol, campo de vôlei, escola, unidade básica de saúde, posto da FUNAI, galinheiro, etc., também como é decidido o lugar onde será feita a roça, sobre as plantas frutíferas, especificar as espécies cultivadas e onde se localizam. A respeito das plantas medicinais, o professor Luciano orienta que os alunos deverão informar somente onde são plantadas e onde são encontradas, sem citar os nomes das plantas e quem é a pessoa que tem o conhecimento sobre elas.

Os alunos fizeram as apresentações dos mapas da organização espacial das suas aldeias em língua portuguesa, sempre com voz baixa e compassada. A título de exemplo, dos treze trabalhos, destacamos a apresentação do Grupo Tapirapé, feita pelos professores/cursistas Alzirene, Kama, Koria, Rogério e Valmir, que apesar de residirem em aldeias diferentes,

decidiram fazer apenas um cartaz demonstrando a aldeia maior do povo Tapirapé. Segue a apresentação (Etnografia em sala de aula na UNEMAT, janeiro de 2010):

A aldeia Tapirapé é circular, a casa dos homens fica no centro da aldeia (mulher não pode entrar), com campo de futebol localizado em frente. Em volta da casa dos homens ficam várias casas das famílias. A roça é coletiva e fica distante uns três quilômetros. A comunidade decide onde será feita a aldeia, sempre ligada com a natureza, que deve ser próxima a matas e rios e também onde há material para fazer as casas. Na aldeia, a casa dos homens é como uma faculdade, onde os jovens aprendem a arte, a dança, a cultura indígena tradicional. A festa tradicional é feita na casa dos homens e no campo de futebol, lá eles praticam esporte de brancos. Nesta aldeia há energia elétrica e caixa d'água. Para eles, preservar a cultura é fundamental, o lugar sagrado fica numa serra, distante quinze quilômetros da aldeia. Os mortos são enterrados no chão de suas próprias casas. Um dos alunos perguntou como se deu a decisão de colocar energia na aldeia. O grupo respondeu que foi uma discussão polêmica, pois tem pontos negativos e positivos. “Temos internet, televisão, a comunidade se preocupa com que o jovem vai aprender, ou seja, qual o interesse. A energia levou muitas coisas e temos que ter cuidado usar com consciência a tecnologia, mas é necessário saber o que está acontecendo de fato no mundo. Outra pergunta/comentário de um dos alunos: “sabemos que com a chegada da energia há pontos positivos e negativos para as crianças. Com a TV e outras coisas, as crianças deixaram de participar de evento cultural para assistir TV. O aluno que está fazendo a apresentação sobre os Tapirapé, responde que quando há numa festa tradicional, a comunidade tem obrigação de desligar a TV e DVD, como exemplo: na “festa do rapaz” para que todos possam participar. Segundo ele, o tradicional é nossa raiz, nossa identidade. Quando pratica o jogo de futebol do não índio, aí a TV pode ficar ligada. É positivo ver TV, pois serve para assistir jornal, que traz notícia do que está acontecendo no mundo e com o DVD podemos assistir filmes sobre a nossa cultura. O negativo para nós, são as novelas, os bandidos – nós índios temos muito cuidado para não perder a cultura, mas nós estamos na globalização. Com energia podemos comprar geladeira, pois pescamos e o peixe fica lá um tempão, é só pegar e comer. Temos internet, tem lá um laboratório com computadores. Quando morre alguém da aldeia, não pode ouvir música ou ligar a TV por três meses e só a família do morto que pode autorizar ouvir músicas, pois neste período só podemos ouvir

e cantar nossos cânticos. Um dos alunos pergunta para o grupo Tapirapé sobre a figura do pajé e um deles explica: antigamente era só o pajé o nosso médico, hoje ele é um líder conhecedor das plantas medicinais, através do sonho ele sabe como tratar do paciente, qual planta vai servir, ele é um grande sábio. Ele que abriu o lugar da aldeia (que é sagrado), quando ele não dá conta, ele ensina outro. Tem dois tipos de pajés: o curador e o feiticeiro, esse só mata, antigamente nós matávamos os feiticeiros, eles não serviam para a gente. Hoje é diferente, tem a doença do não índio e o pajé tem que trabalhar junto com os médicos e com os enfermeiros..

Portanto, percebemos que a interculturalidade, ou seja, o diálogo e o intercâmbio entre as culturas, sem que uma se sobreponha à outra é um dos fundamentos do curso.

Conforme Fleuri e Souza (2003:73):

“[...] o grande desafio da educação intercultural talvez seja o de perceber que é na interação entre diferentes olhares, modos de ser, ideias e opiniões, enfim, na complexidade das inter-relações e experiências, que se apresenta o movimento transformador do ser humano, onde são ressignificados os conceitos, as ações, os sentimentos, e os relacionamentos”.

A presença nos cursos de diversas etnias e línguas indígenas, além de docentes de diversas universidades brasileiras, exige uma prática pedagógica que busca promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Trata-se de respeitar a diversidade e a alteridade, contribuindo para a afirmação da identidade e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo. Para Wary (etnia Kamaiura, entrevistado em 2009):

“[...] aqui na UNEMAT, para mim foi uma grande satisfação, contribuiu para o meu conhecimento, conhecimento que eu nunca tinha aprendido. Esse negócio de intercultural para mim é onde eu aprendo a cultura minha e a cultura não indígena”.

Outro exemplo de interculturalidade no 3º Grau refere-se à observação feita no curso de Ciências Sociais, por ocasião da disciplina de Antropologia, ministrada pela Professora Maria Denise Fajardo (pós-doutoranda Antropologia/USP), ocorrida no período de 01 a 05/02/2010. Na

semana do curso, foram contemplados os seguintes conteúdos: contexto histórico do surgimento da antropologia na Europa e nas Américas; principais correntes teóricas da antropologia; principais conceitos da antropologia; caracterização antropológica dos Povos Indígenas no Brasil; temas atuais em antropologia: natureza e cultura, conhecimento tradicional e conhecimento científico, e patrimônios culturais indígenas.

Na disciplina de Antropologia, entre as discussões observadas em sala em aula, destacamos o que se segue (Etnografia em sala de aula na UNEMAT, fevereiro de 2010):

Se utilizando de uma apostila, a professora Denise explica que o objetivo da Antropologia é mostrar que essa visão (ocidental) de mundo não é a única e que existem outras visões, um dos alunos comentou que no entender dele, a Antropologia é interdisciplinar, porque ela fala da História, da Filosofia, etc. Segundo a Professora, uma das funções da Antropologia foi definir o conceito de cultura. Um dos alunos pergunta se a Antropologia quer explicar como começou o mundo e a Professora responde que não, e cita Darwin a respeito da “Evolução das Espécies”, sendo que a Antropologia defende a ideia que é possível explicar as origens do mundo na visão de outras culturas/etnias e tenta criticar que essa sociedade ocidental não é uma única verdade, ou não precisa destruir outras verdades. Segundo ela, tem uma imagem famosa de um cientista italiano que mostra o homem no centro do universo. Neste momento, Darwin é importante, porque ele afirma que o homem não é obra de Deus, não é divino, ou seja, o homem vem do macaco, é um ser imperfeito, o homem é um ser que evolui, como evoluem as outras espécies no mundo. Um dos alunos, Joel, da etnia Paresi, faz a seguinte pergunta: em que o Antropólogo acredita? Responde a Professora: eu passei a acreditar em todas, já conheci várias religiões, não quero pensar quem tem razão, todos devem conviver entre si. Joel levanta uma outra questão: se numa prova perguntar a origem do homem e se eu disser que foi uma pedra estarei reprovado? Eu tenho que responder que é o macaco? (com base no conceito da evolução das espécies), pois há tantos macacos presos que não evoluem. Como entender isso, é certo ou errado? A Professora responde que as pessoas têm que ter sua liberdade. Joel insiste, mas nós estamos presos a essa concepção. Um dos alunos Mebonmokrê observa: a explicação do mundo veio de fora e questiona como eles sabiam que existiam os índios aqui? Tudo diferente, língua, cultura, moradia, etc. Como é isso para o Antropólogo? E continua: nossas bisavós e avós passam para nós a nossa história, o

conhecimento do nosso povo, me sinto no meio do caminho (tradicional e ciência) com estas duas explicações, como eu faço? Pois o sistema ocidental não se abriu totalmente. Responde a Professora: se caminha para isso, exemplos como o 3º grau indígena, de respeitar outros conhecimentos, que por enquanto ainda está desigual, mas já existe o diálogo intercultural, envolvendo outros saberes.

De acordo com a nossa observação em sala de aula na UNEMAT, percebemos que a universidade, ao adotar uma prática pedagógica intercultural, enfrenta o desafio de substituir um modelo de transmissão de conhecimentos fundamentado no eurocentrismo, para outro integrador, interdisciplinar, cuja ênfase está na relação consciente entre sujeitos de diferentes culturas. Para Januário (2002:21-22):

“Trata-se de um projeto constituinte, que está abrindo caminho, procurando estabelecer o diálogo entre as diferenças étnicas e culturais, unindo o saber índio ao do não índio, possibilitando a visibilidade das diferentes lógicas”.

Para Candau e Russo (2010:166).

“A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racionalização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades *outras*”.

A nosso ver, os saberes se constroem socialmente e historicamente, e pertencem a todos, porque todos têm participação na sua construção, mediante diferentes posições e com maneiras de apreciar, valorizar, compreender as realidades, também diferentes. Quando se fala em interculturalidade, há dois pressupostos importantes: primeiro a luta política; e segundo, a luta epistemológica. Neste sentido, há que se fazer um processo de re-racionalização, de re-construção de saberes. Não se trata de desconsiderar a bagagem teórica, estética e ética que o mundo

ocidental tem criado, mas de enriquecer o conhecimento humano, incorporando a diversidade e novas formas de compreender o mundo, que também são legítimas porque são históricas.

Boaventura Santos, seus trabalhos que tratam da diversidade epistemológica do conhecimento, apresenta conceitos importantes para as reflexões sobre a relação da universidade com a sociedade. Em seu artigo intitulado: “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” (2007), Santos critica a ciência moderna enquanto representação de uma epistemologia hegemônica, a qual desconsidera a existência da diversidade de conhecimentos e de diferentes níveis de relevâncias atribuídas a eles, presentes nos ambientes sociais e nas pluralidades culturais.

Se a experiência de cursos multidisciplinares em ambientes culturalmente homogêneos já é complexa e difícil, o que ocorre no interior dessa experiência? É uma experiência recente, mas sua análise pode contribuir para iluminar diversas questões. Uma delas é em que medida a metodologia de alternância, ou seja, a combinação das práticas dentro e fora da universidade exige o exercício da interdisciplinaridade?

A interação entre as disciplinas no 3º Grau foi mais intensiva na primeira turma (2001), segundo Elias Januário (entrevistado em 2010), isso ocorreu pelo fato de cada docente ter a sua formação, a sua proposta:

“Eu acho muito difícil o docente ser interdisciplinar, até porque nós não somos preparados para isso, nossa formação é disciplinar, a gente tem formação individualista e cada um tem sua sala de aula, sua matéria e pronto, é muito difícil nosso planejamento”.

Sobre a interdisciplinaridade nos cursos do 3º Grau, segundo Jurandina (entrevistada em 2010):

“Aconteceu na primeira turma e isso se deu muito bem, mas depois foi se modificando, foi se distanciando e termina que hoje não vejo mais. De repente vem Biologia, a Matemática, eu não sei o que a Biologia vai trabalhar, eu não sei o que a Matemática esta trabalhando, na verdade eu vejo que isso se perdeu um pouco”.

Já Hébia (entrevistada em 2010) observa:

“Eu não percebo esse dialogo entre as disciplinas, eu acho que talvez isso tenha funcionado mais para definir o currículo da primeira vez”.

Segundo ela, um fator que dificultou muito a interdisciplinaridade é que os docentes que vem em uma etapa do curso, e não vêm na outra, na próxima vem outro professor diferente, pois no 3º Grau não há um quadro fixo de docentes. Em cada módulo do curso há uma equipe diferente, composta de docentes que se deslocam de diversas e distantes universidades do país.

Para Grupioni (entrevistado em 2010)

“A estruturação dos cursos ainda se mantém presa às disciplinas, a gente não conseguiu se libertar do nosso modelo segmentado de conhecimento, da disciplinarização desse conhecimento, do compartilhar das disciplinas, da divisão”.

