

MIRIVAN CARNEIRO RIOS

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SURUÍ,
NO ESTADO DE RONDÔNIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

MIRIVAN CARNEIRO RIOS

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SURUÍ,
NO ESTADO DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Professor Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

Prof. Dr. Levi Marques Pereira

Prof. Dr. Antônio Carlos Nascimento Osório

*Aos meus pais, Anibal e Emilia,
que depositaram em mim toda a confiança
para que este sonho fosse possível de ser realizado.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor David Victor-Emmanuel Tauro, pela sapiência dividida comigo.

Ao grande amigo Fernando, pela paciência de ler cada linha e pelas grandes discussões travadas ao longo deste período.

À amiga e professora Egeslaine, que sempre se dispôs a colaborar com a pesquisa.

RESUMO

Essa dissertação versa sobre a formação de professores índios no Estado de Rondônia, da comunidade Suruí de Cacoal uma formação intimamente ligada tanto a uma herança cultural do povo a que pertencem quanto a uma legislação emanada do governo federal. O método usado foi uma pesquisa descritiva com dados coletados de fontes bibliográficas e documentais e etnólogos. Os resultados mostraram que a cultura indígena fruto da relação entre o homem e a natureza, herança que ainda não foi necessariamente compreendida e aceita por uma legislação que, apesar de primar pela diversidade cultural, ainda é incipiente e omissa, pretendendo resgatar os valores indígenas em vez de preservá-los. Também encontramos a imposição de modelos pedagógicos que, muito embora destinados a uma formação de professores, não considera as diferentes realidades e necessidades das comunidades indígenas. Assim, massifica-se e generaliza-se não só a formação, como também, a educação escolar como um todo. Ora, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem responde perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. Portanto, a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. Esta, por sua vez, deve permitir uma atuação crítica-reflexiva, consciente e responsável nos diferentes contextos em que se inserem as escolas indígenas.

Palavras Chaves: Educação escolar indígena; Formação professores; diversidade cultural.

ABSTRACT

Verses on the formation of Suruí Indian teachers in the Brazilian state of Rondonia, a formation that is intimately linked to a cultural heritage belonging to these people, as much as to federal government legislation. The method used was to process data collected from bibliographical and documental sources in confrontation with the reality experienced *in loco*. Results showed that the indigenous culture, fruit of a unique relation between man and nature, heritage of the Suruí, has not necessarily been understood and accepted by those responsible for legislation which, despite favoring cultural diversity, is still incipient and flawed, pretending to recover Indigenous values instead of preserving them. This results in the imposition of pedagogical methods that, despite being destined to teacher training, do not consider the different realities and necessities of the indigenous communities. Thus, teacher training and school education are massified and generalized. However the training of indigenous teachers has become a condition for quality intercultural education. And it is the indigenous teacher is responsible to political representatives as mediator and interlocutor of his community with the world external to the village. Thus it is concluded that the proposal for an indigenous school with quality – specific, differentiated, bilingual, intercultural – will be viable only if the Indians themselves, through their respective communities, are in the frontline of the process as teachers and managers of school praxis. In its turn, this praxis will permit critical and reflexive, conscientious and responsible participation in the different contexts in which indigenous schools are situated.

Keywords: Indigenous school education; teacher training; cultural diversity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE RONDÔNIA	25
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ALDEIAS INDÍGENAS SURUÍ	36
QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL <i>PAITER</i>	36
QUADRO 3 – NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS SURUÍ – 2005	38
QUADRO 4 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESCOLARIZADA NA AMÉRICA LATINA	49
QUADRO 5 – INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	51
QUADRO 6 – POLÍTICA EDUCACIONAL DIVERSIDADE: INDICADORES/METAS	51
QUADRO 7 – COMPONENTES E MATRIZ CURRICULAR	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL ETÁRIA	37
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS E REPROVADOS	38

LISTA DE SIGLAS

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CNE – Conselho Nacional de Educação
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPI/AC – Comissão Pró-Índio do Estado do Acre
CPI/SP - Comissão Pró-Índio do Estado de São Paulo
DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena
FIERO – Federação das Indústrias de Rondônia
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISA – Instituto Sócio Ambiental
MEC – Ministério da Educação
MT – Estado de Mato Grosso
NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indígena do Estado de Rondônia
ONG – Organização Não Governamental
OPAN – Operação Amazônia Nativa
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
POLONOROESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEEs – Secretaria de Estado da Educação
SMEs – Secretaria Municipal de Educação
SEDUC/RO – Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SIL – Summer Institute of Linguistics
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR – Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE FIGURAS.....	08
LISTA DE QUADROS	09
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE SIGLAS	11
 INTRODUÇÃO	 14
 CAPÍTULO I - A CRIAÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DE RONDONIA E DE SEU POVO INDÍGENA	 24
1.1 A Formação do Estado de Rondônia	24
1.2 Os Suruí.....	28
 CAPÍTULO II - O MUNDO SOCIAL-HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INDÍGENA RONDONIESE.....	 39
2.1 A Cultura Indígena Suruí e a Escola	39
2.2 Educação e Escolarização Indígena	53
 CAPÍTULO III - LEGISLAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	 61
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 87
 REFERÊNCIAS	 90

INTRODUÇÃO

As eleições diretas para prefeito em 1985 inicia um processo de redemocratização da vida parlamentar nas cidades brasileiras no pós-1964, em oposição ao modelo autoritário de administração. Este período, que trouxe a experiência de administrações municipais inovadoras, pode ser considerado como marcado por três momentos: o primeiro, iniciado com as eleições, foi caracterizado pela

[...] valorização da participação dos movimentos sociais na definição das políticas públicas locais, pela hegemonia de uma frente democrática com um discurso que combinava a condenação ao autoritarismo com propostas de uma democracia substantiva que ultrapassasse os marcos da representação parlamentar e mudanças no comportamento de segmentos da esquerda quanto à validade de as organizações da sociedade civil abandonarem uma postura meramente contestatória, passando a combinar reivindicação com interlocução direta com as agências estatais (SOARES & CACCIA-BAVA, 1998, p. 35).

O segundo momento teve início com as eleições de 1988, inaugura-se uma concepção centrada na capacidade ativa do povo em que “[...] o discurso da participação direta ganha maior radicalidade pela ênfase nas propostas de instalação de conselhos populares deliberativos como alternativa de poder” (SOARES & CACCIA-BAVA, 1998, p. 41). Na prática, em virtude de diversos problemas enfrentados na sua operacionalização, no lugar dos “conselhos deliberativos” consagra-se um novo tipo de negociação, em torno da discussão do orçamento municipal. Baseado em metodologias de participação negociada, este modelo iniciado em Porto Alegre (RS), passa a ser posteriormente adotado por prefeituras de diferentes tendências políticas.

O terceiro momento, que atravessamos nesta década de 1990, reforçou a idéia do orçamento participativo e introduziu conceitos de parceria e desenvolvimento local sustentável. A característica principal é a combinação de formas de participação semi-direta na gestão (os conselhos setoriais) com a parceria da iniciativa privada, Organizações Não Governamentais (ONGs) e organizações populares no desenvolvimento de programas e projetos sob a coordenação do Estado. As gestões locais bem sucedidas têm, entre outras características, uma nova concepção de democracia que enfatizam a descentralização, a participação popular e as parcerias do poder público com diferentes agentes sociais.

Para Pimenta (2004, p. 23-24),

[...] a educação é um tema que nos aproxima. Nas campanhas que antecedem a escolha de governantes [...], acompanhando mais uma vez os debates e as propostas que foram anunciadas pelos candidatos, percebe-se que no discurso de todos há uma unanimidade: nenhum candidato, nenhum partido político ousa dizer que a educação não é importante. Talvez, continua a autora, nessa unanimidade esteja o problema, porque não há lugar no mundo em que se negue a importância da educação como uma condição coadjuvante e fundamental para uma maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico.

E é exatamente o reconhecimento desse poder, relativo sim, mas, sem dúvida, poder da educação, que coloca as bases para se perceberem as diferenças entre os discursos e os programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas a anunciam como importante.

Assim, a educação é um fenômeno e uma prática muito complexos, porque é histórica. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde. Na história da educação isso é claro, pelos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocaram.

Desta forma, diferentes formas de participação social no planejamento, gestão e fiscalização de políticas públicas locais surgiram, solidificaram-se e ampliaram-se para projetos regionais e alcançaram a gestão estadual. Diversos espaços públicos foram criados em torno de temas como: cooperativismo, geração de trabalho e renda, orçamento participativo e, em especial, os relacionados com educação. Assim,

[...] profissionais da educação de diferentes instituições, com o suporte da representação do MEC [...], assumiram o desafio de construir novas relações, tendo por objetivo principal a discussão das políticas educacionais determinantes do cotidiano dos vários segmentos da educação e a socialização de informações de cunho político, pedagógico, administrativo, financeiro, etc. Por esta razão, iniciou-se [...] uma estratégia de trabalho pautada na articulação informal de entidades públicas, não-governamentais e educadores em geral: a realização de Fóruns Permanentes de Educação (ANDRADE, 1999, p. 32).

Foram instalados primeiramente os Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil, depois os de Educação Especial, Ensino Médio e Financiamento da Educação e finalmente o de Educação Indígena.

Quanto ao campo educacional indígena, é importante apresentar inicialmente uma visão histórica da educação Escolar Indígena no Brasil, que atravessou historicamente quatro

fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes político-ideológicas.

Conforme Ferreira (1992), a primeira fase, que coincide com o processo colonizador, esteve basicamente sob a responsabilidade de missionários, com destaque para jesuítas portugueses. Assim, a escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que freqüentemente era “pacificado” e sua mão-de-obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa, apesar de, no Brasil Império, ter-se feito catequese com missionários de origens diversas, como italianos, por exemplo.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, uma vez que o índio era visto numa condição étnica inferior. De acordo com Melia (1979), a educação que a sociedade nacional pensava para o índio, não diferia estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária, recolhendo fracassos do mesmo tipo.

A terceira fase inaugura-se com a extinção do SPI (fins da década de sessenta) e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, além da criação de diversas entidades não-governamentais de apoio às causas indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. No bojo da ditadura militar, a FUNAI assume uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país. Com o Estatuto do Índio de 1973¹, torna-se obrigatória por lei, a alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas. Mas o grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi o Summer Institute of Linguistics (SIL), que transformou o bilingüismo oficial em estratégia de dominação e descaracterização cultural, mantendo o mesmo objetivo civilizatório dos primeiros catequistas: a salvação das almas pagãs (BORGES, 1997).

Foi neste período que os Suruí de Cacoal, tiveram o primeiro contato com a escola formal, estando esta sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio e do SIL, que mantinha missionários na Terra Indígena Sete de Setembro.

A quarta fase inicia-se na década de mil novecentos e oitenta com o chamado “movimento indígena”, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Faz-se a distinção, entre “Educação Indígena” e “Educação para o

¹ Lei 6001/73 Art. 49 - A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. (BRASIL, 1973).

Índio” e inicia-se um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições de assessoria².

A década de 1990, em especial, foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, que assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no título “Da Ordem Social”. No campo da educação, a Lei n. 9.394, de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN) instituiu como dever do Estado à oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural; por sua vez, uma legislação regulamentar – a Resolução CEB Câmara de Educação Básica (CEB) nº3, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas.

Soma-se a isso, a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, a atuação do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, como órgão consultivo das ações do Ministério, além das inúmeras publicações de livros didáticos financiadas por este órgão federal.

Todo esse quadro trouxe inevitavelmente um grande estímulo à discussão sobre escolarização das aldeias, inúmeros projetos de capacitação de professores indígenas sendo realizados no país nos últimos anos, com financiamento público e com a participação de Secretarias, Universidades públicas e privadas e ONGs.

Aposta-se no momento, numa proposta de educação indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural, onde o diálogo entre as diferentes culturas possa contribuir para o desenvolvimento auto-sustentável das comunidades indígenas. Mas qual é o significado dos conceitos “diferenciada”, “bilíngüe” e “intercultural” nos discursos dos professores indígenas, nos discursos das assessorias e nos discursos oficiais das Secretarias de Estado da Educação (SEEs), Secretarias Municipal de Educação (SMEs) e do MEC?

Fala-se das mesmas coisas? Em muitos casos estes conceitos esvaziavam-se de seu conteúdo político, desqualificando a luta dos povos indígenas que se insere num contexto mais amplo de lutas por políticas públicas mais abrangentes:

²Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Comissão Pró-Índio do Acre e de São Paulo, (CPI/AC e CPI/SP), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Instituto Sócio-Ambiental (ISA), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outras.