Os cursos de licenciatura da UNEMAT, ao lidarem com a diferença presente na relação intercultural, têm como desafio encontrar novas práticas pedagógicas, para superar os limites da fragmentação das ciências. Isso supõe necessariamente um novo conceito para a interdisciplinaridade, que contemple a diferença, que suponha a alteridade e que envolva o lidar também com as ambigüidades da relação intercultural.

No 3º Grau percebe-se que há conexão entre os conteúdos das disciplinas por parte dos professores/cursistas. A principal estratégia interdisciplinar adotada nos cursos, tanto pelos professores/formadores como pelos professores/cursistas, é a integração metodológica entre ensino e pesquisa, que proporciona o envolvimento da comunidade, dos anciãos e dos alunos das escolas no processo de construção e sistematização dos conhecimentos. Para Elias Januário (entrevistado em 2010):

“Na verdade a interdisciplinaridade quem acaba fazendo mesmo são os alunos, essa coisa de expor, do interdisciplinar. Então o que a gente tenta fazer é que o aluno consiga integrar isso na prática”.

As atividades transversais do 3º Grau têm sido atividades que estabelecem pontes entre os cursos de Línguas, Artes e Literatura, de Ciências Matemática e da Natureza, e de Ciências Sociais. Em cada semestre é trabalhada uma temática central sobre a qual são desenvolvidos conteúdos curriculares das três áreas de estudo. Temáticas transversais trabalhadas durante as Etapas de Estudos Presenciais na 1ª turma do Projeto: gênese, tempo, espaço, cotidiano, sociedade, água, território, autonomia. Adotar temas geradores na grade curricular é

uma tentativa encontrada pelo Projeto 3º Grau para garantir uma abordagem interdisciplinar (prevista nos princípios da proposta) na execução dos cursos de graduação.

Desta forma, entendemos que nos cursos a interdisciplinaridade, além da articulação entre ensino e pesquisa, se evidencia de forma mais efetiva na relação entre as culturas e seus saberes tradicionais com outros saberes científicos. Estes por serem diferentes, são também específicos, sendo que o diálogo e a relação entre suas especificidades é o que se pode chamar de interdisciplinar, enquanto método no qual se aproximam as fronteiras disciplinares entre os conhecimentos, possibilitando uma reflexão mais epistemológica sobre o saber indígena e a construção de novos conhecimentos e de novas formas de relacionamento.

5.2. PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO 3º GRAU INDÍGENA

Como é possível o diálogo entre as várias formas de saberes tradicionais vinculadas às culturas dos diversos povos que participam do 3º Grau e o conhecimento científico? Neste aspecto, esses cursos de formação de professores indígenas na UNEMAT têm se constituído um grande desafio. Não basta criar condições de acesso à universidade, mas é necessário reconhecer que esses cursistas trazem formas próprias de conhecimentos que são distintas do conhecimento científico, o que, conseqüentemente, traz implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

A forma com que povos indígenas concebem os fenômenos da natureza é muito diferente do pensamento científico. A racionalidade no meio cultural indígena obedece a critérios mais globais que integram sua cosmovisão e que são mais amplos que os da construção científica.

Portanto, um dos desafios da UNEMAT no desenvolvimento dos cursos do 3º Grau, tem sido a adoção de metodologias e estratégias pedagógicas para introduzir, nos cursos, conceitos científicos em contextos que não firam a visão dos índios e que sejam favoráveis ao seu desenvolvimento. O reconhecimento do saber construído por cada cultura deve ser garantido, cabendo à universidade estabelecer o diálogo entre os diferentes saberes, sem que um se sobreponha e nem seja substituído por outro. Só assim será possível a construção de novos saberes.

Para discutir essa questão, serão utilizados, os conceitos de Manuela Carneiro Cunha (2009), a respeito dos consensos e dissensos entre os dois tipos de conhecimento (científico e

tradicional), e os conceitos de “Pesquisa-ação” e “Ecologia de Saberes” de Boaventura dos Santos (2004).

A compreensão teórica do conhecimento científico exige o exercício da lógica conceitual e a reflexão crítica sobre a realidade social e cotidiana, próprias da sociedade ocidental, e o conhecimento indígena presente nas atividades da comunidade. Atualizando-se constantemente, é sempre focado a partir de sua operacionalidade sociocultural.

No modelo de educação intercultural dos cursos do 3º Grau, há dois universos cognitivos distintos, conhecimento científico e o conhecimento tradicional/indígena, que convivem e contribuem conjuntamente para o desenvolvimento dos professores/cursistas, das escolas das aldeias e das comunidades indígenas. O primeiro, com o propósito de garantir o acesso ao ensino superior e os saberes do não índio. O segundo, proporcionando ao aluno o desenvolvimento com base na sua experiência cultural e na revalorização e resgate do seu conhecimento e dos seus valores tradicionais, que até então se mantinham fora do espaço acadêmico.

Conforme abordagem da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, o conhecimento científico e o conhecimento tradicional são incomensuráveis, mas essa incomensurabilidade não reside primordialmente em seus respectivos resultados. As diferenças são muito mais profundas. Para Cunha (2009:301):

“[...] o conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entende seja puramente local”. “Pode ser que, na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem e estão, portanto, vivas”.

O conhecimento tradicional dos povos indígenas se produz de forma coletiva, cumulativa, e em resposta a situações e motivos muito diferenciados. São conjuntos complexos que se apoiam na tradição, na observação e na utilização, correspondendo a concepções integrais da relação sociedade/natureza. Visto como um patrimônio ancestral de gerações anteriores, se expressa por meio de mitos, rituais, narrações orais e práticas, que são aplicados, aprendidos e transmitidos.

“Em relação ao conhecimento indígena e o conhecimento ocidental que também está lá dentro da aldeia, eu acho que para mim não está atrapalhando muito, porque eu tenho uma divisão, aqui eu tenho o conhecimento não indígena e aqui eu tenho o conhecimento indígena, eu enxergo a cultura do branco e a minha.” (Wary, da etnia Kamaiura, entrevistado em 2009).

Para os professores/cursistas, de acordo com os entrevistados, há uma diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Para eles, a educação indígena é um processo com que cada povo transmite conhecimento (em língua materna na maioria das vezes) para garantir a sobrevivência e a reprodução cultural.

Os povos indígenas consideram que o conhecimento é um produto dinâmico gerado ao longo do tempo e através de diferentes mecanismos, adquirido pela experiência e como resultado de ensaios repetidos ancestralmente. Quando um pai indígena leva o filho para caçar ou coletar material de artesanato, a criança passa por um processo de transmissão cultural de valores, história e crenças. Já a educação escolar indígena deve congrega tanto o conhecimento tradicional dos povos quanto a cultura técnica e científica da sociedade brasileira como um todo.

“A universidade, ela veio completar esse meu conhecimento que eu já tinha. Já tinha o conhecimento porque eu já tinha herdado dos meus pais”. (Iokore, da etnia Ikpeng, entrevistado em 2009).

De acordo com Alonso (2005:297-298):

“As comunidades e povos tradicionais consideram que o conhecimento tradicional é produto da observação milenar, repetido, estruturado e organizado com uma metodologia que depende de cada organização social, que tem valor em si mesmo e que se protege com mecanismos próprios.”

[...] “os conhecimentos tradicionais resultam de um longo processo, transmitido de geração em geração, sendo que esse conhecimento é criado, desenvolvido e transformado coletivamente e, por isso, considerado parte da identidade do povo”.

Há uma clareza por parte dos cursistas a respeito do conhecimento tradicional que eles recebem na aldeia. Segundo os cursistas, todos eles têm o conhecimento que trazem de

dentro da aldeia. Quem tem o conhecimento tradicional são os anciãos e há regras sobre como repassar, tem período e momento certo para ser repassado, às vezes durante os rituais.

Xario'i Carlos (da etnia Tapirapé, professor/cursista do 3º Grau, entrevistado em 2009):

“A educação tradicional da aldeia, de criança até adulto, aprende com os pais, depois com os mais velhos. A menina aprende os trabalhos de casa com a mãe e as avós e os meninos aprendem a pescar, caçar, contar histórias, praticar artes na chamada “casa dos homens”, no caso do povo Tapirapé, essa casa é chamada de Takara”.

Em relação ao conhecimento tradicional adquirido pelos professores indígenas em suas aldeias, Luís Grupioni (entrevistado em 2010), observa:

“A ideia de que um professor que chega aqui na universidade e que ele é o detentor de toda a sua cultura, de todo conhecimento do seu grupo, - ela é totalmente equivocada, porque o conhecimento, ainda mais nessa sociedade, ele é um conhecimento processual, você vai adquirindo ao longo da sua maturidade, principalmente esses professores mais novos, eles não têm, porque não é pra ter, porque na cultura deles aquilo vai se dando aos poucos, aos poucos vão adquirindo”.

Portanto, entendemos que o 3º Grau da UNEMAT é um espaço de encontro entre dois mundos e duas formas de saber, ou seja, múltiplos modos de conhecer e pensar o mundo: os saberes tradicionais indígenas e os saberes dos não indígenas, que se complementam, apostando na comparação e mesmo na confrontação de sistemas de conhecimento.

Para Cunha (2009:303), a ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. Enquanto a primeira levou as grandes conquistas tecnológicas e científicas, a lógica das percepções, do sensível, também levou (Lévi-Strauss, 1962), a descobertas e invenções notáveis e a associações cujo fundamento ainda talvez não entendamos completamente. Saber tradicional e conhecimento científico repousam ambos sobre as mesmas operações lógicas, respondendo ao mesmo apetite de saber. (Lévi-Strauss, 1962).

Para Santos (2007:88):

“Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas. [...] A ecologia de saberes expande o

caráter testemunhal dos conhecimentos de modo a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e o não científico, ampliando assim o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa."

Nas sociedades ocidentais, o conhecimento tradicional e o científico costumam ser vistos como opostos, não sendo permitida a coexistência, mas segundo Cunha (2009:302), ambos são obras inacabadas, abertas a possíveis alterações. Essas semelhanças é que os tornam comparáveis, mas não iguais.

“A ciência não passa ao largo de seus praticantes, ela se constitui por uma série de práticas e estas certamente não se dão em um vácuo político e social. Há também o problema comparativo de saber se saberes tradicionais e saber científico são unidades em si mesmas comparáveis, com algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica, mais central é sim, ambas são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas são também obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente”. (Cunha, 2009:302).

Neste sentido, nos cursos de licenciatura do 3º Grau da UNEMAT, a experiência de promover dinâmicas comunicativas entre os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos codificados da ciência moderna geram um movimento que permite uma dinâmica cognitiva de “ir e vir” ou um ir mais profundo, um ir com mais significado tanto na teoria quanto nas práticas sociais. Trata-se da existência de duas pontes, pois são dois tipos de saberes distintos. Neste sentido a teoria e a prática se coalimentam, se complementam, pois a prática resignifica a teoria que por sua vez é realimentada pela prática.

Chikinha Paresi (entrevistada em 2007) destaca a existência de um “casamento” entre os saberes da aldeia, por exemplo, com os saberes tradicionais registrados na memória dos mais velhos, com o saber ocidental, científico que a universidade está passando. Para ela, essa conciliação está sendo possível a partir da pesquisa acadêmica e social, em que o professor/aluno, aliando a figura do professor ao pesquisador, trabalha questões da sua sociedade para poder tomar determinadas decisões junto às suas comunidades:

“A conciliação entre o saber tradicional e o saber ocidental, científico, ela se dá a partir do momento em que os dois se articulam”.

Para chegar aos sistemas que articulam os conhecimentos tradicionais transmitidos pelos anciãos das aldeias, os cursistas precisam se basear em pesquisas aprofundadas e sistemáticas. Os resultados da sistematização dessas pesquisas não se tratam simplesmente de uma compilação de saberes desses “mais velhos”, nem sua mera transcrição, mas envolve uma reflexão atual sobre eles, para que os professores/cursistas possam equacionar o que eles chamam de “dois caminhos” ou uma “ponte cultural de mão dupla” em que se cruzam os saberes indígenas e não indígenas.

Neste sentido, a relação Movimento Indígena/Universidade traz uma contribuição importante no processo de formação do professor indígena, ou seja, aproxima o conhecimento indígena mediante a introdução em seus currículos, de conteúdos vinculados com os saberes e tradições culturais de diferentes povos. Conforme isso vai se estabelecendo, vão se construindo mecanismos de superação da tradição excludente de uma visão hegemônica monocultural que por séculos tem primado nas universidades, contribuindo para resignificar sua própria concepção universitária.

A construção de um conhecimento novo e válido socialmente precisa ser produto de uma comunicação bastante apurada e permanente entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas. Esse tipo de comunicação, entre e intra os povos e as gerações, tem sido a fórmula para o diálogo educacional de natureza interétnica. Diálogo que se quer de duas vias, enriquecendo com o conhecimento dos povos indígenas, ou o diálogo entre povos, se sistematizem e divulguem a partir das ciências, como campo disciplinar ou área de conhecimentos legítimos.

De acordo com Santos *et al.* (2005:97), todos os conhecimentos são contextuais. A auto-reflexividade por parte do conhecimento ocidental nas últimas três décadas, constitui o primeiro passo para o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo.

Essa dinâmica pedagógica realizada nos cursos do 3º Grau Indígena é um campo aberto e contínuo entre a pesquisa-ação e a ecologia de saberes, porque redefine tanto a Universidade como o Movimento Indígena no diálogo que fertiliza os saberes dos sujeitos participantes (professores indígenas).

Para o professor/cursista do 3º Grau Indígena a pesquisa serve: como prática de ensino em sua área de formação específica; como levantamento de informações sistematizadas para o trabalho de conclusão de curso; como material didático específico para uso na escola da aldeia e outras utilizações de interesse da sua comunidade, especialmente na relação da aldeia com a sociedade não indígena; e no processo de luta pela demarcação das terras.

A pesquisa ocorre durante as Etapas Intermediárias, em que os alunos também desenvolvem atividades de estudo, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático, etc.

“Apesar de as atividades da Etapa Intermediária ser uma continuidade da Etapa Presencial, várias de suas ações conduzem à descoberta de algo, de um novo passo rumo à reflexão e à produção do conhecimento. Com isso, o conhecimento indígena é amplamente solicitado nas atividades, valorizando o saber local e a diversidade étnica e cultural de cada acadêmico”. (Januário, 2003:60).

A título de exemplificação, de acordo com o Relatório da Etapa Presencial 2010/1 das licenciaturas¹¹⁴, ao final do Curso de Ciências Sociais, as atividades previstas para serem realizadas pela 3ª turma (2008), durante a Etapa Intermediária, foram problematizadas ao longo da 5ª Etapa Presencial, principalmente nas reuniões pedagógicas com as equipes de docentes de cada área e nas salas de aula com os professores/cursistas.

As atividades de pesquisa, no âmbito da disciplina de Antropologia, foram organizadas no seguinte roteiro: Pesquisar sobre a história e organização social da sua aldeia; Realizar um mapa/croqui da aldeia; Identificar cada casa de acordo com o nome de seu dono principal; Identificar as origens (clãs, sub-clãs, grupos, sub-grupos e etnias) presentes nessa aldeia; Pesquisar, com os mais velhos, sobre a história dessas origens e dessa aldeia.

Um aspecto observado nas licenciaturas durante a pesquisa de campo foi a necessidade que os cursistas têm de realizar seus projetos de pesquisa a partir das necessidades identificadas em aldeias¹¹⁵. Eles chegam à universidade, comprometidos com uma comunidade que cobra resultados.

¹¹⁴ Disponível em: indigena.unemat.br/materiais/RelatorioEtapaPresencial20101.pdf

¹¹⁵ Pelo fato de eles estarem inseridos em uma coletividade e pertencerem a um movimento social com identidade.

As pesquisas propostas para os períodos em que estão nas comunidades¹¹⁶, representam um momento em que a universidade se insere nas realidades de seus alunos e podem trazer como consequência a valorização e, eventualmente, a revitalização de elementos das suas culturas que, por razões diversas, deixaram de existir ou estão em processo de extinção. Os professores/formadores que atuam nos cursos são capazes de criar e recriar a realidade com seus cursistas (professores indígenas), na dialética eu/outro, numa relação crítica, afetiva, ética e exigente de pesquisar a própria realidade para articulá-la com os conhecimentos científicos e tecnológicos existentes, o que leva também à produção do conhecimento novo.

No processo educacional dos cursos do 3º Grau, em que os conteúdos das disciplinas são voltados para a realidade sociocultural dos povos indígenas, representados pelos professores, a aprendizagem se relaciona diretamente com a produção de conhecimentos, criando espaços de comunicação e troca de experiências, garantindo uma permanente ressignificação de novos conhecimentos.

Muitos cursistas para fazer pesquisa na comunidade, devem requerer autorização do conselho de anciãos e lideranças da aldeia, que normalmente se reúnem quase todas as noites no local chamada de “casa dos homens”. Os professores/cursistas, ao se apresentarem para o ancião como alguém que necessita e tem disponibilidade para aprender sobre seus conhecimentos tradicionais, passam a ser percebidos e reconhecidos pelo grupo em que pertence como sujeitos que desenvolvem atividades importantes para toda a comunidade.

O 3º Grau da UNEMAT tem dado uma contribuição importante para o resgate e revitalização de tradições que não eram mais praticadas e que voltaram a ser praticadas nas aldeias. Há uma preocupação grande dos professores/cursistas em registrar a cultura tradicional para não perder, porque, segundo eles, os velhos estão morrendo. A predominância dos temas de pesquisa de campo é sobre a cultura tradicional de cada povo, a maioria dos professores/cursistas querem pesquisar coisas deles. Maria Ilda (da etnia Irantxe, entrevistada em 2009) observa que :

“Com a necessidade de conhecer a minha história, a minha identidade, pesquisei junto com meu pai que é cacique, minha mãe e minhas avós. Pesquisei a língua materna, os cânticos, por meio de reuniões com a comunidade, tudo era discutido coletivamente”.

¹¹⁶ Além de formar o professor-pesquisador e de fornecer o retorno necessário à continuidade dos estudos na universidade.

Segundo Hébia (entrevistada em 2010):

“Quando a gente pede para eles que façam pesquisa com os anciãos há um interesse muito maior em realizar as atividades. Eles gostam de fazer atividades com os mais velhos, eles gostam de ouvir as histórias, sempre são as atividades que dão mais páginas da produção da pesquisa. Eles gostam mais de escrever quando eles têm que entrevistar. A gente trabalhava muito essa questão da realidade, do buscar o tema da realidade deles e trazer para discernir na universidade, trazer para teoria, para relacionar a prática com a teoria”.

Na opinião de Maria Margarete (professora/formadora no 3º Grau Indígena, entrevistada em 2010):

“O que mais me chamou atenção foi a questão da pesquisa na aldeia com os velhos. Para mim, foi assim um conhecimento muito grande que os cursistas professores indígenas trouxeram para dentro da UNEMAT, foi a história contada realmente pelo seu povo, pelos velhos. A hora de eles entrevistarem, eles escreviam tudo, a forma com que eles falavam, se ele parava, era um tempo que parava, porque os povos indígenas são muito de ouvir, então assim essa coisa trazida da aldeia, essa pesquisa da aldeia, me chamou muita a atenção”.

Nilce Zonizokemairô (da etnia Paresi, professora/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistada em 2007), a respeito da resistência dos idosos em dar entrevistas, observa:

“Muitas vezes eles têm resistência, porque têm medo, agora têm uns que a gente explica para eles que é necessário ser registrado os conhecimentos, eu sempre coloco pra eles que eles são a memória viva, eu falo quando vocês morrerem a geração mais nova não vai ter esse conhecimento, eles não vão ter essa sabedoria, então a melhor forma de a gente estar guardando esse conhecimento é escrevendo, publicando, gravando para não morrer junto com vocês”.

Utilizando a metodologia da alternância, os projetos de pesquisa dos professores/cursistas, além da escola, também envolvem a solução de problemas das comunidades, ou seja, a realização de *pesquisa-ação*, o que implica a adoção de um modo de produção e socialização do conhecimento, situadas num contexto de aplicação (Santos, 2004).

Assim as pesquisas dos alunos partem da necessidade de resolver problemas práticos ou de atender às demandas sociais, culturais dos alunos e de suas comunidades.

Para Santos (2004:75-81), a *pesquisa-ação* é uma ação que exige maior responsabilidade social por parte da universidade.

“A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade. A ecologia de saberes se refere a um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos”.

O envolvimento dos professores/cursistas em articulação com a comunidade (anciãos, lideranças, alunos das escolas) no processo de pesquisa pode-se apontar um significado político-cultural importante, no que se refere ao esforço que cabe à universidade, de mediar a construção de interpretações contra-hegemônicas, nas quais se proceda a articulação de formas de saberes produzidos pela experiência social de grupos não hegemônicos, como os povos indígenas. Para Santos (2006:811-813), a superação da hegemonia de uma forma de pensar e interpretar a realidade (formulada pela ciência e epistemologia modernas), além de requerer uma outra racionalidade, exige um outro tipo de intelectual, capaz de operar esta nova racionalidade.

Ao buscar respostas para os problemas e expectativas das comunidades, assim como compreender os processos históricos em que os povos indígenas estão inseridos, a problematização e a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos pelos cursistas durante a etapa na universidade são testadas em espaços concretos. Neste processo metodológico distinto, os conhecimentos apreendidos são aplicados pelos cursistas em contextos educacionais, como as escolas das aldeias. A teoria e o contexto social, neste sentido, vão se fazendo e desfazendo, o conflito e o encontro das teorias científicas e filosóficas, os conhecimentos tradicionais indígenas e as práticas sociais vão se constituindo processualmente, como se pode observar no exemplo a seguir.

Por ocasião da Etnografia na Aldeia Umutina – Barra do Bugres, no mês de julho de 2009, foi possível acompanhar a prática docente de alunos egressos da 1ª turma do 3º Grau Indígena. A escola na aldeia Umutina surgiu a partir do ingresso de professores indígenas no 3º Grau. Hoje, a escola que é estadual dispõe de ensino fundamental e médio. Todos que atuam na escola, desde a direção até o pessoal da faxina são indígenas. Os professores da escola são formados pela UNEMAT, a maioria com graduação e especialização.

Na escola, na sala da 8ª série, participei da aula de Língua Materna, ministrada pelo professor indígena Luizinho Ariabô Quezo, que participou da 1ª turma do 3º Grau Indígena, graduando-se no curso de Línguas, Artes e Literatura, com Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre “Histórias e mitos do povo Umutina”. Esse professor também participou do curso de especialização em Educação Escolar Indígena, concluído na UNEMAT em 2010, com a monografia sobre a “Construção de frases na língua Umutina a partir dos seus elementos culturais”.

Observei que o professor Luizinho Ariabô Quezo se utiliza de seus trabalhos de pesquisa, que foram realizados mediante consulta em livros e em entrevistas com os indígenas mais velhos da aldeia. No caso da monografia de especialização, consta como objetivo, em que o conteúdo é formado de sintaxe Umutina com figuras desenhadas e frases na língua indígena e em português, que contou com a ajuda dos seus alunos do ensino médio para desenhar e organizar. Na aldeia, o português é considerado a 1ª língua e a língua materna a 2ª língua, pois da etnia Umutina, há apenas três pessoas idosas que são falantes da língua tradicional.

Nessa aldeia, a revitalização da língua materna, que começou a partir do ano 2000, é considerada um aspecto importante para “mostrar a identidade de um povo”, de acordo com professor. No plano de aula da disciplina de Língua Materna para o ensino fundamental, consta como objetivo: “Que todos os alunos venham a praticar no seu dia-a-dia e a falar na sua própria Língua Materna, porque no decorrer da vida passada foram impedidos de falar, mas agora na escola temos essa oportunidade de aprender o que estava esquecido”.

Para Ducinéia Tan Huare, da etnia Umutina (entrevistada em 2010) - diretora da Escola Estadual de Educação Indígena Julá Pare na aldeia Umutina, graduada na UNEMAT no Campus de Tangará da Serra, no curso regular de Letras e participante também do curso de Especialização em Educação Escolar Indígena no Projeto 3º Grau:

“O 3º Grau Indígena da UNEMAT, tem sido muito importante para os professores e para nós povos indígenas de maneira geral, principalmente para a comunidade Umutina, em que se estava perdendo a cultura, as danças culturais que não estavam mais sendo praticadas pela comunidade. O 3º Grau veio fortalecer e valorizar a identidade do povo Umutina. Os professores indígenas começaram a estudar e fazer pesquisa com os anciões, por exemplo, aqui na aldeia ainda deu tempo de eles pesquisarem com o ancião *Laparé* que era o mais antigo Umutina, ele falava a língua e sabia também muitas coisas, então deu para fazer pesquisa de vários temas, principalmente sobre a dança, os cantos, tudo isso foi possível recuperar e foi muito importante para a cultura do povo Umutina. A partir daí os professores começaram a valorizar os saberes indígenas, os conhecimentos tradicionais, e a trabalhar também com os alunos sobre a importância da cultura para nós povos indígenas”.