- “Diferenciada”, muitas vezes aplica-se às experiências de adaptação empobrecidas do currículo de ensino fundamental não-índio, com componentes folclóricos e superficiais;
- “Bilíngüe”, como alertam alguns lingüistas, não pode ser simplesmente a alfabetização em português por um professor não-índio, numa comunidade monolíngue de língua indígena, como não pode ser alfabetização em língua indígena numa comunidade falante de português. Há que se considerar a hegemonia da língua portuguesa em alguns casos, e as situações sócio-lingüísticas reais de uso social das línguas;
- “Intercultural”, não é apenas o processo de contato entre as culturas, mas a necessária análise das relações de poder que esse processo produz, em seus componentes econômicos, políticos e sociais. Entretanto, as experiências de escolarização empreendidas no Brasil são bastante diversificadas, assumindo contornos próprios de etnia para etnia e, mesmo dentro de uma etnia, apresentam características diferenciadas de uma aldeia para outra. Não podemos, portanto, falar em uma educação indígena única no país, dada a variedade sócio-cultural de cada grupo. Neste sentido, é importante fazer referência ao Núcleo de Educação Indígena do Estado de Rondônia (NEIRO) que tem garantido a execução de pequenos projetos com financiamento público apresentados ao MEC pelas Secretarias de Educação, Universidades, ONG’s e outro tipo de instituições, dentro de diretrizes gerais comuns traçadas com os Suruí.

Contudo, uma preocupação que se perpetua é o fato de se permanecer a reboque da pauta oficial implementada pelo MEC em relação aos processos de regulamentação das experiências educativas escolares e negligenciar-se a discussão em torno de questões essenciais e anteriores à implementação de escolas propriamente dita. Como em todos os segmentos de educação no país, o MEC implementou nos últimos anos um conjunto de ações, programas e projetos que vão desde a publicação de Referenciais Curriculares, à elaboração de legislação regulamentadora da LDB, através de resoluções e pareceres. A comunidade acadêmica educacional, indigenistas, assessorias e órgãos públicos municipais e estaduais têm se debruçado em torno dessa agenda. Num plano mais geral, tal agenda acelerou o processo de discussão em torno da escolarização das comunidades indígenas.

Quando indagados sobre quais os motivos para se ter uma escola, os educadores Suruí de Cacoal (RO), em grupos de trabalho, responderam: “[...] é para fortalecer nossa cultura; conhecer mais a cultura; lugar também do educador aprender; aprender

à escrita; compreender o aspecto político; ajudar a lutar pelos direitos; espaço de praticar o conhecimento e passar as experiências”.

Entende-se que o processo de formação dos educadores indígenas desenvolve-se em paralelo com o processo de formação do não índio. É no embate do coletivo que as diferentes instituições explicitam suas perspectivas de trabalho, colocando-as em confronto com as demandas e objetivos dos índios, de maneira a aflorarem-se os conflitos e possibilitando-se acordos e parcerias.

Desta forma, o NEIRO/RO tem sido atualmente um espaço coletivo de discussão sobre políticas públicas de educação escolar indígena no Estado, através das ações de formação contínua nele planejadas e executadas em parceria com as Universidades, Secretarias Municipais e Estaduais envolvidas. Não cabe, entretanto, a permissão de que o NEIRO/RO se institucionalize pelo controle hegemônico de algum órgão/instituição, estatal ou não. Tal Núcleo, enquanto Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena vem cumprindo o papel de coordenar as ações sob a direção das lideranças indígenas e não pulverizar ou sobrepor ações no campo da educação escolar indígena, apontando assim para um espaço de formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas de educação indígena para o Estado de Rondônia.

Isto aponta para o amadurecimento das discussões em curso e a não precipitação de decisões e encaminhamentos formais. A participação efetiva dos professores e lideranças Suruí no processo de constituição e discussões do NEIRO é mais um componente na formação dos educadores indígenas e não-indígenas.

Para isso, importa considerar que sistematizar não é, portanto, narrar experiências, avaliar ou descrever processos, classificar experiências, ou ordenar e tabular informações sobre experiências nem fazer uma dissertação teórica exemplificando com algumas referências práticas pois,

[...] situa-se no caminho intermediário entre a descrição e a teoria. É um esforço rigoroso que além de (re) contar uma história, formular categorias, classificar e ordenar elementos empíricos, faz análise e síntese, indução e dedução, obtém conclusões e as fórmulas como pautas para sua verificação prática. Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática (JARA, 1996, p. 31).

A sistematização dos processos de construção de políticas públicas em educação escolar indígena no Estado de Rondônia está sendo elaborada coletivamente, tanto pelo Estado como pelo NEIRO e ONG's. Assim, foram definidos: o objetivo da sistematização –

subsidiar a experiência de construção curricular do Magistério Indígena; o objeto a ser sistematizado – os encontros de formação, os cursos e as reuniões de planejamento do NEIRO/RO e o eixo da sistematização – componentes curriculares do Magistério Indígena que colaborem com a preservação e fortalecimento dos princípios básicos do Projeto Educativo Indígena Suruí.

Para tal, têm sido utilizados os relatórios do NEIRO/RO (2000, p. 5) e das Oficinas de Construção Curricular, Cursos e Seminários com educadores indígenas, organizados com o objetivo de:

- Sistematizar o currículo real e o projeto Político Pedagógico em construção na escola;
- Construir uma proposta diferenciada de formação para o Magistério Indígena Suruí;
- Definir o tipo de encaminhamento para o processo de reconhecimento e autorização legal para o funcionamento das escolas junto ao Sistema Estadual e ao Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

Este conjunto de ações integradas formam o campo de pesquisa em que se tem estudado algumas das questões, aqui apontadas, em relação ao processo de escolarização da comunidade e à formação contínua dos educadores. Esse é o pano de fundo da elaboração de políticas públicas para o setor que já demonstram alguns resultados, como frutos da ação inter-institucional do NEIRO/RO.

Os recursos para educação escolar indígena estão sendo melhor aproveitados e sua aplicação tem sido discutida coletivamente e com transparência;

Ainda de acordo com o NEIRO/RO (2000, p.6) as ações conseguiram ser planejadas estrategicamente em torno de grandes prioridades:

- a Formação de Magistério Indígena e a regularização das Escolas. Daí puderam ser vislumbrados programas, projetos e ações que se inter-relacionam e complementam;
- As Secretarias estão, em conjunto, aprendendo a construir políticas efetivamente públicas e não mais programas de governo ou projetos isolados e percebendo suas diferentes responsabilidades e complementariedades de ação;
- Estamos todos aprendendo a conviver com nossas diferenças – que não são poucas, e com os Suruí, sobre o que é educação escolar indígena e como construí-la politicamente.

Portanto, um processo de construção de políticas públicas em educação escolar indígena não se desenvolve na academia nem nos gabinetes de secretarias, longe da participação dos índios na coordenação. Continua-se a acreditar que é possível construir uma proposta de formação de educadores indígenas realmente diferenciada, em que os Suruí sejam

os seus protagonistas. Saber conviver com as nossas diferenças, saber ouvir o outro, problematizar as nossas próprias concepções e as do outro, são princípios básicos da democracia que tanto lutamos para construir e, muitas vezes, os esquecemos, em nossa prática pedagógica.

Assim, como resultado de quatro anos trabalhados diretamente com a comunidade indígena Suruí do Estado de Rondônia e no exercício da coordenação pedagógica das escolas indígenas, bem como, na assessoria ao curso de formação dos professores indígenas, foram realizadas observações diretas assim como planejamentos nos quais se discutiam metodologias a serem aplicadas aos diversos conteúdos programáticos; algumas vezes, a surpresa se refletia na capacidade de inovação dos professores indígenas, quando apresentavam não só alternativas como estratégias didático-pedagógicas. A aldeia, a comunidade, era a sala de aula, o espaço onde as crianças e os professores aprendiam e trocavam experiências.

Face a todas estas preocupações advindas dos caminhos e descaminhos inerentes à educação escolar indígena, nasce este trabalho sobre a formação dos professores indígenas Suruí do Estado de Rondônia. Por sua vez a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada desses professores nos sistemas nacional e estadual de ensino, com acertos e deficiências, levam ao seguinte problema: que tipo de formação docente é necessária para a condução do processo educativo nas escolas das aldeias indígenas, no sentido de satisfazer as demandas da comunidade indígena Suruí, atendendo as exigências legais de titulação do professor índio?

Tais conhecimentos são, portanto, essenciais para desenvolver capacidades e motivações para os professores se organizarem como categoria política específica e para intervirem local, regional e nacionalmente nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade, contribuindo para o avanço das instituições e da legislação do país.

Assim, ressalta-se como objetivo geral deste estudo a formação do professor índio Suruí do Estado de Rondônia, no município de Cacoal/RO. Contudo, devido às especificidades culturais de uma comunidade, há necessidade de analisar o processo sócio-histórico-cultural do índio Suruí de Rondônia; analisar a formação do professor índio Suruí com relação à sua própria cultura de origem e as consequências advindas desse processo; interpretar a legislação da educação escolar indígena e os aspectos metodológicos referentes aos cursos de formação do professor índio Suruí.

Este trabalho, por um lado, justifica-se pela importância que a formação e o ensino do professor indígena adquire no contexto da educação nacional, especialmente no cenário

Rondoniense, que hoje desenvolve um projeto de formação de professores em exercício, com 32 (trinta e duas) etnias diferentes, perfazendo um total de 116 cursistas. Mas, faz-se aqui referência ao agrupamento social dos Suruí, que se autodenominam “Paiter” que quer dizer “gente”, “nós mesmos” (MINDLIN, 1985, p. 13).

A preocupação com a comunidade indígena é algo que deve estar presente em todas as esferas do poder. O Governo do Estado de Rondônia não poderia, de forma alguma, negligenciar esta comunidade, deixando-a sem condições de desenvolvimento de suas potencialidades e sem perder de vista a sua tradicional cultura.

Aliado a estas ponderações manifesta-se o interesse pessoal em aprofundar o processo de formação dos professores indígenas, motivado pelas experiências acadêmicas adquiridas nesse campo, face à atuação didática junto à comunidade indígena e como assessor pedagógico desses professores e o fascínio despertado pela cultura Suruí.

Prevê-se, por um lado, a contribuição deste trabalho para a educação sobre um segmento muito particularizado e ainda em estudo/construção, com a conseqüente geração de novos conhecimentos, não somente ao pesquisador, como também, à academia, à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e aos professores índios no sentido de sua formação continuada. Por outro lado, a importância deste trabalho encontra-se em consonância com os objetivos das instituições de ensino superior, chamadas ao cumprimento do tripé composto pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão.

Além disso, esses saberes constituem o patrimônio e a memória histórica particular do povo a que os professores e alunos pertencem, bem como permitem o acesso e a apropriação de parte do patrimônio de outras culturas humanas, a serem conhecidas e interpretadas por meio do currículo. A inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas pode permitir a valorização e a ampliação de seu próprio universo cultural.

Assim, poder-se-ia afirmar que, ao aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la, os índios a têm ressignificado, dando-lhe um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo de fora, dos brancos.

A partir de uma pesquisa de cunho histórico, bibliográfica e descritiva, este trabalho pretende mostrar os lapsos que campeiam a educação escolar indígena e a formação de seus professores.

Dividiu-se este estudo em três capítulos. O primeiro capítulo A Criação Social-Histórica de Rondônia e Seu Povo Indígena dedicar-se-á a um levantamento sócio-histórico da formação do Estado de Rondônia e do Povo Suruí. Assim, o leitor entrará em contato com

a história do Estado de Rondônia até os dias atuais. Posteriormente, se faz um estudo etnográfico da população indígena Suruí, estabelecida no município de Cacoal.

O segundo capítulo O Mundo Social-Histórico na Formação Docente do Professor Indígena Rondoniense, aborda a formação docente do Professor Suruí. Nele procura-se levar o leitor a compreender o mundo social do povo Suruí e a sua visão sobre a educação e a formação dos professores. Portanto, trabalham-se conceitos de formação de professores sob perspectivas de diversos autores, visando-se possibilidades de relações e aprimoramentos para a educação escolar Suruí.

No terceiro capítulo Legislação e Aspectos Metodológicos da Educação Escolar Indígena, é abordada a Legislação existente sobre a educação escolar indígena, seus aspectos histórico-filosóficos e metodológicos, buscando-se compreender a maneira pela qual é pensada pelos técnicos do Ministério da Educação e pelos indigenistas de renome nacional.

Por último o trabalho são oferecidas ao leitor às considerações finais em que se apresentam os resultados obtidos durante a pesquisa e algumas sugestões para a continuação de estudos inerentes ao assunto, face à inesgotável capacidade de discussões e debates sobre este assunto.

CAPÍTULO I

A CRIAÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DE RONDONIA E DO POVO INDÍGENA SURUÍ

1.1 A Formação do Estado de Rondônia

A origem histórica da ocupação do Estado de Rondônia, segundo a Federação das Indústrias de Rondônia (FIERO) (1997), remonta ao século XVII, com a penetração das Bandeiras que visavam à caça ao índio e a procura de ouro, madeiras nobres e especiarias. Em 1650, uma Bandeira comandada por Raposo Tavares alcançava o Vale do Guaporé. No início do século XVIII os portugueses, partindo de Belém, subiram o Rio Madeira transpondo suas cachoeiras, atingiram o Rio Guaporé e chegaram até o Arraial de Bom Jesus, antigo nome da localidade de Cuiabá. Com a descoberta das minas de ouro do Arraial de Bom Jesus e Vila Bela, tornou-se mais freqüente a presença dos portugueses na região do Guaporé/Madeira.

Pelo “Tratado de Tordesilhas” toda a região pertencia à Espanha. Com a penetração das Bandeiras e o mapeamento dos rios Madeira, Guaporé, no período de 1722 a 1747, houve uma redefinição dos limites entre Portugal e Espanha, realizada através dos Tratados de Madrid e de Santo Idelfonso, e Portugal passou a ter a posse definitiva da região e da defesa dos limites territoriais. As demarcações da área ocorreram a partir de 1781.

Essa fase, apesar de não proporcionar uma ocupação econômica efetiva na região, deixou em seu rastro os primeiros indícios de agregados populacionais, centrados principalmente na catequese jesuítica e na política de conservação de fronteiras de Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, cuja ação mais importante na área resultou na construção do Real Forte Príncipe da Beira e na criação da capitania de Mato Grosso, tendo como mandatário o Capitão General Antonio Rolim de Moura (TEIXEIRA E FONSECA, 2001).

O Estado de Rondônia está localizado na Região Norte do Brasil, em área abrangida pela Amazônia Ocidental, e se limita ao Norte e Nordeste com o Estado do Amazonas, a Leste e Sudeste com o Mato Grosso, a Sudeste e Oeste com a República da Bolívia, a

Noroeste com os estados do Amazonas e do Acre, dentro das seguintes coordenadas – 7°55’ e 13°45’ de latitude Sul e 66°47’ e 59°55’ a Oeste de Greenwich, abrangendo uma área de 23.851.280 há (238.512,8 Km²), correspondendo a 2,8% da superfície do Brasil e 6,19% da região Norte.



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia/2006.

Os processos da Revolução Industrial ocorridos durante o século XIX aumentaram a demanda do mercado internacional da borracha e provocou um grande estímulo à sua produção na Amazônia, de onde era nativa. Esse fator desencadearia o hoje chamado “Primeiro Ciclo da Borracha”, entre 1877 e 1880, trazendo como efeito o deslocamento de grande contingente de mão-de-obra para sua exploração, o que levou a produzir sensíveis transformações na região.

Os fatores que influenciaram a formação dessa corrente migratória estão relacionados com a grande seca que assolou o Nordeste entre 1877 e 1880, e a intensa propaganda dos governos brasileiro e regionais, que acenavam com prêmios e facilidades para os migrantes. Por esta época, Rondônia recebeu mais de oito mil homens que adentraram os rios e se estabeleceram nos seringais.

A crescente expansão da produção de borracha e a progressiva incorporação de novas áreas de exploração levaram os brasileiros a ocuparem parte do território da vizinha Bolívia, gerando assim um conflito internacional. Como aquele país, que havia perdido sua costa marítima para o Chile, não dispunha de saída para o Pacífico, a solução do conflito redundou na incorporação, pelo Brasil, do Estado do Acre, com o pagamento de 2 milhões de libras de indenização e o compromisso de construir uma estrada de ferro, em terras brasileiras, que permitisse o acesso a Bolívia ao Rio Madeira, abaixo do último trecho encachoeirado, e daí com a saída para o Rio Amazonas e o Oceano Pacífico.

Esse acordo foi consumado pelo Tratado de Petrópolis, no ano de 1903, e a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré teve sua construção retomada em 1905. Foi concluída em 1912, numa extensão de 360 km, e consolidou nos seus extremos os maiores pólos populacionais: Guajará-Mirim limite com a Bolívia, e Porto Velho, a jusante da última cachoeira do Rio Madeira (TEIXEIRA E FONSECA, 2001).

Ao longo dessa via se desenvolveram alguns núcleos habitacionais e floresceu uma pequena economia de subsistência. Contudo, desde o início do seu funcionamento a ferrovia sofreu um impacto negativo causado pelo desinteresse que logo atingiu a borracha natural brasileira, superada pelos seringais de cultivo implantados pelos ingleses na Malásia, através de sementes oriundas da Amazônia, que permitiram suprir o mercado internacional por preços menores. Conforme FIERO o desaquecimento da extração da borracha natural aliado à falta de uma política de ocupação para a região, não permitiu que se realizasse um povoamento efetivo. A ferrovia Madeira-Mamoré, portanto, nasceu praticamente deficitária (TEIXEIRA E FONSECA, 2001, p. 20).

A nacionalização em 1931, ao contrário do que se esperava, levou o déficit da ferrovia em crescimento contínuo até a sua total inviabilidade, em 1971, quando foi desativada.

Assim, o Primeiro Ciclo da Borracha, além de propiciar a construção da estrada de ferro, deixou como saldo populacional e econômico tão somente a ocupação de Guajará-Mirim e Porto Velho, exatamente os dois extremos da ferrovia, lançando a base para a formação de um mercado abrangendo as regiões Norte e Noroeste do Estado. Após o declínio da borracha, Rondônia passa por um período de estagnação econômica, a exemplo de toda a

Amazônia, até o ano de 1940. A preocupação governamental com o isolamento e os esvaziamento da região resultou na decisão de implantar uma rede telegráfica entre Cuiabá e Porto Velho, cortando todo o Norte do Mato Grosso. Parte da região atingida por essa rede daria origem a Rondônia.

À frente dessa missão estava o coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, que, para a implantação da rede telegráfica, concluída em 1915, utilizou mão-de-obra do sul do país. Foram estes homens que, somados aos migrantes eventuais, criaram povoados nas localidades onde os postos telegráficos foram instalados: Vilhena, Marco Rondon, Pimenta Bueno, vila Rondônia, Ariquemes, entre outros. Essa expedição concorreu para o processo da ocupação de Rondônia, não só pela implantação destes povoados como também através da demarcação de seringais remanescentes do ciclo da borracha e outros, doados por Rondon como prêmio a alguns de seus auxiliares. Ainda persistem alguns desses seringais, mas a grande maioria foi desapropriada e deu origem, após o ano de 1970, a projetos de colonização (TEIXEIRA E FONSECA, 2001, p. 21).

O Ciclo do Telégrafo, ao contrário dos ciclos anteriores, cuja ação se inscreveu no Norte e no Noroeste do Estado ocorreu no sentido Sul-Norte, deixando em sua esteira as raízes do que são os municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Ji-Paraná, entre outros.

Em 1950, chega o seringueiro e garimpeiro José Cassimiro Lopes, que fixou residência nas proximidades da confluência do Igarapé Tamarupá com o Rio Madeira. Em 1959, solicita do Governo Territorial a posse desta área de terra para extração de látex. Em 1960, José Cassimiro trabalha com a equipe de topógrafos e picadores na abertura e construção da BR 364. Em 1972, com o início do Projeto de Colonização e a formação da Vila de Cacoal, parte de suas terras foi desapropriada, restando-lhe a que hoje abrange os Bairros Bandeirantes, Arco-Íris, Vista Alegre e parte do Setor Industrial. Em 11 de outubro de 1977, pela Lei Federal nº. 6.448, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República Ernesto Geisel, é criado o município de Cacoal. Segundo Kemper (2002, p. 60) “[...] com uma área de 8.741 Km², desmembrada do município de Porto Velho, o recém criado município de Cacoal possuía uma população estimada de 50 mil habitantes”.

O Município de Cacoal está localizado a 470 km da capital Porto Velho, tendo os seguintes limites: ao norte com o Estado do Mato Grosso; ao sul com os municípios de Rolim de Moura e Pimenta Bueno; ao leste com Espigão D'Oeste e ao oeste com Ministro Andreazza, Presidente Médici e Castanheiras. Cacoal possui atualmente uma área geográfica de 3.808,5 Km², o que corresponde a 1,57% da área total do Estado. Em 1977, quando ocorreu a criação do município, a área era de 8.741 Km². Com a emancipação de Rolim de Moura em 1983, e a de Ministro Andreazza em 1992 foi desmembrada uma área de 4.932,5

Km², o que representa 56,43% da área territorial original do Município de Cacoal, que “[...] possui 73.527 habitantes. Residem na área urbana 51.359 habitante, que representa 69,58%, e na área rural residem 22.168, o que representa 30,15% da população. A densidade demográfica é de 19,3 habitantes por Km²” (KEMPER, 2002, p. 149).

1.2 Os Suruí

A comunidade Suruí, de acordo com SEDUC/REN/CACOAL, (2000-2004), vive hoje na terra indígena Sete de Setembro, distribuída por nove aldeias entre as Linhas 08 e 14, todas aproximadamente a 50 km de Cacoal. Seu território atual é de 247.870 ha. Os Suruí Paiter foram oficialmente contatados pela FUNAI em 1969, por meio dos sertanistas Francisco Meirelles e Apoená Meirelles, no então acampamento da FUNAI, Sete de Setembro, quando nesse ano visitaram o acampamento, fundado um ano antes, no dia sete de setembro de 1968 (esse ficou sendo também o nome da principal aldeia Suruí, contígua ao posto). De acordo com Mindlin (1985, p. 23) “[...] os Suruí só passaram a morar de forma permanente no posto em 1973, quando vieram buscar assistência médica em razão de uma epidemia de sarampo que matou cerca de 300 pessoas”. Cerca de um terço da população continuou a morar fora da área indígena, perto da vila de Espigão do Oeste, mudando em 1977 para outro posto da FUNAI criado então, a linha 14.

A conturbada história das demarcações e “desmarcações”, que deram origem à boa parte das terras indígenas de Rondônia, se aplica também a Terra Indígena Sete de Setembro criada para os Paiter. A demarcação dessa Terra Indígena se deu em 1976, e a posse permanente foi declarada pela Portaria nº. 1561 de 29 de setembro de 1983 pelo então presidente da FUNAI Octavio Ferreira Lima, momento em que recebeu o nome oficial de “Área Indígena Sete de Setembro”. Sua homologação saiu no mesmo ano através do Decreto nº. 88867 de 17 de outubro de 1983, pelo presidente João Figueiredo.

De 1982 a 1987, sofreram intensamente os impactos do contato com a sociedade não indígena, com a migração de milhares de pessoas para a região provocada pelo Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE), cujo núcleo era o asfaltamento da Rodovia Cuiabá - Porto Velho, financiada parcialmente pelo Banco Mundial. Nesse contexto, perderam metade de seu território para projetos de colonização e empresas, que desconsideravam a homologação legal das terras. Os Suruí ainda tiveram suas terras invadidas por pequenos agricultores, comprimidos pelas empresas extratoras e empurrados

para o interior das terras indígenas. Tais invasões tiveram sérios desdobramentos na saúde dos Paiter, particularmente nas crianças.

A partir dos anos 1980, alguns jovens Paiter que dominavam a língua portuguesa em razão da necessidade de diálogo com os brancos, levaram suas reivindicações até a FUNAI. Nessa época cresceu entre os Suruí a consciência de como se constitui a sociedade brasileira e a necessidade de lutar pela defesa de seu território e de sua vitalidade cultural. Foram feitas viagens a Brasília para acompanhar passos da administração da FUNAI e fazer reivindicações. Nesse contexto, algumas tradições renasceram e os mutirões e festas persistiram, porém se adaptando aos novos padrões agrícolas, como o cultivo de arroz e uma maior dispersão da população. Os Suruí de Rondônia se autodenominam Paiter, que significa gente de verdade, nós mesmos. Falam uma língua do grupo Tupi e da família lingüística Mondé. O plural de Paiter é paiterei, mas, para efeito de padronização dos nomes indígenas no Brasil, aqui serão chamados de os Paiter.

A área indígena dos Suruí está situada entre os estados de Rondônia e Mato Grosso, nos municípios de Cacoal/RO e Aripuanã/MT, respectivamente.

Conforme Mindlin (1985, p. 23),

O primeiro contato do povo Suruí com a comunidade branca deu-se em junho de 1969, por meio Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no acampamento Sete de Setembro, fundado no dia sete de setembro de 1968 (daí a origem do nome de uma das dez aldeias do povo Suruí). O contato foi feito pelo sertanista Apoena Meirelles e seu pai. A terra indígena Suruí, com 247.870 ha., foi demarcada e homologada pelo decreto 88.867/83 e está registrada nos cartórios municipais de Cacoal e Aripuanã.

O nome indígena da aldeia de Sete de Setembro é “Nambekó-dabadaki-ba” que, na língua portuguesa, significa "o lugar onde os facões foram pendurados". Os índios só passaram a viver sedentariamente no Posto Sete de Setembro em 1973, quando foram atingidos por uma epidemia de sarampo e tiveram de buscar assistência médica. Cerca de um terço da população continuou a morar fora da área indígena, perto de Espigão D'Oeste. Foram transferidos em 1977 para o posto da Linha 14 criado, então, pela FUNAI.

Na época do contato a população Suruí foi calculada em 600 pessoas por Jean Chiappino (1971). Nos anos 1970 houve muitas mortes causadas por gripe e sarampo, reduzindo-se a população a 272 pessoas. A partir dos anos 1980, até os nossos dias, passou a haver um grande crescimento populacional e, hoje, os Suruí somam cerca de 750 pessoas entre crianças e adultos. Nos anos 1980, devido às invasões de suas terras por colonos, o povo

Suruí se dividiu em grupos familiares, ficando confinado em estradas da área indígena, nas Linhas 8, 9, 10, 11, 12 e 14. Existe exploração intensiva de madeira tendo sido extraídas praticamente todas as espécies nobres (mogno, cerejeira, cedro). Hoje se explora a madeira branca.