Segundo Filadelfo (da etnia Umutina, entrevistado em 2007), fazer o curso na UNEMAT o fez aprender muitas coisas, conviver com a diferença foi uma delas. Foi uma conquista grande não só pra ele, mas também para o povo Umutina, pois a cultura deles estava um pouco esquecida e o contato com os colegas e docentes do programa do 3º grau – entre os quais doutores em antropologia, linguística, matemática, física, etc., de diversas universidades do país - reacendeu a cultura Umutina.

Santos (2006:801-815) argumenta que os saberes e as práticas só existem na medida em que são usados ou exercidos por grupos sociais. Considera-se então que esta metáfora do *intelectual cosmopolita* aplica-se ao professor indígena, cursista do 3º Grau Indígena. “Os tradutores de culturas devem ser intelectuais cosmopolitas” (Santos, 2006:812). Os professores indígenas exercem função de liderança no Movimento Indígena e também em suas aldeias porque são sempre consultados e ouvidos sobre as questões da comunidade, bem como, atuam nas escolas, tanto como dirigentes como docentes. A escola na aldeia é um campo social privilegiado, onde se travam conflitos e diálogos possíveis entre saberes diferentes, envolvendo as crianças e os jovens.

Da mesma forma, se utilizando ainda dos conceitos de Santos podemos afirmar que os cursos do 3º Grau Indígena da UNEMAT são *zonas de contato* para se processar a *tradução*. De acordo com Santos (2006:808-809):

“Zonas de contato são campos sociais onde diferentes mundos da vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem”.

“[...] as zonas de contato são zonas de fronteira, terras de ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir. Só o aprofundamento do trabalho de tradução permite ir trazendo para a zona de contato os aspectos que cada saber ou cada prática consideram mais centrais ou relevantes”.

Por essas condições, os professores indígenas são agentes privilegiados para operar a *tradução* entre saberes, transgredindo a centralidade do conhecimento científico – movimento a que Santos denomina *ecologia de saberes*. Esta posição metodológica fundamentada na ideia de *ecologia dos saberes* argumenta que o diálogo e confronto epistemológicos entre diferentes conhecimentos somente é possível quando se assume que todas as formas de conhecimento são incompletas.

Conforme Santos (2004:75-81), a *ecologia de saberes* constitui uma inovação nas formas de se produzir conhecimento, pois se trata de uma abertura da universidade de "fora para dentro".

“A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogo entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade”. (Santos, 2004:76).

O objetivo da ecologia dos saberes é obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, reequilibrar aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social.

Um dos pressupostos da ecologia dos saberes é a forma de legitimar os saberes através dos seus efeitos práticos. É um pressuposto que leva a sério a *práxis*, ou seja, a íntima relação entre saber e prática. Dessa maneira, para a ecologia dos saberes é muito importante a materialização do saber não só em enunciados, mas principalmente em ações e relações.

Santos (2006) não concebe os saberes em abstrato, não situados; mas sim entende que os saberes são práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. Por serem saberes situados, a ecologia dos saberes necessita realizar algum tipo de hierarquia entre os saberes, mas não uma hierarquia única, universal e abstrata, e sim:

“hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber” (Santos, 2007:31).

Dessa forma, no momento de realizar a ecologia dos saberes, estão presentes as relações entre saberes, que possuem níveis de poder ou de legitimidade diferenciados.

Ao analisar as entrevistas realizadas com os professores/cursistas e professores/formadores do 3º Grau Indígena, se observou que o conhecimento científico adquirido na universidade é utilizado como uma ferramenta, que serve para resgatar e preservar o conhecimento tradicional, além de ser um recurso para propiciar uma relação mais simétrica com a sociedade não indígena na definição do direito à identidade cultural, à preservação territorial e à vida.

A articulação dos saberes é uma questão chave para a sobrevivência das comunidades indígenas. Carlos Arguello (entrevistado em 2007) observa a necessidade apontada pelas comunidades de entender e usar as “ferramentas dos brancos”, para lutar pela preservação de sua cultura, que está sendo modificada pela proximidade deles com a sociedade dos não índios:

“Esse é um problema para os professores/formadores que atuam no Programa, porque de alguma forma esta mudança na cabeça desses indígenas (professores), é muito complicada, traz um complexo de culpa muito grande para os docentes, mas é a realidade, não tem como fugir, segundo ele, como o índio pode se defender? Lidar com o branco sem conhecer a matemática, ler um gráfico, saber tabuada?”

De acordo com Arguello (entrevistado em 2007), “o índio para continuar sendo índio tem que ser um pouco mais branco”, pois, segundo ele, há valores que eles ainda cultivam, mas que vêm perdendo há muito tempo:

“Os alunos nossos da educação indígena sabem usar o computador... eles são capazes de produzir um vídeo sobre cultura indígena que o branco nunca pode produzir... têm que recuperar conhecimentos que seriam perdidos de qualquer forma, eles são capazes de apresentar a realidade indígena que nós não seremos capazes, eles tem a ferramenta do branco. Então, de alguma forma a gente quis fazer, eu penso que o que eu quis fazer sobre o aspecto da educação indígena é que o Paulo Freire chama de “entoar”, potencializar, dar a capacidade pra eles de trabalharem esses conhecimentos deles, a comunicação entre eles, a socialização, e tudo com a ferramenta do branco.”

Para Paulo Freire, segundo Arguello (2002:97), potencialização ou *empowerment* é um processo que

“permite ao estudante interrogar e seletivamente se apropriar daqueles aspectos da cultura dominante, que vão lhe prover as bases para novas definições e transformações, em vez de meramente servir à ampla ordem social estabelecida”.

A seguir, serão apresentados depoimentos de alguns cursistas do 3º Grau Indígena quando entrevistados sobre o sentido da importância da aprendizagem e a valorização do conhecimento tradicional indígena na universidade:

Awajatu (da etnia Aweti, entrevistado em 2010):

“A importância do curso para mim no ensino superior é buscar informação, aprofundar o conhecimento que é força total dos indígenas, levar os dois conhecimentos, conhecer a realidade do ocidental, e conhecer, aprofundar também os conhecimentos tradicionais. Por isso eu acho essa contribuição da UNEMAT muito importante, porque a gente tem que conhecer, conhecer a diferença do nosso conhecimento, porque nosso conhecimento é diferente do conhecimento do ocidental, então por isso que a gente quer conhecer a realidade do branco, qual é a realidade positiva, qual é a realidade negativa, isso que a gente quer diferenciar para conhecer a realidade do não índio, isso que é importante a gente conhecer na UNEMAT”.

Maria Devanildes (da etnia Kayabi, professora/cursista, entrevistada em 2009):

“O nosso conhecimento que veio da nossa experiência, foi bem valorizado aqui na universidade, tinha assim vários depoimentos que a gente teve em sala de aula, tiveram muitos que achava que não ia ser dessa forma, mas o curso contribuiu para fortalecer esse conhecimento, até para as próprias culturas, então foi bem valorizado durante todos os anos que a gente fez o curso de graduação. O conhecimento adquirido na UNEMAT contribuiu bastante para o meu conhecimento ser aprofundado, ser valorizado, ser fortalecido, e foi até revitalizado em algumas comunidades que necessitava dessa revitalização”.

Xario'i Carlos (da etnia Tapirapé, entrevistado em 2009):

“Eu acho que o 3º grau indígena está contribuindo muito, principalmente na preservação da cultura, porque alguns povos já perderam, mas que através desse Projeto está voltando a revitalizar. Eu acho que esse é um Projeto que está fazendo um bom trabalho, principalmente na preservação da cultura, na conscientização da preservação. Então, tem muita gente que está resgatando a sua cultura”.

A experiência intercultural de produção de conhecimento nos cursos do 3º Grau Indígena tem consistido numa importante demonstração do que a universidade pode fazer para produzir ciência como parte de uma ecologia de saberes. Para os professores/cursistas, realizar pesquisas significa transitar por campos simbólicos completamente novos, envolvendo racionalidades, linguagens e rituais que são próprios do mundo acadêmico, proporcionando aprendizagens de outros ritmos e outras lógicas no modo de abordar questões cotidianas do fazer a pesquisa, assim como articular formas diferentes de conhecimento e aplicar no cotidiano da aldeia, seja na escola, seja na comunidade. Este trânsito por campos culturais, decorrente da construção de conhecimento intercultural sobre os problemas investigados, pode ser considerado como um exercício de formação daquele tipo de intelectual que Santos (2007) concebe ser necessário para desconstruir e superar a hegemonia da forma de pensamento dominante: o intelectual cosmopolita, cuja tarefa precípua deve ser operar tradução entre saberes diferente.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (Santos, 2007:85-86).

Esta razão cosmopolita concebida por Santos – contrapondo-se à razão indolente – opera pela assunção da multiplicidade e diversidade de experiência sociais válidas e plausíveis, que dialogam e se conflitam, o que implica a expansão das experiências sociais possíveis. Neste sentido, pode-se considerar que a produção intercultural empreendida no trabalho de pesquisa aqui analisado configurou-se como um exercício de razão cosmopolita, na medida em que se

pautou na articulação e no respeito crítico às formas de conhecimento tanto da cultura das etnias dos professores/cursistas, quanto da cultura acadêmica.

O desafio que se coloca para a universidade consiste em consolidar estratégias que possibilitem a ampliação do preparo de intelectuais cosmopolitas. Na discussão e confronto entre saberes diferentes, uma ecologia de saberes, em que se busca validade e plausibilidade para formas de conhecimentos não hegemônicos, como os saberes indígenas, não se propõe a desqualificação do conhecimento científico. O processo de ecologia de saberes requer sabedoria e prudência no questionamento das diferentes formas de conhecimento a serem validadas ou esquecidas. Enfatiza-se, dessa maneira, o significado político e cultural da experiência dos professores indígenas do 3º Grau Indígena no desenvolvimento da pesquisa, tomada como um profícuo espaço de formação.

Ao analisar a presença dos professores indígenas nos cursos do 3º Grau Indígena, constatamos que o conhecimento tradicional para o indígena é parte de sua vida, de sua estruturação social, de seu quadro histórico. É um saber que não goza de status da ciência desde o mundo oficial (ocidental). São conhecimentos que tem uma matriz epistemológica, mas que não são elaborados teoricamente para dar conteúdo de ciência ao conhecimento tradicional. É certo que se trata de uma matriz epistemológica diferente daquela que nasce desde a modernidade ocidental. Mas também é certo que se trata de uma possibilidade humana por conhecer e explicar o mundo e como tal tem direito à legitimidade para reclamar-se e reconhecer-se como ciência, como as propostas feitas por diferentes povos de constituir espaços de saber que permitam reconstruir os saberes ancestrais, que lhes outorguem essa validação social e comunitária.

Neste sentido, de acordo com Santos (2007:93-94), a ecologia de saberes, a inesgotável diversidade da experiência do mundo e a sua construção epistemológica não é tarefa fácil. É próprio da natureza da ecologia de saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas. Para isso, faz-se necessário ter um pensamento pós-abissal como premissa à ideia da diversidade epistemológica do mundo, ou seja, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.

Para o autor, a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (Santos, 2007:87-88):

“Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Trata-se, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas, bem como, promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos”.

A contribuição de Kuhn, de acordo com Santos *et al.* (2005:99), é que na ciência, o processo de construção de paradigmas não é linear nem irreversível, e, mesmo quando consolidado, nunca elimina totalmente a presença de paradigmas rivais. Desta forma:

“A ciência é produzida em diferentes contextos sociais e estes, longe de lhe serem exteriores, se interpenetram nas práticas e nos estilos científicos. Não é por isso que o conhecimento científico se torna menos válido. Mas é nisso, que se funda o caráter sempre provisório e relativo da validade”.

Segundo Cunha (2009:303),

“é necessário encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem juntos. Viverem juntos não significa que devam ser considerados idênticos. Pelo contrário, seu valor está justamente na sua diferença”.

5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação do Projeto 3º Grau Indígena em adotar metodologias próprias de ensino e aprendizagem tem contribuído para a comunicação entre o conhecimento acadêmico e os saberes que cada professor indígena traz de sua experiência didática e do cotidiano da aldeia. Essa prática pode viabilizar a integração entre os diferentes saberes, promovendo a ressignificação e a criação de novos conhecimentos. É um movimento permeado pelas diferenças, mas é justamente nesta relação de respeito às diferenças e identidades que o novo acontece. Para o Movimento Indígena, esses professores indígenas que estão se formando no ensino superior possuem um papel fundamental em suas comunidades, pois são vistos como tradutores entre comunidade e sociedade. Eles tanto decodificam o mundo de fora para a aldeia, como auxiliam a comunidade em sua comunicação com o conjunto da sociedade.

Neste sentido, a relação Movimento Indígena/Universidade traz uma contribuição importante no processo de formação do professor indígena, ou seja, aproximar o conhecimento indígena mediante a introdução em seus currículos, de conteúdos vinculados com os saberes e tradições culturais de diferentes povos indígenas. Conforme isso vai se estabelecendo, vão se construindo mecanismos de superação a tradição excludente de uma visão hegemônica monocultural que por séculos tem primado nas universidades, contribuindo para ressignificar sua própria concepção universitária.

Para Santos *et al.* (2005:40-41): as fronteiras são um território de “passagem”, elas não demarcam apenas a ciências e os seus “outros”. As fronteiras são um aspecto determinante da diversificação ou “desunidade” interna das próprias ciências, e as demarcações funcionam como modos de autonomizar e legitimar ecologias e práticas distintas. Para ele, o “trabalho de fronteira” pode abrir novos espaços ao conhecimento, gerar novos objetos, novas interrogações e novos problemas.

Esta nova articulação de saberes, metodologia e de diversidade e diferentes culturas produzem uma reorientação do papel dos professores indígenas, tanto universitário como aquele que trabalha em educação escolar. A função tradicional do professor como agente transmissor do conhecimento é desprezado, há que ser um professor que constrói conhecimentos em um contexto onde trabalha e com os estudantes, com interação. A educação contemporânea exige um docente investigador da cultura de seus estudantes para poder aproveitar seus conhecimentos prévios e assim criar uma dinâmica pedagógica que não produza saberes subalternos e sim enriqueça o processo de ensino e aprendizagem através da interculturalidade e aproveitando também diferentes matrizes epistemológicas dos atores que concorrem às aulas.

No momento em que os detentores dos conhecimentos tradicionais começam a fazer parte do processo decisório no que diz respeito à reconstrução do perfil de diversidade cultural do Brasil,

“o processo de incorporação passa a ser dialógico, o modelo de multiculturalismo conservador dá lugar a um paradigma de multiculturalismo crítico, em que os conhecimentos tradicionais deixam de ser apenas objetos de estudo, ou produtos artísticos ou simbólicos para ser promovidos e passam a funcionar também como epistemologias alternativas às epistemologias ocidentais”. (José Jorge de Carvalho)¹¹⁷

O Projeto 3º Grau Indígena realizado pela UNEMAT, desde a elaboração da proposta e do programa dos cursos de licenciatura envolvendo um conjunto de atores e a participação de representantes do Movimento Indígena apresenta aspectos inovadores, tais como, a interculturalidade, a pesquisa ação, a interlocução entre saberes tradicionais e universais, a interdisciplinaridade e um novo tipo de relação professor aluno. O caminho para uma educação intercultural, de mão dupla, que revitalize nossas universidades é longo, mas a presença desta iniciativa, que foi uma conquista do Movimento Indígena e sua presença indígena no interior das universidades brasileiras é um passo nessa direção.

Ao criar espaços de interconhecimento, estará contribuindo para a passagem de um modelo eurocêntrico e monocultural de universidade para um novo paradigma que permita promover o que Boaventura dos Santos chama de ecologia dos saberes. Para o autor, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não ocidentais essas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também diferentes categorias, universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor.

¹¹⁷ Conhecimentos tradicionais no Brasil e na América Latina: Uma agenda de resistência e criatividade. Diversidade Cultural e Conhecimentos Tradicionais. Disponível em: <<http://conhecimentostradicionais.blogspot.com/>>. Acesso em: setembro, 2009.

CONCLUSÕES

Na história das relações entre o Estado e os povos indígenas no Brasil, a década de 1980 entrou para a história das organizações do Movimento dos povos indígenas como um período em que os direitos indígenas, a autonomia e a diversidade foram reconhecidos oficialmente pelo Estado. A organização e o fortalecimento do Movimento Indígena com suas bandeiras de luta foram decisivos para a conquista de diversos direitos, em especial um modelo diferenciado de educação escolar indígena.

A partir dos princípios assegurados na Constituição Federal de 1988, as relações se alteram especialmente no tocante à educação escolar indígena, na qual uma concepção de assimilação, dominação e homogeneização cultural é substituída por uma concepção de pluralismo cultural. Estas duas concepções antagônicas se enfrentam no debate sobre a nova constituição. O debate sobre os direitos indígenas na CF/88 evidenciaram o confronto dessas duas perspectivas: de um lado a escola indígena voltada para a integração e, de outro, um novo modelo de educação escolar, centrado na atuação de professores indígenas.

Essa conquista política, jurídica e social no cenário nacional é fruto de quatro décadas de articulações coletivas do Movimento Indígena, que protagonizou uma mudança de paradigma na política indigenista, ao se basear na premissa do direito à diferença cultural, tornando possível a perspectiva de reconhecimento e de afirmação de uma sociedade nacional multilíngue e pluricultural. A afirmação de direitos educacionais diferenciados é fundamental para os indígenas se afirmarem como sujeitos de direitos.

Ao longo dos anos oitenta, o direito à educação diferenciada e específica constitui-se em uma das principais bandeiras de luta do Movimento Indígena, dentre os ideais de autodeterminação. A construção de um novo modelo específico e diferenciado de educação escolar indígena caminhou junto com a organização do Movimento Indígena. Nesse processo é importante mencionar o apoio de organizações indigenistas, universidades e o envolvimento das organizações de professores indígenas.

Nesse processo, cabe destacar as experiências alternativas e inovadoras de educação escolar indígena e formação de professores indígenas protagonizadas pelas entidades de apoio em articulação com o Movimento Indígena, que também foram impactando a legislação. Nos diversos encontros realizados para discutir a escola indígena com a presença de educadores e

pesquisadores ligados a organizações indigenistas, universidades e lideranças e professores indígenas, constituíram-se em iniciativas pioneiras entre os anos 1980 e anos 1990, momentos decisivos do processo de reorganização da sociedade civil e da organização do Movimento Indígena.

A incorporação das práticas educacionais alternativas foi decisiva para a reorganização da educação escolar indígena no Brasil. Disseminou-se um modelo de escola em que indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação, considerando que esse novo modelo de escola, centrava-se na ideia de que ele só seria possível e viável se estivessem à frente, professores indígenas das próprias aldeias.

O reconhecimento das experiências alternativas de base local, tanto educacional como de formação de professores indígenas em magistério, para atuar nas escolas das aldeias, caracteriza a ruptura das ações governamentais marcadas pelo viés integracionista. Trata-se da superação de um modelo de escola fundamentada na prática tutelar e assistencial e afirmação de um novo modelo de educação escolar indígena centrada na ideia de valorização das línguas e das culturas indígenas, incluída no sistema público de ensino do país.

No começo dos anos noventa, as organizações dos professores indígenas se articulam e mobilizam em torno da efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada nas escolas das aldeias. A principal pauta de reivindicação dos professores indígenas, nesse período, era que as práticas educativas formais desenvolvidas nas escolas em Terras Indígenas fossem definidas pelas comunidades indígenas e que as concepções de educação fossem baseadas em processos educativos que viessem a possibilitar autonomia e fortalecimento da identidade.

A educação escolar indígena após a Constituição Federal de 1988 ganhou todo um aparato legal em que são estabelecidas as diretrizes, os princípios, e as normas que orientam as ações governamentais junto aos povos indígenas. Esse conjunto de leis foi formulado em decorrência da atuação do Movimento Indígena, por meio de diversas organizações, principalmente de professores indígenas, com o envolvimento de diversas ONGs e universidades que exercem um papel de mediação no diálogo com as instâncias gestoras das políticas públicas de educação escolar indígena.

Nos últimos dez anos, o impacto da política de educação escolar indígena específica e diferenciada, protagonizada pelo Movimento Indígena, organizações de apoio e professores

indígenas é expressivo. Assim, entre 1999 e 2010 o total de escolas em terras indígenas de 1.392 (com 93.037 estudantes) passa para 2.836 unidades (com 246.793 alunos matriculados) e o número de professores indígenas saltou de 3.998 para 12 mil¹¹⁸.

No entanto, continua o desafio: como traduzir as reivindicações do Movimento Indígena, com as garantias legais já disponíveis em práticas adequadas de uma educação escolar indígena nas escolas das aldeias, numa perspectiva que considere a autonomia e as identidades étnicas dos povos indígenas do país.

Durante as Conferências de Educação Escolar Indígena, realizadas em todo o país no decorrer de 2009, constatou-se que apesar dos avanços em termos de legislação para a conformação da política de educação escolar indígena diferenciada e específica e a formação de professores, são necessárias medidas para que possa se reorganizar, de forma mais efetiva, a política nacional de educação escolar indígena. Dado o pluralismo cultural inerente à população indígena brasileira, não basta apenas reconhecer a diferença como princípio para desenvolvimento da política mas também para mudar as estruturas onde elas são executadas. Por isso, a importância de, dentro da discussão realizada hoje no Brasil acerca do fortalecimento do Sistema Nacional de Educação, também se possa criar um sistema próprio para desenvolver a educação escolar indígena do país.

O ensino superior é visto pelo Movimento Indígena como um meio para que a diversidade cultural seja valorizada e os direitos indígenas sejam respeitados, exercendo assim seu papel enquanto um espaço de diálogo e convivência entre diferentes visões de mundo e de conhecimentos. Para os povos indígenas, os conhecimentos adquiridos na universidade servem para defender os direitos constitucionais, especialmente a demarcação dos territórios. A crescente regularização das terras indígenas torna premente a formação superior para que os próprios índios possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades.

Esta demanda está associada à necessidade das comunidades, de dispor de profissionais indígenas capazes de articular os saberes tradicionais de seus povos com o saber científico, colocando-se à frente do atendimento de suas necessidades e garantia dos seus direitos, sejam os relativos aos processos de demarcações de terras, como aos demais direitos. Além disso, a necessidade de formação de professores indígenas em nível superior é necessária (requisito legal de titulação) para que esses professores possam lecionar em todos os níveis nas

¹¹⁸ Dados dos censos escolares indígenas realizados pelo MEC/INEP em 1999 e 2010.

escolas das aldeias, considerando que a ampliação das escolas indígenas favorece a permanência de docentes e estudantes indígenas em suas comunidades em um processo permanente de revalorização da Terra Indígena.

Em resposta à demanda do Movimento Indígena pela formação de professores em nível superior, a partir dos anos 2000, cursos de licenciaturas interculturais foram implantados em diversas universidades do país. Alguns projetos surgiram da articulação do Movimento Indígena com a Universidade, outros de Programas específicos do Governo Federal, como o PROLIND, vinculado ao MEC/SECAD.

O impacto dessas experiências na formação dos professores indígenas é expressivo. Segundo dados do censo escolar de 2010 (MEC/INEP), dos 12 mil professores indígenas, cinco mil já têm curso Superior ou fazem graduação, em 1999, apenas um por cento dos professores indígenas tinha Ensino Superior com Magistério.

Esses programas são importantes, considerando que para os professores indígenas, o título de licenciados lhes anuncia maior competitividade na sociedade envolvente, seja para a defesa, fortalecimento da identidade e a autonomia do grupo em relação a esta mesma sociedade, seja para interagir com ela de forma cada vez mais freqüente, e ao mesmo tempo mais crítica e menos assimétrica. No entanto, ainda não se configuram como uma política permanente de inclusão de indígenas no ensino superior, nem por parte do Ministério da Educação e nem por parte das universidades e somente duas delas (UFMG e UFRR) transformaram seus programas ou projetos de cursos de licenciatura intercultural em cursos ministrados regularmente pela instituição, com ingresso permanente de alunos indígenas.

Este trabalho analisou uma dessas experiências de articulação entre a Universidade e o Movimento Indígena, buscando verificar como se dá a interação entre os vários tipos de conhecimento (científico, tecnológico, tradicional, de senso comum, etc.) no interior dessa experiência e suas implicações para a Universidade, discutindo em que medida esta experiência promove a ecologia dos saberes.

Foi escolhida para análise a experiência do 3º Grau Indígena que se inicia em 2001 na UNEMAT, como demanda do Movimento Indígena e que trabalha com um currículo que é realizado em duas partes: uma parte no Campus e outra parte nas aldeias, se propondo realizar uma educação intercultural e inter/transdisciplinar.