Os Paiter estão divididos entre a roça e o mato, a colheita e a floresta, isto é, um princípio que significa em todos estes lugares ao mesmo tempo. Além de agricultores, os Suruí são caçadores e coletores e encontram na floresta matéria-prima para os mais variados fins, como a construção de casas, cestos, armas, colares e outros instrumentos de utilidade comunitária. Como característica marcante deste povo, destaca-se o seu perfil guerreiro.

Alguns rituais hoje já não existem mais (reclusão do luto, tatuagem) e outros têm sofrido alterações pelas influências dos não-índios, em particular das seitas fundamentalistas, como por exemplo: casar com o tio materno, ter mais que uma mulher, cortar o cabelo e usar roupas decotadas, tomar “chicha” durante as festas, cujo ponto alto era o estado de embriaguez que a todos atingia, como expressão de felicidade e alegria.

Apesar das muitas mudanças, o povo Suruí conserva a essência da sua cultura: a língua, o espírito guerreiro, o caráter acolhedor, aberto, caprichoso e alegre. Destacamos alguns outros valores culturais a nosso ver muito significativos: vida tribal; divisão de trabalho; regras alimentares; concepção da gestação; educação das crianças; comunidade e esfera individual. Há dez anos a existência desta população girava em torno da casa grande “Nambekó-dabakibá”, em que as famílias viviam e se relacionavam nuclearmente, isto é, pais, mães e filhos. Nos momentos mais importantes, quando faziam uma grande caçada, todos se juntavam num ritual de partilha.

Nas dez aldeias existentes encontram-se casas de madeira e também outras moradias tradicionais chamadas “lab”, feitas de palha.

Durante o dia as mulheres cozinham e trabalham dentro da casa de palha, que é mais fresca e, à noite, dormem na casa de madeira. As mulheres se sentam em esteiras, fiando algodão, fazendo colares, anéis, tecendo cestos, sempre ocupadas. Os homens utilizam como assento troncos, bancos de madeira ou redes. Além das redes, há poucos objetos; quase nada se armazena, apenas a comida trazida da roça para dois ou três dias, alguma roupa, cestos, esteiras, panelas de barro e de alumínio. Os Suruí são poligâmicos e, os chefes em geral, têm 4 ou 5 mulheres enquanto os demais normalmente têm uma só.

Os homens caçam e são quem providencia a carne e as mulheres podem acompanhá-los. As outras fontes de alimentação da floresta, como a castanha, o mel e os frutos, exigem

homens para cortar as árvores e mulheres para ajudarem a carregá-las. A tarefa de pescar é de todos: homens, mulheres e crianças.

Conforme Mindlin (1985, p. 74), “[...] a reclusão e os tabus alimentares depois do parto, além de fortalecerem a mãe, são necessários aos Suruí por causa da ligação que consideram existir entre a mãe e a criança”. Certos alimentos, se ingeridos pela mãe ou pelo pai, fariam mal ao bebê. Sempre acompanhada por proibições alimentares, a reclusão possui ainda algumas diferenças de uma situação para outra. Mas, em todas elas, a água fria está excluída, tanto para o banho como para beber.

As mulheres com bebê novo não comem caititu (porco do mato) nem macaco, nem a maior parte das carnes, amendoim e mel. O marido segue dieta semelhante, mas por menos tempo. Até a criança andar, o homem não pode caçar a maior parte dos animais, mas pode matar nambu (uma ave) para a mulher. A mulher não come amendoim, considerado abortivo, nem porco do mato. Come castanha e cará e bebe “makaloba” (chicha) de milho.

À noite é comum as mulheres fiarem algodão à luz do luar. Os teares de fazer “agoiab” (tipóia de carregar as crianças) e redes para dormir são simples e pequenos, constituídos por quatro paus rústicos amarrados com cipó. Os fusos são de madeira própria da floresta. Outra arte feminina exercida a todo o momento é a de fazer cestos e esteiras. Mas a grande arte da mulher Suruí é a cerâmica escura, desde panelas grandes até lindas cuias pequenas. Os homens também fabricam objetos, mas não tão amiúde como as mulheres. Fazem flechas, cada qual com uma forma, um desenho, uma finalidade, isto é, diferentes segundo sua destinação: matar gente, animais e peixes.

Os homens faziam tatuagens no rosto (hoje não às fazem mais). São os homens que constroem as casas, os “tapiris” e as pequenas casas de reclusão, tudo amarrado com cipó sem uso de pregos. As casas são feitas num período de três a quatro meses de trabalho e só têm a duração de dois ou três anos. As mulheres ajudam a abrir e a carregar a palha para cobri-las.

A distância entre o mundo masculino e feminino parece pequena. As mulheres cozinham, reavivam o fogo durante toda a noite. Alguns homens, até há poucos anos ainda entoavam cantigas de amor durante a noite, hoje substituídas por canções evangélicas e músicas populares.

Se a terra é propriedade coletiva, os objetos de uso ou os instrumentos de produção são individuais. Há um grande respeito pela individualidade. Se alguém traz comida para uma casa, é muito importante que saiba partilhar. Frequentemente se vêem crianças levar produtos da roça, peixe ou caça, de casa em casa.

A forma de trabalho é familiar - homem/mulher. A estranha mistura do comunitário e do individual confunde quem espera encontrar formas coletivas de produção. A sociedade é bastante voltada para a caça, não possuem excedentes e, por vezes, durante o ano, faltam produtos de primeira necessidade (milho, cará, mandioca). A invocação dos espíritos “Hô-êi-ê-tê” é necessária, aos olhos dos Suruí, para a fartura e a produção. Várias classes de espíritos comandam os males e as doenças. Há as almas dos mortos atormentando o sono dos que os mataram. A terra é um fator vital para a sobrevivência e na coesão e identidade cultural deste povo.

A Terra Indígena Sete de Setembro possui uma população de 930 pessoas (em 2006), divididas em onze aldeias dispostas ao longo das linhas de acesso, constituindo base de proteção contra a entrada de brancos em seu território. Há aldeias nas linhas 8, 9, 10, 11 (quatro aldeias), 12, e 14 (duas aldeias). A população em cada aldeia é variável, encontrando-se algumas com 45 pessoas e outras com centenas. A aldeia da linha 14 é a maior delas, com cerca de 30 famílias. A aldeia mais recente é a Gaheê, em Pacarana, criada em 2003, com seis famílias.

A aldeia da Linha 08 é a que tem o acesso mais difícil, pois, para se chegar até ela, há que atravessar-se o pasto de um colono, que é um alagado. Depois existem duas pontes de madeira que se encontram totalmente deterioradas, constituindo-se num risco constante para quem se atreve a atravessá-las de carro. O único meio de transporte que pode chegar até à comunidade, é a caminhonete com tração nas quatro rodas.

A escola desta comunidade até o ano de 2002, funcionava numa antiga tuia, que havia sido construída por uma família para depósito. É uma construção muito rústica, com um pé direito muito baixo, coberto de telhas de *eternit*. Na época do verão, o calor torna-se insuportável para as crianças e para o professor, na sala de aula.

Esta escola recebeu o nome de Sodingã, onde atua um professor índio que passou pelo curso de formação de professores indígenas oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, o Projeto Açaí.

Na linha 09 também encontra-se uma aldeia indígena Suruí. Como a aldeia citada acima, o seu acesso é complicado, especialmente no período do inverno amazônico, pois as estradas de chão, tornam-se escorregadias e com grandes atoleiros. A escola desta aldeia é construída em madeira também, coberta de telhas de *eternit*, nela atuam três professores indígenas. Dois deles professores passaram pelo Projeto Açaí e o terceiro fez um curso de ensino médio em Técnico Agrícola numa escola Agrotécnica Federal.

Um aspecto interessante a ser observado nesta escola, é que um dos professores indígenas que passou pelo curso de formação de professores indígenas, pode ser considerado como um lingüista nato, pois detém todo o conhecimento da língua materna, tanto oral quanto escrito, o que o torna uma peça fundamental para o processo de construção de material didático na língua para a comunidade.

Já a aldeia da Linha 10 tem um acesso mais facilitado, visto que a estrada se encontra razoavelmente conservada. Nesta, a escola funcionava na antiga casa do chefe de posto e, hoje, foi erguida uma nova escola para a comunidade. Nesta aldeia todas as casas são feitas e cobertas de madeira.

Nesta aldeia, a escola existente foi erguida pela Secretaria de Estado da Educação, após uma longa reivindicação da comunidade. Nela atuam dois professores indígenas, que também passaram pelo curso de formação de professores indígenas. Os dois professores são respeitados pela comunidade, pois desenvolvem um bom trabalho na escola.

Na Linha 11 existem três aldeias: a primeira é Aldeia Lobo, comunidade pequena com moradias construídas de madeira. A escola, construída de madeira e coberta tradicionalmente pela palha de babaçu, foi recoberta por telhas de *eternit* por insistência da liderança da comunidade.

Nesta escola o professor é indígena, filho da liderança da aldeia. Este professor não passou ainda por nenhum curso de formação. O mesmo tem o ensino fundamental completo e está em via de concluir o ensino médio em uma escola da cidade.

A segunda aldeia da Linha 11 é a Lapetanha com um número expressivo de famílias. As suas moradias variam da madeira à maloca. Um aspecto interessante nesta comunidade, é que todas as reuniões acontecem ao entardecer num antigo terreiro de café coberto com palhas de babaçu e que se presta a secar café. Toda a comunidade se faz presente, em que uns se sentam em redes e outros em pequenos tocos de madeira ou no próprio chão. As reuniões, demoradas, demandam uma participação efetiva da comunidade, em que o professor é o seu interlocutor e o tradutor da língua materna junto à equipe da SEDUC. Discutindo entre si, a liderança comunitária e o professor repassam ao órgão de governo suas opiniões e sugestões, acatando ou não as propostas trazidas por ele. Nesta aldeia, foi construída uma escola em alvenaria financiada pelo FUNDESCOLA, a fim de que se tornasse uma escola pólo de 5ª a 8ª séries.

Nesta escola há três professores indígenas dois homens e uma mulher, dois fizeram o curso de formação de professores indígenas o Projeto Açaí. Um aspecto importante a observar

nesta escola é a presença de uma mulher indígena como professora, pois não é comum entre os Suruí as mulheres trabalharem fora dos afazeres domésticos tradicionais.

Como citado acima, esta oferece de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, portanto existe também os professores brancos que atuam na escola nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Matemática. O professor X indígena atua nas disciplinas de Língua Indígena, Ritos e Mitos e Artes Indígenas.

A terceira aldeia da Linha 11, é a Amaral, em que se chega por dois caminhos: o primeiro é um travessão que existe entre a Linha 10 e a Linha 11, habitado por uma área de colonos e o segundo é a própria estrada da Linha 11. Esta aldeia possui um número expressivo de famílias em que as moradias, na sua grande maioria, são de madeira cobertas com *eternit*. Ao lado de algumas casas existe um “tapiri” (pequena maloca tradicional), que serve de alternativa para os dias mais quentes. A escola foi construída pela FUNAI.

Aqui nesta aldeia atuam dois professores indígenas, ambos não fizeram o curso de formação de professores indígenas. A um deles tem o ensino fundamental completo e outro está terminando o ensino fundamental.

Na Linha 12 existe uma aldeia que, de acordo com medição realizada pelos motoristas da SEDUC, além de ser uma das mais distantes da sede do município, é também de difícil acesso. Nela, as moradias são de madeira e cobertas com telhas de *eternit*. A escola, afastada da aldeia uns 500 metros, funcionava numa antiga construção que servia a uma igreja. Nesta escola atua um professor indígena, este tem apenas a 6ª série do ensino fundamental e ainda não passou por nenhum curso de formação de professor.

Por fim, a Linha 14, onde existem duas aldeias. A Aldeia da Placa e a Aldeia Gamir distantes uma da outra a aproximadamente uns três quilômetros. Sem escola, a Aldeia da Placa utiliza uma escola para colonos para as suas crianças, enquanto outras estudam numa construção localizada entre as duas comunidades indígenas. Uma característica marcante da comunidade da Placa é a homogeneidade das famílias que na maioria são constituídas por índios Suruí, casados com índias Cinta Larga. As moradias são todas de madeira.

Na aldeia Gamir, percebe-se o maior número de moradias tradicionais. Existem, nesta aldeia, duas grandes malocas em que convivem cerca de 08 famílias, dentre elas a família de um professor da comunidade.

Nesta aldeia foi construída uma escola financiada pelo FUNDESCOLA. Nela é oferecido do pré-escolar a 8ª série do ensino fundamental. Atuam nesta escola quatro professores indígenas, destes apenas dois fizeram o curso de formação de professores indígenas. Aqui também registramos a presença de uma professora indígena, que atua com o

pré e a primeira série, esta está concluindo o ensino fundamental na escola da aldeia. O outro professor índio já tem o ensino fundamental completo.