Observamos que esses cursos de licenciatura possuem características diferenciadas nas formas de construir e executar projetos de ensino, pois desde a elaboração da proposta envolve um conjunto de atores e a participação de representantes do Movimento Indígena. São cursos de graduação estruturados e realizados com base em metodologias propostas pelo próprio Movimento, como gestão compartilhada, interculturalidade, pedagogia da alternância, interdisciplinaridade, temas transversais, organização dos cursos em etapas, pesquisa-ação, um novo tipo de relação professor aluno e especialmente a interlocução entre saberes “tradicionais” e “científicos”. Vale destacar a identificação de processos inovadores de aprendizagem, mais adequadas aos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Percebemos que as licenciaturas da UNEMAT são calcadas numa práxis pedagógica que respeita as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos¹¹⁹. Portanto, fundamenta-se na interculturalidade, na intersubjetividade e na percepção de outras lógicas. Trata-se de cursos que vêm ao encontro das expectativas dos povos indígenas, tendo como ponto de partida e de chegada o que pensam e o que esperam tais povos da educação escolar, proporcionando o diálogo entre as culturas.

A preocupação do Projeto em adotar metodologias próprias de ensino e aprendizagem tem contribuído para a comunicação entre o conhecimento acadêmico e os saberes que cada professor indígena traz de sua experiência didática e do cotidiano da aldeia. Essa prática vem possibilitando a integração entre os diferentes saberes, promovendo a ressignificação e a criação de novos conhecimentos.

Para os professores indígenas, mais do que aprender os conhecimentos científicos, a universidade é um espaço de reflexão sobre as coisas do mundo indígena, que são importantes para garantir a identidade indígena. Segundo os professores/cursistas, o aprendizado no 3º Grau Indígena, além de contribuir com as discussões a respeito da organização, rituais, calendário, cânticos, festas, pinturas, cultura do passado, presente e futuro dos povos indígenas, contribui também com as discussões a respeito dos direitos sociais, como por exemplo, a preservação e a demarcação de seus territórios.

¹¹⁹ Conforme a Resolução nº 108/2009 - *Ad Referendum* do CONEPE, que aprova o regimento interno dos cursos para formação de professores indígenas da UNEMAT.

Vale destacar que esses professores indígenas são pesquisadores não só dos aspectos relevantes da história e da cultura dos seus povos, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas do conhecimento, pois além de atuar como docentes nas escolas também atuam como tradutores. Eles tanto decodificam o mundo de fora para a aldeia, como auxiliam a comunidade em sua comunicação com a sociedade envolvente. Seu papel é o que Santos (2006:812) considera o intelectual cosmopolita, ou tradutores de culturas.

A partir das atividades de pesquisa, estudo e ensino realizadas no Projeto 3º Grau Indígena, são elaborados materiais que são utilizados tanto no processo de formação desse professor como uso didático nas escolas das aldeias.

Essa experiência configura zonas de contato onde se processa a tradução, não há linhas demarcadas sólidas entre diversos e diferentes povos indígenas e não indígenas, e é possível traduzir e intercambiar conhecimentos de diferentes lógicas, onde o conhecimento científico e o conhecimento tradicional podem se encontrar e viverem juntos.

A democratização de acesso, realizada pela UNEMAT na experiência analisada, vai além da inclusão de pessoas, no caso professores indígenas, trata-se da inclusão também de saberes, bem como da interação entre vários tipos de conhecimento. A articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional indígena no 3º Grau Indígena, tem possibilitado novas formas de construção do conhecimento científico, constituindo uma inovação que rompe com os modelos tradicionais de oferecimento de cursos de graduação.

Na medida em que vai se estabelecendo a aproximação do conhecimento indígena mediante a introdução em seus currículos, de conteúdos vinculados com os saberes e tradições culturais de diferentes povos indígenas, vão se construindo mecanismos de superação da tradição excludente de uma visão hegemônica monocultural que por séculos tem primado nas universidades, contribuindo para ressignificar sua própria concepção universitária.

Essa experiência, ao criar espaços de interconhecimento entre os conhecimentos indígenas e o conhecimento científico, está contribuindo para a passagem de um modelo eurocêntrico e monocultural de universidade para um novo paradigma que permita promover o que Boaventura dos Santos chama de *ecologia dos saberes*. Para o autor, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não ocidentais essas experiências não só usam linguagens

diferentes, mas também diferentes categorias, universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor.

A experiência intercultural de produção de conhecimento nos cursos do 3º Grau Indígena tem consistido numa importante demonstração do que a universidade pode fazer para produzir ciência como parte de uma ecologia de saberes.

REFERÊNCIAS

- RURIÓ, Lucas. Experiência do 3º Grau Indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n.1, p.9-14, 2002.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves; OLIVEIRA, Maynara. Da experiência do saber ao saber da experiência: uma abordagem do projeto Inajá. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: UFMT, p. 136-174, 1993.
- ALONSO, Margarita Flórez. Proteção do Conhecimento Tradicional? In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, p. 289-316, 2004.
- ARGUELLO, Carlos. Etnoconhecimento na escola indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n. 1, 2002.
- AZEVEDO, Marta; SILVA, Márcio. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC/ MARI/UNESCO, 2004.
- BARBOSA, Alexandre Dias e SILVA, Raimundo Nonato Pereira da. Entre a Cruz e a Espada: a reconstituição histórica do movimento indígena no Estado do Amazonas. **Relatório Final de Atividades**. Manaus: UA/PROPESP. 1995.
- BARNES, Eduardo Vieira. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cássio Noronha Inglês de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; LIMA, Antonio Carlos de Souza; Matos, M. H. O. (Orgs.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. 1. ed. 2010. Disponível em: laced.etc.br/site/acervo/livros/povos-indigenas-ii. Acesso em: jul. 2011.
- BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. Tradução de FERNANDES, Elcio. São Paulo: UNESP, p.187-227, (1969), 1998.
- BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2011.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Tese de doutorado em História. Brasília: Universidade de Brasília - Instituto de Ciências Humanas, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria, SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Lígia e VIDAL, Diana. **À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ano CXXXIV, n. 248. 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 13 abr. 1999.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 14/1999**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 10 jan. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 010/2002** de autoria do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena, 2002. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_mio_lo.pdf. Acesso em: mar. 2009.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a **Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT** sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 19 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA - Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: MEC/CNE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena -Ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano. Brasília Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Censo INEP 2002-2006**. Brasília: INEP/SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/censosecad.pdf>. Acesso em: fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: INEP/SECAD, 2007. Disponível em: www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educ_indigena2007_1.pdf. Acesso em: fev.2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena; Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Um olhar sobre a educação escolar indígena com base no censo escolar de 2008** – estudo realizado a partir do censo escolar da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2008. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Educacao_Indigena_estudo2008.pdf. Acesso em: fev. 2009.

BRASIL. **Decreto n. 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso: dez. 2009.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Mundos entrecruzados**: Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia. Campinas: Editora Alínea, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p.45-185, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr, 2010.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor Indígena**: um educador do índio ou um índio educador. Campo Grande: UCDB, 218 p. 1998.

CARVALHO, Ieda Marques de. Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil. *Ethnic diversity and indigenous education: public policies in Brazil*. Diversidad étnica y educación indígena: políticas públicas en Brasil. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. v. 4, n. 6, p. 85-93, mar. 2003.

CARVALHO, José Jorge de. A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade. Brasília: **Série Antropologia n. 363**, 2004. Disponível em: www.unb.br/ics/dan/Serie363empdf.pdf. Acesso em: jul. 2007.

CARVALHO, José Jorge de. **Conhecimentos tradicionais no Brasil e na América Latina**: Uma agenda de resistência e criatividade. Diversidade Cultural e Conhecimentos Tradicionais. Disponível em: < <http://conhecimentostradicionais.blogspot.com/>>. Acesso em: set. 2009.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**: a Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo: Paz e Terra, v. 2. 1 ed. 1999.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 14-24, 2003.

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação. **Povos Indígenas no Brasil**: 1980. Série Aconteceu Especial, n. 167. São Paulo: CEDI/Tempo e Presença, abr. 1981.

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação. **Povos Indígenas no Brasil 1987 - 1990**. Série Aconteceu Especial, n. 18. São Paulo: CEDI/Tempo e Presença, 1991.

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril**: Construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. **Com as próprias mãos**: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Brasília: CIMI, 40 p. 1992.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. **Outros 500**: construindo uma nova história. São Paulo: Ed. Salesiana, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os Direitos dos Índios** - Ensaios e Documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. São Paulo: **Estudos Avançados**, v.13, n.36, p.147-166, May/Aug. 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. P.301-310. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com Aspas e Outros Ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 440p. 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. Santa Cruz do Sul: UNISC/Departamento de Educação - **Revista Reflexão e Ação**, v.10, n.1, p.7-19, jan/jun. 2002. Disponível em: etnomatematica.org/articulos/reflexao101.pdf. Acesso em: out. 2010.

DEPARIS, Sidiclei Roque. **União das Nações Indígenas (UNI)**: Contribuição ao movimento indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação de Mestrado em História. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2007.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, 1997.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. Escolas e movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.111. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.31-45, 2000.

DOCUMENTO FINAL da Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil. Coroa Vermelha, Bahia, 21 de abril de 2000. Disponível em: <http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1242404195Documento%20Final%20Outros%20500.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Luziânia/GO, 16 a 20 de nov. 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: abr. 2010.

DOCUMENTOS FINAIS DOS ACAMPAMENTOS TERRA LIVRE – 2004 a 2012. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Disponível em: <http://www.apib.org.br/acampamento/>. Acesso em: out. 2012.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. (Orgs.). A conquista da escrita: encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras: Operação Anchieta, 1989. 258p; Brasília: **Em Aberto**, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

FERREIRA, Lucimar Luisa. Educação escolar indígena específica e diferenciada: uma abordagem discursiva. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, p.153-157, 2004.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A política indigenista do governo Collor: o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) e o sucateamento da FUNAI. **Boletim de Educação Indígena** do Grupo de Trabalho Bonde, n.4, junho. São Paulo: MARI/USP, p. 37-44. 1991.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2.ed., 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. Brasília: **Rev. Bras. Est. Pedag.**, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.) **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias, (Org.) **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. Rio de Janeiro: **Rev. Bras.Educ.** no.23. may/aug. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: mar. 2010.

FRANCHETTO Bruna; MAIA, Marcus; SANDALO, Filomena; STORTO, Luciana R.. A construção do conhecimento lingüístico: do saber do falante à pesquisa. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n.1, p.47-78, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3.ed. 1975.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs. Tradução Thierry de Bughgrave. **Coleção AIDEFA** – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância. Petrópolis: Vozes (Paris), 2007.

GITAHY, Leda. Ecologia de Saberes: na direção de um novo paradigma científico? Campinas: **Jornal da UNICAMP**, 29 de setembro a 5 de outubro, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Nova LDB e os Índios: a rendição dos caras-pálidas. São Paulo: Revistas USP; Cadernos de Campo n.1, p.107-108, 1991. Disponível em: revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/36780/39502. Acesso em: mar. 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Da aldeia ao Parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB. Brasília: **Em Aberto** - MEC, v.14, n. 63, jul-set. 1994.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**: Programa Parâmetros em ação de Educação escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli. **Povos Indígenas e Tolerância** - Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EdUSP), p. 87- 97, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. Brasília: **Em Aberto**, v.20, n.76, 2003.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas e o paradigma da educação intercultural no Brasil. In: RAMOS, Marise. (Org.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: MEC/SEMTEC, p. 111-121, 2003.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n.1, p.144-161, 2003.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: IBASE. (Org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Educação e Diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC/ MARI/UNESCO, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). LDB - Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. **Coleção Educação para Todos**. Brasília: MEC/SECAD, vol. 8, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de doutorado em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Susana M. Grillo. Ciências Sociais no Projeto 3º Grau Indígena: focos principais. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º grau indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.1, n.1, p.25-33, 2002 .

JANUÁRIO, Elias. Terceiro grau Indígena: curso de licenciatura específica para a formação de professores índios. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: Formação de Professores: Educação Indígena. Brasília: MEC/SEF, p. 49-56, 2002.

JANUÁRIO, Elias. A construção do currículo no 3º Grau Indígena: a Etapa de Estudo Presencial. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, p.45-46, 2004.

JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.1, n.1, p. 15-24, 2002.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores indígenas em serviço: a Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa - Intermediária. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, p. 56-66, 2003.

LACED, Trilhas de Conhecimentos. O Ensino Superior de Indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Antropologia; Museu Nacional do Rio de Janeiro, out. 2004. Disponível em: http://www.lppuerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/pdf/desafios_p_educacao_sup.pdf. Acesso em: set. 2009.