Como na aldeia da linha 11, aqui também registramos a presença de professores brancos de 5ª a 8ª série em algumas disciplinas, e a presença de um professor indígena atuando de 5ª a 8ª série nas disciplinas de Língua Indígena, Literatura Ritos e Mitos e Arte Indígena.

Em visitas realizadas a esta comunidade, houve a oportunidade de convívio com a família do professor, ocasião em que se pôde observar o cotidiano de outras famílias. Os homens, geralmente, levantam-se muito cedo e tomam banho de rio, para retornarem à maloca. Dá-se, então, início ao primeiro banquete diário, constituído de “chicha” (feita de milho mole, cará ou batata doce). As mulheres passam a maior parte do tempo realizando tarefas domésticas, cuidando das crianças, e preparando alimentos. Nos momentos de descanso, dedicam-se ao artesanato, quebram e cortam pedaços de coco de Tucumã que, depois, são perfurados para serem lixados e transformados em belos colares.

Outro fato observado, é que a mãe do professor não fala a Língua Portuguesa, apesar de compreender algumas coisas. Como não tem mais filhos pequenos, dedica-se exclusivamente ao esposo e nas horas vagas à confecção de “itira” que é a panela de barro.

Esta indígena e seu marido são sempre convidados pelo filho professor para irem à escola contar como era a vida antes do contato com o “yara” branco. O pai do professor é detentor de todas as tradições do povo Suruí, pois conhece todos os mitos e ritos, além de ser um exímio artesão.

Em conversas informais, deixa transparecer uma certa melancolia do tempo em que ainda não tinham contato com o homem branco. Diz que seu povo está se perdendo, uma vez que os jovens já não se interessam pelos mitos e pela arte de fabricar suas próprias flechas e arcos. Também, já não sabem mais caçar. Saudoso, recorda as festas que aconteciam na aldeia antes do contato com o homem branco.

É nesta aldeia também que encontramos um dos mais famosos pajés da comunidade Suruí. Segundo depoimento do professor da comunidade, a presença do homem branco se impôs juntamente à igreja e com esta os missionários que, após um longo trabalho proselitista, conseguiram fazer com que o pajé não mais atuasse.

No entanto, mesmo com a presença da igreja dentro da comunidade, alguns costumes não morreram e ainda resistem.

QUADRO 1 - ALDEIAS INDÍGENAS SURUÍ

ALDEIAS
Linha 08
Linha 09
Linha 10
Linha 11- Aldeia Lobo
Linha 11- Aldeia Lapetanha
Linha 11- Aldeia Joaquim
Linha 11- Aldeia Amaral
Linha 12
Linha 14 Aldeia Placa
Linha 14 Aldeia Gamir
Pacarana- Aldeia Gaherê

Fonte: Instituto de Pesquisa Sócio-Ambiental, 2003.

Segue o QUADRO 2 referente à distribuição populacional por faixa etária segundo o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI/2006), bem como o gráfico 1 representativo dessa distribuição:

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL PAITER

Faixa Etária	Masc	%	Femi	%	Total	%
Abaixo de 01 ano	16	3,28	13	2,94	29	3,12
01 a 05 anos	90	18,44	98	22,17	188	20,22
06 a 10 anos	82	18,85	54	12,22	146	15,70
11 a 15 anos	68	13,93	68	15,38	136	14,62
16 a 20 anos	65	13,32	68	15,38	133	14,30
21 a 25 anos	45	9,22	41	9,28	86	9,25
26 a 30 anos	25	5,12	18	4,07	43	4,62
31 a 35 anos	13	2,66	22	4,98	35	3,76
36 a 40 anos	20	4,10	16	3,62	36	3,87
41 a 45 anos	20	4,10	17	3,85	37	3,98
46 a 50 anos	11	2,25	6	1,36	17	1,83
51 a 55 anos	9	1,84	4	0,90	13	1,40
55 a 60 anos	2	0,41	6	1,36	8	0,86
Acima de 60 anos	12	2,46	11	2,49	23	2,47
TOTAIS	488	100	442	100	930	100

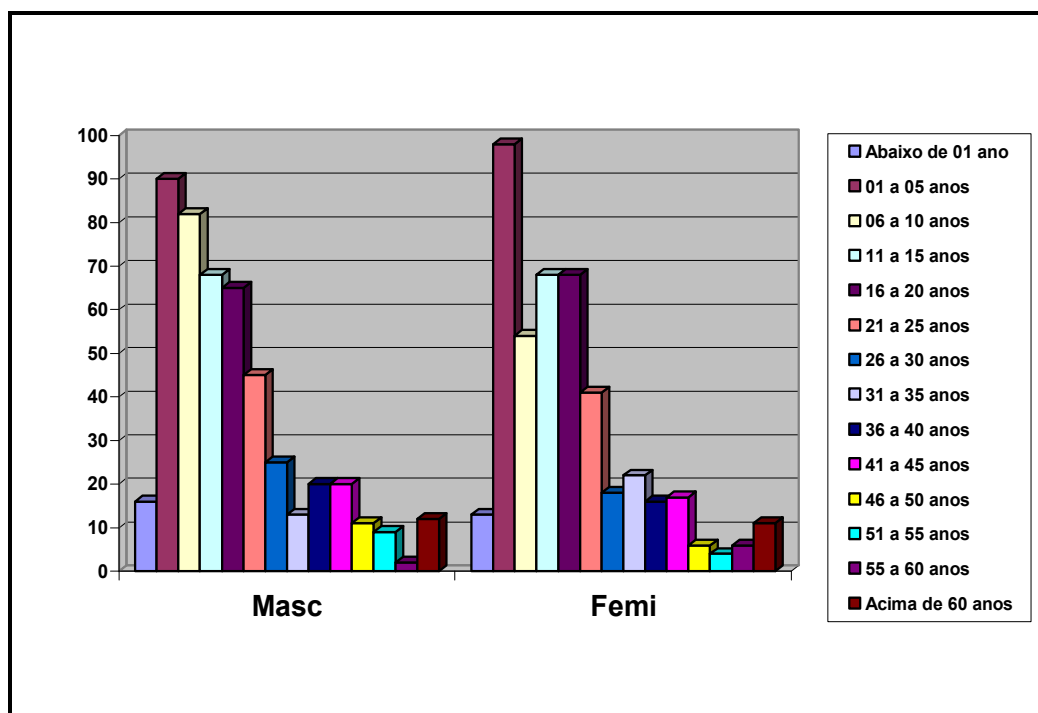
Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): Janeiro de 2006.

Analisando o quadro acima, pode-se perceber que o número de crianças de 01 a 05 anos tem crescido significativamente na população, o que demonstra que os programas assistenciais desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Saúde em parceria com a Fundação Nacional de Saúde têm surtido efeito.

Percebe-se, também, que o número de adolescentes e jovens é bem representativo na população, com preponderância do sexo feminino. Quanto aos idosos, observa-se uma redução significativa, advinda dos problemas ocorridos com o contato do branco.

De maneira geral, os números mostram um equilíbrio entre a população masculina e feminina, ou seja, não há comprometimento futuro para o crescimento da população.

GRÁFICO 01 - DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL ETÁRIA PAITER



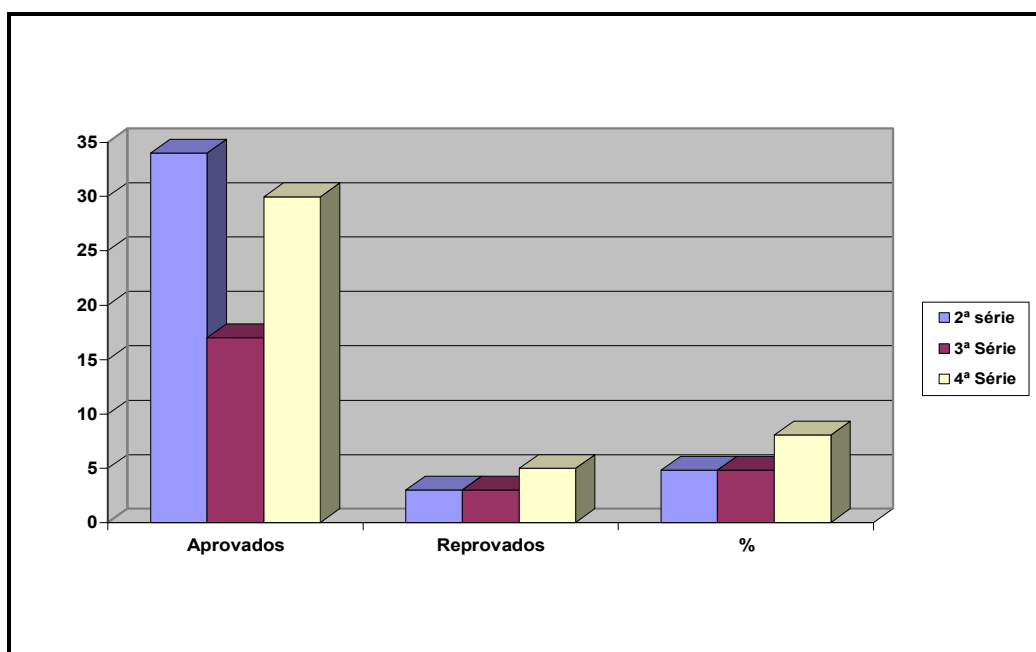
Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): Janeiro de 2006.

Verifica-se, assim, pelo gráfico referente ao ano de 2006, uma drástica diminuição da população com idade entre 26 e 30 anos, em virtude do grande número de mortes por doenças infecto-contagiosas. Essa mortandade foi profundamente acentuada nos anos 1980 e relativamente atenuada a partir do final dessa década. Desde 1989, percebe-se novamente um aumento populacional, assim distribuído:

QUADRO 3 - NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS SURUÍ -2005

Série	M. Inicial	M. Final	Aprovados	%	Reprovados	%
1ª Série	118	122	75	48,08	51	82,26
2ª série	38	37	34	21,79	3	4,84
3ª Série	20	22	17	10,90	3	4,84
4ª Série	37	36	30	19,23	5	8,06
Total	213	217	156	100	62	100

Fonte: Censo Escolar Secretaria de Estado da Educação (SEDUC): 2005

GRÁFICO 02 – NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS E REPROVADOS

Fonte: Censo Escolar (SEDUC) Secretaria de Estado da Educação: Março 2005

Observando-se, o gráfico, pode-se notar um índice acentuado de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental, que atinge cerca de 82% dos alunos regularmente matriculados. Isto nos mostra que existem falhas no processo de formação dos professores indígenas e que se expressam nas dificuldades em realizar a alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental.

Estes dados servem de alerta para que haja uma reflexão maior em torno da formação pedagógica dos professores indígenas Suruí, em especial no tocante às disciplinas cursadas no seu processo de formação e, em especial, as que dizem respeito à prática pedagógica.

CAPÍTULO II

O MUNDO SOCIAL-HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INDÍGENA RONDONIENSE

2.1 A Cultura Indígena Suruí e a Escola

A participação dos Paiter na sociedade branca não pode ser descartada, em função do despertar da consciência de seus valores, revitalizando a sua auto-estima como nação possuidora de uma cultura própria merecedora de respeito e de consideração, pela diversidade. Assim, de acordo com Fávero (1983, p. 15), o conceito de cultura pode ser descrito como:

A existência humana é existência de pessoas em comunidade, ou seja, comunicação de valores de uma pessoa a outra. Uma comunidade humana só se faz sentir em razão da capacidade que o homem tem, através do conhecimento e da ação, de transformar o mundo natural em mundo de cultura.

Portanto, a cultura é o processo social-histórico pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano.

Se a cultura é histórica, a iniciativa que cria a história é precisamente a humanidade. A história não é mais que o sentido dos homens para seus atos por meio do tempo na sua transformação e do mundo em que vivem. Pelo conteúdo humano de suas significações (aspecto subjetivo) e pela destinação humana de suas obras (aspecto objetivo) o processo de criação da cultura é essencialmente universal, isto é, ele tende, em princípio, a constituir-se em elemento de mediação entre todos os homens.

Assim, a universalidade concreta que torna autêntica uma cultura reside na possibilidade efetiva da comunicação das suas significações, valores, ideais, obras, a todas as consciências que vêm a se encontrar no âmbito da presença do mundo cultural em questão. Em síntese, decifrar a nova realidade advinda do contato, longe de ser uma adesão ao nosso

modelo, é, neste sentido, uma estratégia de resistência, vislumbradas nos seguintes depoimentos:

[...] é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída (GERSEM, 1996, p. 10).

Ou, “Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora (no caso, a escola) e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo: preservar nossa cultura, nossa língua [...] mas não podemos preservar a fome!” (GERSEM, 1996, p. 11).

Porém, instituir uma escola dentro de uma aldeia indígena é algo que exige reflexão e também discussão com os membros desta comunidade; são eles que deverão decidir de que forma esta escola deve ser implantada, desde a sua arquitetura até o seu currículo, e de que maneira este currículo será desenvolvido e ministrado. Só assim se superará a velha mentalidade de protecionismo do Estado em relação aos índios que, atende a

[...] uma visão muito equivocada sobre quem são os índios [...] para um lugar que é do não-civilizado. Na melhor das hipóteses, os bem intencionados os consideram como o bom selvagem, como uma visão idealizada e romântica. Dificilmente alguém os vê como cidadãos brasileiros (GESTEIRA, 2004, p. 2).

Se é dramático imaginarmos os perigos decorrentes da perda de diversidade biológica no planeta, não é menos catastrófico visualizarmos os perigos inerentes à perda de diversidade lingüística e cultural. Entretanto, a preservação e manutenção das línguas e culturas continuam a ser um tópico multifacetado sobre o qual diferentes opiniões podem ser emitidas. Para os professores indígenas Suruí, há uma preocupação muito grande quanto ao ensino da língua materna, pois em alguns momentos de reflexão os mesmos levantaram alguns questionamentos tais como: “para que ensinarmos a língua materna as nossas crianças, se todos os documentos que recebemos dos brancos vem em português”?

No entanto, para Fávero (1983), a propaganda comercial desempenha a espetacular tarefa de padronizar as atitudes, introduzir hábitos novos, reflexos condicionados e conceitos estranhos na mentalidade do povo, submetido com isso a um processo de massificação. Tão eficiente e sutil é o funcionamento desse processo, cuidadosamente planejado e dirigido segundo técnicas e leis que nos vendem, além de bens de consumo, slogans políticos, idéias, gostos artísticos, hábitos e atitudes.

Esta idéia de Fávero pode ser transposta à educação escolar indígena, pois, ao longo de muitos anos foi “vendido”, às populações indígenas, um modelo de educação voltado para o integracionismo, que não respeitava a sua cultura os seus valores, construídos ao longo de sua história milenar. Idéia que se expande em outra reflexão que expressa uma relação de dominação presente na cultura de um povo:

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, compreende-a e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. É nesse sentido que ele cria um outro mundo, o mundo da cultura do qual, pela sua situação de criador, ele é sujeito. E é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza. Reduzi-lo a simples objeto receptor de cultura é estabelecer uma relação de dominação, negando e sufocando toda a sua capacidade criadora. (FAVERO, 1983, p. 83).

Ora, não havia, nas sociedades indígenas, antes do contato com brancos e negros, uma instituição responsável pelo processo educacional formalizado no atinente às populações indígenas e, em especial à formação do povo Suruí de Rondônia. Educação e socialização se confundiam. A escola, tanto para as comunidades indígenas como um todo, quanto para índios em particular, é um elemento novo, introjetado ou justaposto pela sociedade invasora ou vizinha de seu território.

A escola então formalizada surge como uma necessidade pós-contato, e assumiu diferentes facetas ao longo da história, desde um movimento que passa pela imposição de modelos educacionais aos povos indígenas por meio da dominação, da negação de identidade, da integração e da homogeneização cultural, até modelos educacionais reivindicados pelos índios contendo paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.

A política de imposição desses modelos de integração e ao mesmo tempo de negação tinha na escola o seu mais poderoso instrumento, na prática da violência de forma sutilmente pacífica, mas que se tornava incruenta. Partia do reconhecimento das diferenças entre brasileiros e índios e dos diferentes povos indígenas entre si, o que deixava antever como ponto de chegada o fim da diversidade. Essa política foi hegemônica até o final da década de 1980, quando grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar com os índios formas alternativas à sua submissão perante a sociedade invasora. A escola entre grupos indígenas ganha um novo significado e um novo sentido, como meio garantidor do acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade de cada grupo.

Assim é que, conforme Pimenta (2004, p. 25-28),

no que se refere à sociedade da informação e do conhecimento, é necessário distinguir os dois termos. Hoje, a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer ponto do planeta. Assim, um fato que ocorre, por exemplo, em um país distante geograficamente, afeta a economia de outros países e mesmo o cotidiano de seus habitantes. Identificada como uma instituição que transmite informações, a escola tende a desaparecer porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo.

Já conhecer é mais do que obter as informações é mais do que ter acesso a elas. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Portanto, trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa da escola, na mediação entre os programas de todas as áreas do currículo e educandos. Do contrário, a instituição escolar passa a ilustrar claramente a lógica do Estado mínimo, característica do neoliberalismo, quando algumas pesquisas sobre a escola revelam que os resultados provenientes da ausência dessa mediação empobrecem significativamente o processo de aprendizagem, operando uma nova forma de exclusão social, pela inclusão quantitativa, no processo de escolaridade.

Aqui faz-se interessante registrar a fala de um professor indígena em um encontro pedagógico realizado pela SEDUC e COMIN no ano de 2002. Segundo o professor Joaton “a escola para o seu povo deve ser um instrumento de inclusão social, o índio deve aprender o conhecimento do branco para lutar pelos seus direitos.”

Ora, este modelo, a do ensino por fragmentos das áreas do saber dificulta e, por vezes, inviabiliza pensar a relação entre conhecimento e sociedade, e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais.

Para as comunidades indígenas este modelo educacional fragmentado, não é viável, pois de acordo com Grupioni (2000, p. 13),

Sociedades indígenas são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores da força de trabalho. São sociedades que se reproduzem a partir da posse coletiva da terra e dos recursos nela existentes e da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física e ao equilíbrio sócio-cultural dos seus membros.

Paralelamente a esta questão, é necessário acrescentar o fato de que hoje vivemos em uma sociedade do não-emprego, isto é, valoriza-se o trabalho autônomo como forma de descartar as conquistas trabalhistas. Ao comparar-se estas assertivas com os problemas relativos ao Estado de Rondônia e, mais especificamente, com os professores indígenas, constata-se que, submetidos a um processo anual de seleção e recontratação, após sete anos a Secretaria de Estado da Educação ainda não criou um plano de cargos e carreira e não abriu nenhum concurso público para o preenchimento de vagas destinadas a esses professores. Todos os anos são obrigados a passar por um processo de seleção moroso, dificultando-se a continuidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

Entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação, elaborou os “Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais” para o Ensino Fundamental, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e também para a Formação de Professores. Ao disponibilizar aos sistemas de ensino o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, a Secretaria de Educação Fundamental amplia sua ação de parceria com as secretarias de educação para o desenvolvimento de práticas específicas de formação dos professores indígenas em todo o país.

Contudo, as dificuldades para um estudante ou um professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros contemporâneos, é imensa, porque há poucos canais e espaços para a expressão diretamente no cenário cultural e político do país.

Via de regra, vivendo em locais de difícil acesso, com tradições basicamente orais de comunicação e na condição de monolíngües, com domínio precário do português, as diferentes etnias encontram barreiras para se expressar livremente com o mundo dos não-índios. A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar “civilizatória”.

Conforme Amoroso (2006, p. 3),

Quando se implantou, a escola em área indígena buscou atender demandas muito claras. Sua existência era emblemática da política indigenista da época, erguida sobre os pilares da catequese e da civilização e pautada por um conjunto de princípios que giravam em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional.

Estas atividades escolares desenvolveram-se de forma sistemática e planejada: os missionários foram os primeiros encarregados desta tarefa, dedicando-lhe muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.

Para Menezes (2002, p. 3),

A chegada de novas ordens e a designações de novas funções para as antigas ordens presentes no Brasil tiveram como objetivo assegurar as transformações agora, orientadas diretamente por Roma e incentivar o Brasil como território de missões, cujo objetivo retórico principal ligava-se à necessidade de conversão e evangelização da população de índios, especialmente às localizadas no centro-norte do país.

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à educação escolar indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional “civilizatória”. De acordo com Menezes (MENEZES, 2002, p. 9),

Com a proclamação da República (1889) no Brasil passa a constituir-se um Estado laico e de liberdade religiosa. Por outro lado, a própria laicização deu margem a uma maior liberdade de reforma do clero, quando foi possível a redefinição de uma moldura organizacional própria em condições de garantir autonomia material, financeira, institucional, doutrinária, capaz de respaldar qualquer forma de influência política. A separação entre a Igreja e o Estado cancelava todos os direitos de intervenção sobre os negócios de que dispunha o poder central, conforme estipulava o regime do padroado.

Mais adiante Menezes (2002, p. 10) coloca ainda, que “[...] o Estado brasileiro neutro em relação às Igrejas e à Religião, ao assegurar a liberdade de culto sinalizou também a independência para o trabalho missionário”.

Em 1956, chega ao Brasil o Summer Institute of Linguistics, (SIL) organismo ligado a uma fundação norte-americana cujo objetivo principal era a tradução da Bíblia em diferentes línguas. Desde 1991 passou a denominar-se Sociedade Internacional de Lingüística e caracterizou-se pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolveram até então, o novo projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais, ou seja, a conversão dos gentios e a salvação de suas almas.

Apesar de suas teorias lingüísticas, totalmente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas desconhecidos nas províncias acadêmicas dos países

periféricos como o nosso, o seu modelo de educação indígena fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Assim,

[...] uma característica do SIL, é o caráter não eclesiástico da evangelização pela tradução. O missionário não oficializa nenhum culto ostensivamente, porém, através do permanente diálogo com o informante nativo durante a tradução, estabelece uma modalidade de curso bíblico [...] a tradução bíblica se torna uma forma de conversão de um pequeno grupo, que deverá vir a ter funções de agentes evangélicos na comunidade (DYE, 1979, p. 17).

Neste sentido, surge como que por acaso a escola bilíngüe do SIL, e com ela nasce assim um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o monitor-bilíngüe, que não passa de um professor indígena domesticado e subalterno, criado pelos missionários para ajudá-los na instituição de missionários-professores não-índios imbuídos da tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas.

É claro que o êxito deste modelo educacional implantado pelo SIL e com o apoio da FUNAI pode ser contestado. A existência de grupos de pessoas ligadas às causas indígenas e até mesmo os próprios indígenas começaram a lutar pelos seus direitos, entre eles o da manutenção e preservação de suas línguas e culturas, o que foi assegurado definitivamente na Constituição Federal de 1988.

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que as 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 das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, no Brasil, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade.

Assim, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do País, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, haja vista a heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

É por isso que ainda há escolas em que os alunos terminam o curso e permanecem semi-alfabetizados, ou seja, sem os instrumentos necessários para realizar uma leitura crítica do mundo. O conhecimento possibilita a criatividade, a proposição de outros caminhos às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania. Por isso,

É importante que a escola pesquise quem são os alunos, quais são os seus sonhos, quais são as suas representações, além de seus saberes; que a escola ofereça condições para o trabalho coletivo, que se organize democraticamente, que os professores se capacitem para lidar com o conhecimento acumulado historicamente e as relações desse conhecimento com o mundo presente, que valorize o sujeito no processo de construção e reconstrução do conhecimento. [...] Assim, partindo da diversidade dos alunos entre si e em relação ao contexto social, devem ser restabelecidas metas para que todos se elevem nos resultados qualitativos ao saírem da escola (PIMENTA, 2004, p. 31-32).

Esses novos profissionais indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nela garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação em serviço, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica. Assim, é que a legislação e a Resolução nº. 03/99 do Ministério da Educação, estabelecem as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas.

Fruto dessa resolução, o Estado do Acre desenvolveu o primeiro “Programa de Formação Intercultural Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas”, contando com a participação dos próprios educadores (A CARTILHA ESQUECIDA, Secretaria Estadual de Educação). Essa experiência acreana, calcada em diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram a partir dos anos 1980 em diferentes regiões do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas, disseminou-se em outras, a exemplo do trabalho da Universidade Federal de Minas Gerais, que dispensa uma especial atenção a essa demanda, surgida em 1999, quando se diplomou a primeira turma do Magistério.

Para melhor fundamentar os seus trabalhos e de acordo com Bicalho (2005) a UFMG buscou importantes subsídios nos cursos já em andamento pelo Brasil – como é o caso do curso Terceiro Grau Indígena, da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT) e do de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Formuladas e praticadas por entidades de apoio aos índios, tais experiências, a maioria delas ainda em curso, tornaram-se referências para se pensar em práticas inovadoras de formação de professores indígenas, a partir das quais se pode atender à demanda de escolarização proveniente de várias comunidades indígenas. Algumas destas experiências serviram de paradigma para a elaboração de propostas oficiais de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais de educação.

A esse respeito, as possibilidades de intervenção ou de preservação implicam tarefas tais como uma adequada compreensão da perda de diversidade, rechaçando-se a concepção de que seja uma condição normal do mundo moderno e uma efetiva potencialização dos recursos e das identidades culturais das comunidades afetadas. As soluções e as estratégias estão longe de serem universais. As decisões e as opções são prerrogativas claramente exercidas por povos e falantes. A humanidade é surpreendentemente flexível no que se refere à preservação da diversidade. Enquanto diversas culturas morrem, sempre estão surgindo outras, fato que não apresenta correlação direta com a etnia ou o idioma (LADFOGE, 1992).

Nesse contexto, a diversidade é consequência da racionalidade humana para adaptar-se e responder de forma criativa a tudo que a rodeia e às suas necessidades. Mas essa não é a meta das relações humanas ou da educação. A diversidade pressupõe funções de intercâmbio e de equilíbrio tanto para o indivíduo quanto para as interações de todo o conjunto social.