LÉVI, Strauss, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução: SOUZA, Maria Celeste da Costa. São Paulo: Ed. Nacional, 2.ed. 1976.

LOPES, Danielle Bastos. **O movimento indígena na Assembléia Nacional Constituinte (1984 - 1988)**. Dissertação de Mestrado em História Social. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, (Coleção Educação para Todos), 2006.

MAIA, Marcus. **A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngüe**. Campo Grande – MS: Tellus, ano 6, n. 11, p. 61-76, out. 2006. Disponível em: www.neppi.org/projetos/gera_anexo.php?id=1317. Acesso em: jul. 2010.

MARKUS, Cledes. **Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena**. Dissertação de Mestrado em Educação. Blumenau: Fundação Universidade Regional de Blumenau, 2006.

MATO GROSSO (Estado). **Projeto de Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas**. Cuiabá: Governo do Estado, 2000.

MATO GROSSO - Secretaria de Estado de Educação. **Relatórios do Projeto Tucum**: coordenadores locais, assessores, docentes e monitores. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, 1995 a 1997.

MATO GROSSO - Secretaria de Estado de Educação; Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. **Urucum Jenipapo e Giz - A educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 226p. 1997.

MATO GROSSO - Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Tucum**. Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Cuiabá: SEDUC/Coordenação de Assuntos Indígenas, 1996.

MATO GROSSO - Universidade do Estado de Mato Grosso. Resoluções do Projeto 3º Grau Indígena do Conselho Universitário (CONSUNI) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE). Cáceres: UNEMAT, 2001 a 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/legislacao/>. Acesso em: fev. 2012.

MATO GROSSO - Universidade do Estado de Mato Grosso. I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: Construindo Novos Paradigmas na Educação. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

MATOS, Kleber Gesteira. Educação Escolar Indígena. **Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação**: um balanço institucional. Brasília: MEC/SEF, p. 235-284, 2002.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na Universidade**: Experiências na UNEMAT. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Política Científica e Tecnológica. Campinas: UNICAMP/Instituto de Geociências, 2008.

MEDEIROS, Iraci Aguiar; GITAHY, Leda. Universidade e Integração de Saberes: A Formação de Professores Indígenas na UNEMAT. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 6, p. 123-138, 2008.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 91 p. 1979.

MONTE, Nietta Lindenberg. Política Pública e Educação Escolar Indígena no Brasil. Conferência Ameríndia de Educação - AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar; Anais da Conferência Ameríndia de Educação e Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, p. 71-77. 17 e 21 de novembro de 1997.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, dez. 2000.

MONTE, Nietta Lindenberg. Uma experiência de autoria. Por uma educação indígena diferenciada. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

MONTEIRO, John Manuel. **Escravidão indígena nas Américas** - Interpretações do Brasil: dos clássicos às novas abordagens. Revista do Instituto Humanitas - Unisinos, Edição 211, 12 mar. 2007.

PACHECO, João Oliveira de. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, (Coleção Educação para Todos), 268 p. 2006.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar Indígena no Brasil Contemporâneo**: Entre a “Revitalização Cultural” e a “Desintegração do Modo de Ser Tradicional”. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, 2001.

ÂNGELO, Francisca Navantino de. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso**: protagonismo indígena. Dissertação de Mestrado em Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

ÂNGELO, Francisca Navantino de. A Educação e a Diversidade Cultural. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.1, n.1. p.61-70, 2002.

PAULA, Eunice Dias de. A Interculturalidade no Cotidiano de Uma Escola Indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, v.19, n. 49, p. 76-91, Dez.1999.

PAULA, Eunice Dias de; PAULA, Luiz Gouvêa. de. A Escola Tapirapé. Comissão Pró-Índio - SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PAULA, Eunice Dias de. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. Campo Grande: Tellus, ano 8, n. 14, p. 171-183, abr. 2008.

PEGGION, Edmundo Antonio. Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. **Em aberto/INEP**, vol. 20, n. 76, 2003.

RAMOS, Alcida Rita. Convivência Interétnica no Brasil. Os Índios e a Nação Brasileira. **Série Antropologia** n. 221. Brasília: UnB, 1997.

Relatório das conferências educativas do Xingu, 2009..

RICARDO, Carlos Alberto, Povos Indígenas no Brasil 1996/ 2000. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 832 p. 2000.

RICARDO, Carlos Alberto. A sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: RICARDO, Carlos Alberto. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil 1991/1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 871 p. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos de globalização: globalização, fatalidade e utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, P.19-101, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Semear Outras Soluções: os Caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 21-97, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado**. São Paulo: Cortez, p. 777- 821, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: **Novos Estudos Cebrap**, n.79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: jul. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La refundación del estado em américa latina. perspectivas desde una epistemología del sur*. LIMA: Jul. 2010. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Program Democracia e transformación global. Red latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU). Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Refundacion%20del%20Estado_Lima2010.pdf. Acesso em: dez. 2012.

SECHHI, Darci. (Org.). **Ameríndia**: Tecendo os Caminhos da Educação Escolar. Cuiabá: Emanuel Publicidade, 1998.

SECHHI, Darci. Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso. Consultoria para Educação Escolar Indígena. Cuiabá: PNUD/BRA/94/000/ PRODEAGRO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: Introdução. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Leal Kawall. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação** – a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, p. 9-25, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma ‘antropologia da educação’ no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Leal Kawall. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação** - a questão indígena e a escola. São Paulo: Global/Mari/USP/Fapesp, p. 29-43, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: Comissão Pró-Índio/SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, 2001. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Leal Kawall. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global/Mari.

TOURAINÉ, Alain. **Podremos vivir juntos?** La discusión pendiente: El destino del Hombre en la Aldea Global. México: Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **Palavra e Sangue** - Política e Sociedade na América Latina, Editora da UNICAMP/Trajeto Cultural, Campinas, 1989.

VELHO, Otávio. A conquista da Autonomia. São Paulo: **Carta Capital**, Edição Especial nº 425 de 27 de dezembro de 2006.

ANEXOS

- Anexo 1 - Roteiro de Entrevista
- Anexo 2 - Requerimento para autorização de etnografia na UNEMAT
- Anexo 3 - Quadro de Professores/Formadores do Projeto 3º Grau Indígena - entrevistados em 2007, 2009 e 2010.
- Anexo 4 - Quadro de Professores/Cursistas do Projeto 3º Grau Indígena – 1ª Turma e Especialização em Educação Escolar Indígena - entrevistados em 2007, 2009 e 2010.
- Anexo 5 - Quadro de Professores/Cursistas do Projeto 3º Grau Indígena – 3ª Turma - entrevistados em 2010
- Anexo 6 - Quadro de categorias de análise das entrevistas - Professores/cursistas do projeto 3º grau indígena da UNEMAT.
- Anexo 7 - Quadro de categorias de análise das entrevistas - Professores/cursistas do projeto 3º grau indígena da UNEMAT

Anexo1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP DEPARTAMENTO DE POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

PROJETO DE PESQUISA: Ecologia de Saberes? Um estudo comparativo de experiência de interação entre universidade e movimentos sociais

PESQUISADORA: Iraci Aguiar Medeiros

ROTEIRO DE ENTREVISTA

OBJETIVO DA PESQUISA DE DOUTORADO:

Realizar uma análise comparativa de experiências de articulação entre universidades e movimentos sociais, focando a pesquisa em cursos de graduação (licenciaturas plenas) originados da interação das universidades públicas com os movimentos sociais indígenas, buscando verificar como se dá a interação entre os vários tipos de conhecimento (científico, tecnológico, tradicional, de senso comum, etc.) no interior dessas experiências e suas implicações para a Universidade. A hipótese deste trabalho é de que estes programas/projetos, pela natureza de suas propostas elaboradas por uma rede heterogênea de atores, entre os quais se destaca o movimento indígena, estão não só alterando as formas tradicionais de se realizar cursos de graduação, mas também as formas de se produzir e socializar conhecimentos (científicos e tecnológicos).

OBJETIVO DA ENTREVISTA:

Realizada de forma aberta e semi-estruturada, a entrevista tem como objetivo permitir ao entrevistado discorrer sobre o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) em desenvolvimento na Faculdade Indígena Intercultural, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus de Barra do Bugres:

- 1) A sua trajetória de vida (nome, idade, etnia, local de residência, experiência como professor, etc.), e sua experiência no processo de formação escolar continuada;
- 2) Suas perspectivas, suas impressões sobre os aspectos relevantes (positivos) e os aspectos menos relevantes (que podem ser melhorados) e suas conclusões sobre os cursos em que está participando.

QUESTÃO NORTEADORA:

Considerando que estar na UNIVERSIDADE não se trata somente do acesso à educação em geral, mas da apropriação e desenvolvimento do conhecimento para a melhoria da Educação Escolar nas Escolas das Aldeias, e para resolução dos problemas de suas comunidades. Neste caso: em que medida as práticas sociais e os saberes locais existentes nas comunidades são valorizados e se ocorre a interlocução entre as diversas formas de conhecimento (saberes locais com os saberes científicos)?

Anexo2

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE ETNOGRAFIA NA UNEMAT

Ilmo Professor Doutor ELIAS JANUÁRIO

Coordenador do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)

Faculdade Intercultural Indígena

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus de Barra do Bugres - MT

Eu, IRACI AGUIAR MEDEIROS, residente e domiciliada à Rua Riachuelo, 352, Bairro Cavahada, Cáceres-MT, do quadro efetivo da Universidade do Estado de Mato Grosso, da carreira dos Profissionais Técnicos da Educação Superior (PTES), lotada na Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, vem muito respeitosamente REQUERER junto a Coordenação do da Faculdade Intercultural Indígena, AUTORIZAÇÃO para permanecer no Campus da UNEMAT em Barra do Bugres, com o objetivo de realizar uma OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE de cunho etnográfico, durante a realização da Etapa Intensiva (mês de janeiro de 2010) dos Cursos de Graduação da 3ª Turma do PROESI.

Essa pesquisa faz parte do meu Projeto de Doutorado em Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cujo título é: *Ecologia de saberes? Um estudo comparativo de experiências de interação entre universidades e movimentos sociais*, em que pretendo analisar como se dá a interação entre os vários tipos de conhecimento (científico, tecnológico, tradicional, de senso comum, etc.) no interior dos cursos do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) em realização na UNEMAT e, principalmente, analisar novas formas de se produzir e socializar conhecimentos científicos e tecnológicos no interior da Universidade.

NESTES TERMOS

PEÇO DEFERIMENTO

Cáceres - MT, 20 de outubro de 2009.

IRACI AGUIAR MEDEIROS

Anexo 3 - Quadro de Professores/Formadores do Projeto 3º Grau Indígena - entrevistados em 2007, 2009 e 2010.

Nome/Instituição	Mês/Local da entrevista	Qualificação na época da entrevista	Participação no Projeto 3º Grau Indígena
Bruna Franchetto (UFRJ)	Junho de 2009/Aldeia Pavuru/Xingu - MT	Doutorado – Ciências Humanas/Antropologia Social	Docente no Curso de Línguas, Artes e Literaturas - 1ª turma
Carlos Alfredo Argüello (UNICAMP)	Julho de 2007/sua residência/Campinas - SP	Doutorado - Física	Docente no Curso de Ciências Matemática e da Natureza - 1ª turma
Elias Renato da Silva Januário (UNEMAT)	Agosto de 2007/Sede da UNEMAT/Cáceres - MT Janeiro de 2010/Hotel América/Barra do Bugres	Doutorado - História	Coordenador Geral, Disciplina de Antropologia Indígena.
Fernando Selleri Silva (UNEMAT)	Janeiro de 2010/Campus da UNEMAT/Barra do Bugres - MT	Mestrado – Ciência da Computação	Coordenador Administrativo, Docente no Curso de Ciências Matemática e da Natureza – desde a 1ª turma. Disciplina de Informática.
Francisca Navantino Paresi (UNEMAT)	Agosto/2007/SEDUC/Cuiabá - MT	Mestrado – História/Antropologia	Docente no Curso de Ciências Sociais, desde a 1ª turma.
Hébia Tiago de Paula (UNEMAT)	Janeiro de 2010/Campus da UNEMAT/Barra do Bugres - MT	Mestrado – Ciências Biológicas	Docente no Curso de Ciências Matemática e da Natureza – desde a 1ª turma. Coordenadora Pedagógica, Metodologia de Pesquisa (TCC), Estágio Curricular Supervisionado.
Josiani Aparecida da Cunha Galvão (UNEMAT)	Fevereiro de 2010/Campus da UNEMAT/Barra do Bugres - MT	Mestrado - Educação	Docente no Curso de Ciências Sociais, desde a 1ª turma - Disciplina de Arquitetura Indígena.
Jurandina Barbosa Sales (UNEMAT)	Fevereiro de 2010/sua residência/Barra do Bugres/MT	Graduação - Matemática	Docente no Curso de Ciências Matemática e da Natureza, desde a 1ª turma
Luciano Pereira da Silva (UNEMAT)	Janeiro de 2010 – Hotel América/Barra do Bugres	Mestrado - História	Docente no Curso de Ciências Sociais, desde a 1ª turma - Disciplina de Arqueologia
Luis Donisete Benzi Grupioni (USP)	05/02/2010 – UNEMAT/Barra do Bugres	Doutorado – Antropologia Social	Assessor do Projeto. Docente no Curso de Ciências Sociais, desde a 1ª turma.
Maria Margarete Noronha Valentim (UNEMAT)	Fevereiro de 2010/Campus da UNEMAT/Barra do Bugres -MT	Especialização	Equipe Técnico-administrativa, Professora de Vídeo.
Maria Zoraide M. C. Soares (UNICAMP)	Agosto de 2007/sua residência/Cáceres – MT	Doutorado – Ciências/Matemática	Docente no Curso de Ciências Matemática e da Natureza – 1ª turma
Rosa Maria Modesto Cagnoni (UNEMAT)	Janeiro de 2010/ Escola Agrícola/Barra do Bugres – MT	Especialização em Didática Geral.	Equipe Técnico-administrativa e Práticas Desportivas.