Assim, “atender à dimensão quantitativa da escolaridade é muito importante, sem dúvida. Deixar as crianças fora da escola é uma maneira de colaborar com a seleção natural”, ou “[...] a promoção automática pode se tornar um refinamento dessa exclusão, ao empurrar para fora dos muros escolares à desigualdade” (PIMENTA, 2004, p. 33).

Cabe aqui uma análise ao sistema de avaliação do curso de formação de professores indígenas no Estado de Rondônia - o Projeto Açaí -, em que não ocorreu um processo de avaliação formal e consistente, uma vez que todos os cursistas eram automaticamente aprovados nas suas sucessivas etapas, até mesmo quando só freqüentavam uma semana das cinco que integralizavam o curso. Desta maneira e de acordo com o relatório da “VIII Etapa do Projeto Açaí” (RONDÔNIA, 2003), no que se refere à disciplina de Práticas de Ensino, observamos o seguinte comentário de um dos ministrantes do curso,

[...] a escola sozinha não consegue resgatar toda perda cultural, mas que também é responsável por isto. [...] a existência de uma corrente da Educação Indígena que tenta discutir de quem é a responsabilidade de resgate cultural, já que as práticas culturais não nasceram na escola e esta não nasceu na comunidade indígena. [...] qual é o papel da escola? [...] não pode haver uma proposta curricular igual para todas as escolas, visto que cada comunidade tem um grau diferente de manutenção da cultura.

Ora, fica claro nesse dizer a confirmação de uniformidade prático-pedagógica, no processo de formação dos professores indígenas, pois se cada uma das comunidades tem um grau diferente de “manutenção” da cultura, isso deve ser levado em consideração nas condições cognitivas e biopsicosociais de cada membro das comunidades e de cada

comunidade em si, em especial no tocante ao aprendizado. Assim é que, num processo de formação, a comunidade indígena de maior tempo de contato com a sociedade nacional estará em vantagem na questão da assimilação da língua portuguesa, o que muito facilitará o processo de ensino-aprendizagem ao longo do curso, colocando-se em desvantagem a comunidade que pouco contato mantém.

Mais adiante, destaca-se uma outra fala do ministrante do curso ao afirmar que “[...] a escola levou para a sala de aula práticas culturais que não nasceram nela, colocando-as em seus currículos e retirando a responsabilidade da sociedade” (no caso sociedade nacional). Prosseguindo, outro ministrante acredita que “[...] a escola não resolve tudo isto, mas é preciso que o professor também trabalhe fora da escola com palestras e atividades envolvendo a comunidade” (RONDÔNIA, 2003, p. 5).

Portanto, evidenciam-se aqui mais contradições: se, para os ministrantes, o resgate da cultura não é dever da escola, o professor indígena já o encara como sendo seu dever, negando essa responsabilidade à sociedade nacional que, pouco ou quase nada sabe da cultura tradicional de cada comunidade indígena. Por sua vez, os ministrantes caracterizam como resgate, o que deveria ser visto como “revitalização” para que a sociedade nacional pudesse adquirir consciência sobre uma cultura centenária que, fruto de uma exclusão histórica, permanece em estado latente e jamais extirpada de uma realidade que, muito embora regionalizada, não pode ser abandonada dadas as suas contribuições à formação de um povo.

Aspectos importantes na formação pedagógica lastreiam-se, no dizer de professores indígenas, em “[...] dificuldades de acompanhar as explicações, pois o conteúdo não é fácil e são muitas as informações” (RONDÔNIA, 2003, p. 13), face ao fato de que muitos dos cursistas que terminaram o Projeto Açaí, ainda se encontram em processo de alfabetização, com alguns em ambas as línguas, ou seja, tanto a materna quanto a língua portuguesa. Ademais, registre-se o fato de que todas essas informações e conteúdos são ministradas em curto espaço de tempo e para indivíduos de diferentes níveis de escolarização, em virtude da educação escolar descontínua e, assim, fragmentada.

Ora, se o papel da escola é o de contrapor o respeito (como perspectiva individual) ao reconhecimento (como perspectiva coletiva). Essa questão se manifesta em expressões como: “[...] eu respeito o que o meu aluno sabe; respeito tanto que nem mesmo interfiro para mudá-lo. O que é muito diferente de reconhecer; ao reconhecer, já estou me comprometendo em levá-lo adiante. No respeito há o ‘eu’ e o ‘aluno’; no reconhecimento há o ‘nós’ ” (PIMENTA, 2004, p. 34).

As afirmações de Pimenta nos levam a acreditar que faltou por parte da Secretaria de Estado da Educação e, em especial, da Equipe de Coordenação da Educação Escolar Indígena, a sensibilidade dirigida aos cursistas do Projeto Açaí, pois, ao levarem o processo de ensino-aprendizagem sob o manto da individualidade contribuíram para a não inclusão dos que, com mais dificuldades, são inevitavelmente excluídos. Assim, a possibilidade da revitalização cultural foi severamente comprometida, dada à ausência da alteridade que, em seu bojo, sustenta uma perspectiva coletiva. Isto se torna verossímil nas palavras de Ibebear Suruí (2003, p. 27): “[...] é difícil resolver os problemas de Educação, saúde, a FUNAI não resolve os problemas dos índios respeitando as diferenças culturais, então um professor indígena deve ter por objetivo ensinar o aluno a falar bem o português para defender seus direitos: a terra”.

Assim se percebe um misto de revolta e defesa na tarefa de conhecimento da língua portuguesa, como instrumento de acesso ao pensamento da sociedade nacional, na preservação de seus direitos, de sua cultura, de suas terras e de sua língua, isto é, na construção da cidadania.

Na educação escolarizada, parece verificar-se a impossibilidade de construir-se um projeto de desenvolvimento coerente com uma visão plural diferenciada do setor educacional, que permita vislumbrar as mudanças socioculturais e as realidades escolares das comunidades de base. Mas também se deve reconhecer um aspecto muito interessante: as diversas orientações programáticas e metodológicas refletem a vontade política de influir no futuro da sociedade e da identidade indígena, redefinindo-se o papel da educação no grande esforço para permitir a formação do maior número possível de indivíduos de origem indígena e afro-americana dos atuais países latino-americanos (LESOURNE, 1993 e ALBÓ, 1996).

Em trabalhos anteriores Munhoz (1998 e 2001b), sugere que a história da Educação Indígena procura representar o desenvolvimento progressivo da natureza indígena. Assim, até o momento, o resultado ideológico da aceitação da proposta intercultural bilíngüe é a substituição irreversível do paradigma bilíngüe bicultural. Anteriormente, nos anos 1970, a doutrina da Educação Indígena bilíngüe e bicultural havia sido substituída pela antiga proposta integracionista dos anos 1930 chamada educação bilíngüe.

QUADRO 4 - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESCOLARIZADA NA AMÉRICA LATINA

A diversidade como problema (educação bilíngüe)	Modelo democratizador
A diversidade como recurso (educação bilíngüe bicultural)	Modelo de capital humano e de superação da marginalização
A diversidade como direito (educação intercultural ou multicultural bilíngüe)	Modelos liberais de capital humano Versus Modelos críticos de resistência

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

De acordo com esses princípios, a primeira orientação admite a caracterização do paradoxo da diversidade como problema educacional e de desenvolvimento. Ou seja, tanto a cultura como a língua indígena são consideradas obstáculos à integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Com base em concepções democratizadoras, flexibiliza-se o acesso à educação e à comunicação, mediante estratégias bilíngües de transição para o mundo.

A segunda orientação (educação bilíngüe bicultural) pode caracterizar-se como diversidade, enquanto recurso. Com base na idéia de permitir o acesso das maiorias à educação e ao desenvolvimento industrial, procura-se potencializar a qualificação do capital humano, recuperando-se suas diversidades e sua identidade. Por razões de política mundial, assume-se o princípio do interculturalismo dual ou polarizado, que circulou nesses ambientes educacionais com a biculturalização servindo de complemento à educação bilíngüe.

Entretanto, dadas à escassa experiência inovadora e a quase inexistente pesquisa sobre a Educação Indígena àquela época, o componente bilíngüe experimentou um desenvolvimento central, com princípios e tecnologia da lingüística aplicada. Como resultados, prevaleceram o aportuguesamento e a monoculturalização dos currículos e da aprendizagem. A Educação Indígena não escapou à crise e aos ranços, talvez com mais profundidade devido às desigualdades não-resolvidas. No fundo, a escola pública indígena não se modificou.

A terceira orientação constitui a utopia ou a virtualidade que desejamos construir e que pode caracterizar-se como diversidade enquanto direito. Uma das circunstâncias relevantes dessa educação alternativa é a negociação ou discrepância não concluída entre as instituições educacionais e os movimentos e organizações indígenas. No quadro 4, essa discrepância é apresentada como a luta entre modelos neoliberais de capital humano e modelos críticos de resistência. Em todo o continente, pode-se observar essa contradição, que está detendo e desvirtuando o desenvolvimento educacional nas regiões interculturais. Os dois componentes cruciais dos modelos críticos de resistência propostos pelas comunidades indígenas que adotou, há quinze anos, o estatuto de autonomia na Constituição Política.

Com base nesse horizonte histórico não-linear, vale ressaltar a importância de que se trabalhe com uma perspectiva de processo complexo e articulado em várias dimensões educacionais, assimetricamente relacionadas, cuja convergência ou divergência decorre do êxito ou da crise da educação em geral. A esse respeito, sugere-se que a transformação da educação orientada para o multiculturalismo plural advirá principalmente do nível das realidades e práticas escolares específicas, na medida em que se democratize a gestão educacional da sociedade civil e das comunidades de base, mediante modalidades de

participação integral e controle comunitário, “[...] porque o pluralismo afirma que a diversidade e a discordância são valores que enriquecem o indivíduo e também sua comunidade política” (SARTORI, 2001, p. 19).

QUADRO 5 - INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Dimensões do desenvolvimento educacional	Metas e processos
Política educacional, normatização	Sociedade multicultural
Sistema educacional	Educação inicial e continuada na formação de professores; Organização flexível do sistema
Modelos acadêmicos de formação (ensino/aprendizagem)	Comunicação intercultural (validade, discordância) Ética do pluralismo Ciclos participativos
Práticas e processos escolares	Ações e ideologias plurais das escolas e das comunidades no que se refere a diversidade.

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

A partir da ótica do desenvolvimento educacional integral, aprendemos a identificar, a expandir nossa compreensão e também a relativizar os discursos dos diferentes setores sobre as políticas públicas, que decorrem de princípios e condições ideológicas para promover uma grande mudança educacional que busca estabelecer novos termos com o desenvolvimento econômico e político, no qual “[...] a educação intercultural e bilingüe um dos principais instrumentos para sua consolidação” (CÁRDENAS, 1995, p. 29).

QUADRO 6 - POLÍTICA EDUCACIONAL DIVERSIDADE: INDICADORES/METAS

Objetivos globais	Objetivos parciais
Igualdade, suficiência, acesso	Aumento da cobertura e do financiamento misto Abertura do sistema a todos os setores
Qualidade	Aprimoramento da formação de alunos e professores Desenvolvimento de habilidade para solucionar problemas
Eficiência interna	Retenção e funcionalidade flexível do sistema escolar
Eficiência externa	Desenvolvimento social com vínculos estreitos com a cultura, a identidade, o trabalho, a paz, a co-responsabilidade política e o direito de todos os setores sociais
Valores	Transmissão de qualidades sociais compatíveis com o pluralismo, a reciprocidade e a aprendizagem cooperativa

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

Essa idéia de desenvolvimento educacional poderia nos levar muito longe se os debates científicos e sociais influenciassem a elaboração de políticas e projetos educacionais cujos destinatários sejam as populações indígenas. A história, as teorias e as práticas dessas alterações socioculturais são mais bem conhecidas por meio de pesquisas científicas que nos ajudam a compreender a situação multiétnica e pluricultural do país. De sua parte, as instituições governamentais assimilaram, dando-lhe forma, uma avançada política sociocultural do Estado congruente de governo, nem na necessária compreensão e aceitação pela sociedade nacional.

Podemos concordar ou não com essa proposta analítica, mas o que não podemos evitar é, por um lado, imaginar o desenvolvimento educacional como um todo com componentes múltiplos e, por outro, definir de onde advirão as tendências decisivas que promovam a mudança educacional para o multiculturalismo plural. Do sistema oficial? Das instituições que criam a política? Dos movimentos sociais e étnicos?

Sem a perspectiva de desenvolvimento educacional, a análise do sistema e de seu papel no tempo, do impacto e da evolução das instituições escolares e de formação pode privilegiar as questões de poder e organização nas cúpulas das instituições educacionais, postergando o próprio conteúdo dessa mudança.