Anexo 4 - Quadro de professores/cursistas do Projeto 3º Grau Indígena – 1ª turma e Especialização em Educação Escolar Indígena - entrevistados em 2007, 2009 e 2010.

Nome	Data e local da entrevista	Idade	Etnia/Língua	Aldeia/Localidade	Ensino Fundamental e Magistério	Curso de Licenciatura	TCC na Graduação
Amatiwana Matipu	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	33	Matipu/Nahukuá	Xingu	EF: na aldeia M: Projeto ISA	Ciências Matemática e da Natureza	Calendário Estelar Tradicional
Ducinéia Tan Huare	Julho de 2010, na Aldeia Umutina.	35	Umutina	Umutina/Barra do Bugres	EF: cidade e aldeia M: cidade e aldeia	Letras/curso regular da UNEMAT	
Filadelfo de Oliveira Neto	Agosto/2007/SE DUC/Cuiabá/MT	36	Umutina	Umutina/Barra do Bugres	EF: na cidade M: na cidade	Ciências da Matemática e da Natureza	Sementes Nativas
Gerson Mário Enogureu	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	33	Bororo/Macro-jê	Merúri/Genera l Carneiro	EF: na aldeia M: Projeto Tucum	Ciências Matemática e da Natureza	Pesca Cultural “O Bokwadoge”
Iokore Kawakum Ikpeng	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	31	Ikpeng/Karib	Moygu/Xingu	EF: na aldeia M: Projeto ISA	Ciências Sociais	Kantawo m’iran.
Makaulaka Mehinako	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	28	Mehinako/Aruak	Utawana/Xingu	EF: na aldeia M: Projeto ISA	Ciências Sociais	A herança da função de cacique entre o povo Mehinako
Maria Devanildes do Carmo Kayabi	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	32	Kayabi	Apiaká/Kayabi /Juara	EF: na aldeia M: Projeto Tucum	Línguas, Artes e Literatura	Revitalização da Língua Materna Kayabi

Nome	Data e local da entrevista	Idade	Etnia/Língua	Aldeia/Localidade	Ensino Fundamental e Magistério	Curso de Licenciatura	TCC na Graduação
Maria IldaTipjusi	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	34	Irantxe/Manoki	Cravari/Brasnorte	EF: cidade e aldeia M: Projeto Tucum	Ciências Matemática e da Natureza	As Plantas Medicinais do Povo Irantxe
Nilce Zonizokemairô	Agosto/2007/Aldeia Rio Verde/Tangará da Serra/MT	32	Paresi	Rio Verde/Tangará da Serra	EF: na aldeia M: Projeto Tucum	Línguas, Artes e Literatura	Mito de origem do povo Paresi
Rony Walter Azoinayce Paresi	Agosto/2007/Superintendência da FUNAI/Tangará da Serra/MT	30	Paresi	Rio Verde/Tangará da Serra	EF: na cidade M: na cidade	Línguas, Artes e Literatura	Simbologia e o Organismo do Povo Paresi escrita em português e em língua Paresi
Rute Rêwatsu	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	34	Xavante/Xavante	São Marcos/Barra do Garças	EF: na aldeia M: Projeto Tucum	Ciências Sociais	História da Dança e do Canto de Wanorêdobe
Sepé Ragati Kuikuro	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	36	Kuikuro/Karib	Xingu	EF: na aldeia M: Projeto ISA	Ciências Sociais	O Processo de Transmissão do Conhecimento entre os Kuikuro: aprendizagem dos cantos
Wary Kamaiura	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	28	Kamaiura/Tupi Guarani	Ipavu/Xingu	EF: na aldeia M: Projeto ISA	Línguas, Artes e Literatura	Pintura Corporal da Sociedade Kamaiurá
Xario'i Carlos Tapirapé	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	37	Tapirapé	Tapiitawa/Confresa	EF: na aldeia M: Projeto Inajá	Línguas, Artes e Literatura	Cantos dos Xakowi
Xisto Tserenhi`Ru Tserenhimì`Rami	Julho de 2009/Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	36	Xavante/Xavante	Nova Esperança/Barra do Garças	EF: cidade e aldeia M: Projeto Tucum	Ciências Sociais	Wamnhõrõ: seda do broto de buriti, o capuz e o ono de ritual de passagem dos adolescentes Xavante.

Anexo 5 - Quadro de professores/cursistas do Projeto 3º Grau Indígena – 3ª turma - entrevistados em 2010

Nome	Data e local da entrevista	Idade	Etnia/Língua	Aldeia/Localidade	Ensino Fundamental e Magistério	Curso de Licenciatura	TCC na Graduação
Arlindo Kayabi	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	32	Kayabi/Tupi-Guarani	Kayabi Kururuzinho/Apiacás	EF: na aldeia EM: Projeto ISA/Xingu	Ciências da Natureza e Matemática	Medicina Tradicional
Awajatu Aweti	Fevereiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	29	Aweti/Tupi	Xingu/Gaúcha do Norte	EF: na aldeia EM: Projeto ISA/Xingu	Ciências Sociais	Mito de Origem do Povo Aweti
Cristina Leite Tukumã	Fevereiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	34	Kayabi/Apiaká	Mayrob/Juara	EF: na aldeia EM: Projeto Tucum	Línguas, Artes e Literaturas	Aspectos Lexicais da Língua Apiaká
Edinho Manauigre	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	28	Bororo/Macro-jê	Perigara/Barão de Melgaço	EF: na cidade EM: na cidade	Línguas, Artes e Literaturas	Cantos do Ritual de Funeral do Povo Bororo
Jair Tunã Zoró	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	31	Zoró/Mondé	Anguj Tapua/Rondolândia	EF: na cidade EM: na cidade	Ciências Sociais	A História da Origem do Povo Zoró
José Laurício Tseretó Tsahôbô	Fevereiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	33	Xavante/Jê	São João/General Carneiro	EF: na aldeia EM: na aldeia	Ciências Sociais	História do Líder Xavante Alexandre Tsereptse
Messias Clemente Rondon	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	30	Terena/Aruák	Tupiruku Terena/Matupá	EF: na cidade EM: na aldeia	Ciências da Natureza e Matemática	Catando Sementes: Uma Experiência de Sustentabilidade Socioeconômica

Nome	Data e local da entrevista	Idade	Etnia/Língua	Aldeia/Localidade	Ensino Fundamental e Magistério	Curso de Licenciatura	TCC na Graduação
Rosiney Amajunepá	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	31	Umutina/Macro-jê	Umutina/Barra do Bugres	EF: na cidade EM: na cidade	Ciências Sociais	Ocupação do Espaço da Aldeia Umutina
Rosiney Amajunepá	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	31	Umutina/Macro-jê	Umutina/Barra do Bugres	EF: na cidade EM: na cidade	Ciências Sociais	Ocupação do Espaço da Aldeia Umutina
Tekreranti Metuktire	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	28	Mebêngôkre Kremoro/Jê	Kapoto/Peixoto do Azevedo	EF: na cidade EM: Projeto Mebêngôkrê, Panará e Tapayuna Goronã promovido pela FUNAI	Línguas, Artes e Literaturas	Música da Festa do Corte de Cabelo das Moças do Povo Mebêngôkre
Valmir Ipawygi	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	27	Tapirapé/Tupiguarani	Urubu Branco/Confresa	EF: na aldeia EM: na aldeia	Ciências Sociais	Práticas do Resguardo do Povo Tapirapé
Vanderlei Onezokemae	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	27	Paresi/Aruák	Buriti/Tangará da Serra	EM: na cidade	Ciências da Natureza e Matemática	Proposta de Ensino da Geometria por Meio do Artesanato Indígena Paresi
Zezeanias Zezanokae	Janeiro de 2010 - Escola Agrícola/Barra do Bugres/MT	28	Paresi/Aruak	Nova Esperança/Tangará da Serra	EF; na cidade	Línguas, Artes e Literaturas	Literatura Infantil do Povo Paresi

**Anexo 6 – Quadro analítico de categorias das entrevistas -
Professores/cursistas do projeto 3º grau indígena da UNEMAT**

Categorias de Análise
Data e local da entrevista
Idade
Localidade de residência
Trajetória acadêmica
Graduação
Especialização/Mestrado/Doutorado
Função no Projeto 3º Grau Indígena
Experiência/Área de atuação
Trajetória de atuação no Projeto
Disciplina de atuação e metodologia de ensino
Organização e trajetória do Projeto na UNEMAT
Gestão Coletiva
Organização Administrativa
Quadro de professores
Etapa de Planejamento (Preparatória)
Etapas Intermediárias e Intensivas
Pesquisa, Estágio, TCC
Metodologia, grade curricular, objetivos, conteúdos.
Interdisciplinaridade/integração dos temas, tema gerador/transversal.
Articulação dos conhecimentos (interculturalidade), conhecimento tradicional, tecnologia.
Avaliação do ensino aprendizagem no 3º Grau
Papel do professor indígena na escola e na aldeia
Diferenças Metodológicas entre as turmas do 3º Grau
Diferença de aprendizagem dos alunos indígenas em relação aos alunos de outros cursos da UNEMAT
Articulação do 3º Grau com outros cursos da UNEMAT
Ações de extensão no 3º Grau
Publicações no 3º Grau Indígena
Pontos positivos, ganhos, deficiências do 3º Grau Indígena
Envolvimento, aprendizagem, ganhos como docente

**Anexo 7 - Quadro analítico de categorias das entrevistas -
Professores/cursistas do projeto 3º grau indígena da UNEMAT**

Categorias de análise
Data e local da entrevista
Idade
Etnia/Língua
Aldeia
Localidade de residência
Local em que cursou o Ensino Fundamental
Local em que cursou o Magistério/Ensino Médio
Área de formação específica no 3º Grau Indígena
Especialização em Educação Escolar Indígena
Outros cursos
Função na aldeia
Trajetória de Vestibular
Objetivos de estar na UNEMAT (3º Grau Indígena)
Gestão coletiva do 3º Grau Indígena
Trabalho de Conclusão de Curso
Estágio Supervisionado
Monografia de Especialização
Pesquisa (tema, método, local etc.)
Conhecimento tradicional na aldeia
Papel da escola na aldeia
Interculturalidade e Bilinguismo
Relação dos dois conhecimentos (tradicional e científico).
Importância do conhecimento não indígena
Língua materna e cultura indígena
Papel do professor na escola/na aldeia
Os docentes que atuam no 3º Grau.
Aprendizagem na Universidade
Conteúdos trabalhados na escola da aldeia
Exemplo de como trabalha os conteúdos na escola
Interculturalidade na escola da aldeia
Material didático utilizado na escola da aldeia
Problemas do modelo de Educação Escolar Indígena na escola
Tecnologia na aldeia
Relação com a língua portuguesa
Relação com a sociedade não indígena
Interculturalidade entre povos, diversidade de etnias no 3º Grau
Avaliação do ensino aprendizagem
Dificuldades/facilidades na UNEMAT
O que poderia melhorar na Universidade
Trajetória de vida do Grupo/Etnia