Desta forma, o sistema educacional mostra quatro grandes disfunções no que se refere à diversidade lingüística e cultural:

A condução centralizada do sistema permitiu a proposta de grandes objetivos, mas revelou-se incapaz de conduzir harmoniosamente a mudança, e essa incapacidade gerou as principais dificuldades que os afligem na atualidade. Na realidade, funciona como um sistema burocrático e hierarquizado, com uma administração onipresente que nem sempre compreende as necessidades educacionais da comunidade e dos pais;

Não se logrou a democratização e a eficiência do ensino;

Em matéria de avaliação, tende a conformar-se com indicadores endógenos;

A construção de um grande sistema educacional exerceu uma influência negativa sobre a condição do ensino apresenta-se como um sistema complexo que não facilita a transferência de suas funções, porque dispõe de objetivos múltiplos, imediatos e imprecisos para atender à natureza de seu objeto que é transformar seres humanos pobres, marginalizados e discriminados.

Por isso,

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. (...) O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra (BANIWA, 1996, p. 1).

Da declaração, percebe-se a necessidade da valorização dos professores indígenas, cujo referencial deve dar-se em torno dos interesses do próprio movimento indígena que contempla a construção de uma política indígena para a educação escolar, que se coloca como parte de seus projetos de futuro. Historicamente, os programas de escolarização nas áreas indígenas foram fundados na idéia de que é necessário “fazer a educação do índio”. Hoje, a escola entra em cena como uma necessidade pós-contato, assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos, incertezas, dificuldades e resultados contraditórios ocorridos ao longo da história.

2.2 Educação e Escolarização Indígena

De acordo com Cavalcante (2006, p. 1):

[...] a trajetória dos povos indígenas no Brasil, tem mostrado não só a existência de formas próprias de educação, ou seja, de sistemas indígenas de educação, como também a sua eficácia e força criativa na dinâmica do contato com “os outros”, balizando os processos de resistência, permanência e/ ou mudanças culturais.

Esses modos próprios de educar constituem valor fundamental, que deve, também, orientar os trabalhos escolares. Assim, concebe-se a escola, não como único lugar de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo.

Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente apontadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade, hoje.

Percebe-se, na análise dos Relatórios dos Professores Indígenas, o quão grande é a vontade que estes educadores demonstram em fazer de suas escolas e de seus atos

educacionais, processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas, bem como em discernir, em cada momento histórico, o por quê e o para quê de suas ações pedagógicas.

Como Silva (2001, p. 17) acentua, “[...] é possível dizer que os índios da Amazônia foram os primeiros, entre os segmentos sociais oprimidos, que se deram conta que a cidadania formal não era suficiente para assegurar sua sobrevivência física e cultural”.

A partir dessa tomada de consciência, os indígenas pensaram num caminho, num local para discutir a valorização de suas vidas, nos seus múltiplos aspectos: culturais, educacionais, sociais e políticos. A escola indígena representa, portanto, uma grande passagem entre a aldeia e o mundo, passagem esta constituída de riscos, sacrifícios e desafios. Riscos, para não caírem nas “armadilhas” da tão criticada escola formal; sacrifícios e desafios, para que essa escola indígena se torne um grande espaço de formação e reflexão para a sociedade como um todo. O que preocupa nessa transição entre a aldeia e o mundo, são os programas de educação escolar indígena implementados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que, em muitos casos, aplicam uma visão distorcida no processo educacional indígena. Padronizando-o e dotando-o de um discurso único, alienam-se diferenças e individualidades com sérios reflexos e conseqüências nas políticas públicas para a educação escolar indígena. Dentre os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas, o maior é a discussão e a aplicação, junto às secretarias de educação, de um projeto de escola condizente à sua realidade que se confronta com o proposto pelas secretarias.

Desta maneira, é imperiosa a temática da formação do(a) professor(a). Adverte-nos Candau (1996, p. 140), que “[...] qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

Assim, a algumas perspectivas com relação ao processo de formação docente se tornam apropriadas. Pérez Gómez (1998, p. 356) apresenta quatro delas: a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social.

Na primeira perspectiva, o autor identifica dois enfoques: enciclopédico e compreensivo. O enciclopédico enfatiza o processo de transmissão do conhecimento e a formação do professor como a de um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico, historicamente acumulado, abrindo espaço para a lógica didática da homogeneidade.

O enfoque compreensivo também prioriza o conhecimento das disciplinas como alvo da formação docente, alargando, porém, a compreensão e o alcance desta formação e da atuação do professor. Além das considerações em torno da estrutura epistemológica das disciplinas, incorpora conhecimentos pedagógicos. Nos dois enfoques “[...] a formação do

docente firma-se na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas”.

Na perspectiva técnica, o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Na perspectiva prática, por sua vez, a formação do professor se baseia “[...] na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMEZ, 1998, p. 363), subdividindo-se nos enfoques tradicional e reflexivo.

O primeiro possui caráter conservador, acentuando o caráter reprodutor da escola e concebendo o ensino como uma atividade artesanal, em que se valoriza o conhecimento tácito. O enfoque reflexivo tem na reflexão sobre a ação o componente essencial e nela “[...] está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula” (GÓMEZ, 1998, p. 365).

A última perspectiva apresentada – denominada perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social – concebe o ensino como uma atividade crítica, eminentemente ética, em que se busca coerência entre valores, princípios e ações educativas. Aqui, também, Pérez Gómez (1998, p. 356) reconhece dois diferentes enfoques, por ele assinalados como: “[...] enfoque de crítica e reconstrução social [...] ” e “[...] enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão [...]”.

No primeiro, os programas de formação do professor ressaltam três aspectos fundamentais: a aquisição, por parte do docente, de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante e o desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. No segundo enfoque, a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, em que o professor, “[...] ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve a sua própria compreensão” (GÓMES, 1998, p. 379).

Adentrando-se ainda mais nesta perspectiva, Alarcão (1996), em seu texto “Ser Professor Reflexivo”, procura levantar questionamentos em que se destacam algumas perguntas tais como: É tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para quê ser-se reflexivo?

Como resposta ao primeiro questionamento a autora argumenta que pode ocorrer em dois níveis, o nível da resposta espontânea e o nível da resposta refletida. Na resposta espontânea destaca-se o fator moda ou atualidade, expressões que soam bonito, mas que não

passam disso. Para Alarcão, a reflexão deve existir sim, mas como algo verdadeiro e concreto. Assim, refletir sobre o que se diz afigura-se como o mais sensato.

O que é ser reflexivo, afinal? Para a autora, é ter a capacidade de utilizar o pensamento como construtor do sentido, ou seja, diz respeito a uma reflexão que se baseia na vontade, no pensamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

No terceiro questionamento - quem deverá ser reflexivo - a autora pondera que não somente o professor, mas também os alunos devem ser pessoas reflexivas, pois ambos têm um papel ativo na educação.

No quarto questionamento - para quê ser-se reflexivo -, Alarcão explica que a reflexão, sendo uma dimensão formativa, deve aprofundar o saber do conhecimento e ir além, porque toda prática educativa se traduz no modo de agir do educador.

Em nosso país, Saul (1986), debruçando-se sobre o processo de formação do educador e os saberes que a determinam, destaca cinco “tradições de prática”. São elas: 1) a tradição acadêmica; 2) a tradição de eficiência social; 3) a tradição desenvolvimentista; 4) a tradição de reconstrução social; e 5) a tradição genérica. A autora posiciona-se a respeito dessas várias tradições, reconhecendo o valor que possuem, mas procura superá-las, assumindo uma nova lógica, respaldada nas considerações de Nóvoa sobre os saberes da docência, com ênfase nos professores enquanto “produtores de conhecimentos que são gerados no interior da profissão”, ao invés de meros transmissores de conteúdos.

Pimenta (1999), por sua vez, destaca que a formação envolve a mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Tais saberes não constituem uma estrutura fechada de conhecimentos, uma vez que os problemas da docência não são meramente instrumentais; ao contrário, movimentam-se em terreno que se caracteriza pela complexidade, incerteza, singularidade e valores em conflito. Como expressão dessa complexidade a que estamos nos referindo, temos as implicações do multiculturalismo, aqui por nós enfocadas no processo de formação de professores.

Moreira (1998), procura ampliar a discussão, articulando a questão do multiculturalismo à problemática da formação docente, reconhecendo, por um lado, a relevância desta articulação e, por outro, as dificuldades teóricas e práticas de propostas encaminhadas nessa direção.

Candau (1998), em seu texto sobre “Pluralismo Multicultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores”, argumenta que as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídos de forma explícita e sistemática nos processos de

formação docente. Defende que os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

Assim, a formação de professores mesmo com diferentes abordagens, ressalta que, antes de tudo, o educador precisa refletir sobre sua prática, quer seja na escola ou em qualquer outro lugar onde esteja presente. Este deve se posicionar de maneira responsável e crítica, explicitando, em suas ações, seu compromisso político e ético.

Sena (1999) em *Formação do Professor Indígena* relata sua experiência na formação de professores indígenas, chegando à conclusão de que esta formação é constituída a partir de dois campos principais: o primeiro, tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, assim como seus “parentes”, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais, no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação se dá através de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como lingüísticas, e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio.

Paula (2000) na compreensão da interculturalidade, questão complexa e desafiadora à prática docente, destaca-a como categoria constitutiva de uma escola indígena. Contrastando com a concepção colonialista e etnocêntrica que persiste em existir nos dias de hoje, mostra, também, alguns caminhos e possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais.

Meliá (2000, p. 16), em seu trabalho *Educação Indígena na Escola*, parte do pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. Neste sentido, afirma que “[...] a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos”. Se em tese concordamos com esta afirmação, reconhecemos, entretanto, o muito que se tem a caminhar nessa direção, enfrentando relações de poder extremamente desiguais.

D’Angelis (2000, p. 19), por sua vez, aponta para o desafio de se conquistar uma “escola indígena” e enfaticamente, pondera: “[...] sempre me espanta o simplismo com que são tratadas questões fundamentais em educação escolar indígena. Lamentável é o império do senso comum. E, como seria de esperar, o senso comum de uns legitima o senso comum dos

outros”. Infelizmente, isso pode ser visto nos próprios cursos de formação de professores, onde, não raro, observa-se inadequada transposição de modelos.

D’Angelis (1999, p. 9) afirma, ainda, que somente um projeto político transformador é que levará à autonomia das sociedades indígenas, revelando-se, portanto, o mais eficaz para ser aplicado nas suas escolas. Esclarece, ainda, que este projeto deve manifestar, acima de tudo, consciência política, “[...] com a busca de conhecer como funciona e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária”.

Ponderando sobre os limites e as possibilidades da escola indígena, Teixeira (1999) ressalta ser este espaço eivado de conflitos e contradições, tanto lingüísticos quanto interculturais. Assim, afigura-se-nos mais apropriado falarmos de escolas indígenas, uma vez que representam realidades diferenciadas e culturalmente diversas.

A especificidade da escola indígena é destacada por Lima e Lima (2000), ao descreverem suas experiências de pesquisas com índios da região de Roraima, especialmente com o Magistério indígena. Destacam o quão importante se faz uma escolarização indígena diferenciada, que tenha como prioridade a não saída dos alunos de suas aldeias, de suas comunidades.

Tassinari (2001, p. 50), por seu turno, define as escolas indígenas como “[...] espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Construídas em meio a inúmeras contradições, as chamadas “escolas indígenas” enfrentam o desafio de descobrirem caminhos próprios, desafio este que se agrava por terem como “modelo” uma instituição que lhes é estranha, que não faz parte de sua tradição.

Percebe-se, então, o quanto se faz necessária à luta pela educação escolar indígena, mas, ao mesmo tempo, o muito que se tem que aprender nesse processo. O que não se pode perder é a clareza da necessidade do compromisso com uma escolarização que contribua para a maior autonomia desses povos.

Nesse processo, é imprescindível que o(a) educador(a) indígena Suruí tenha clareza do seu papel como agente político-cultural, como alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre. Para isso, este educador necessita ter como prioridade a criticidade e a conscientização da responsabilidade social inerente à sua prática.

É preciso, pois, que se invista em programas de formação profissional continuada, em que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos. Estes, quando oferecidos, devem ter “formatos” novos, que reflitam os

anseios, necessidades e modos de ser da comunidade indígena, com ênfase nos etnoconhecimentos, não se apresentando, portanto, como “cursos de brancos” (expressão comum entre os índios) para os índios.

É preciso, ainda, que se alargue a compreensão sobre o processo de formação, entendendo-o presente não só em cursos específicos e nas práticas escolares cotidianas, mas na vida diária e, de modo especial, nas instâncias organizativas (Movimentos, Associações, Conselhos, etc.), sempre com a mediação da reflexão.

Além disso, é necessário que esse processo de formação contínua seja construído e permanentemente fecundado por saberes da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica (PIMENTA, 1999), numa convivência de trocas e de mútuas articulações.

A formação do professor indígena, portanto, se constitui num processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores – num diálogo que deve ter, como marca, o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor - onde os seres humanos possam expressar e aprimorar a humanidade que os constitui, numa vivência solidária e fraterna.

Vê-se os anseios e a determinação dos professores indígenas Suruí no sentido de construir uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como de fortalecer sua organização, no intuito de torná-la uma grande força de articulação entre os índios e a sociedade envolvente. Por sua vez, emergem algumas idéias centrais acerca da escola que os professores indígenas defendem e da escola que eles rejeitam.

A Escola que os professores indígenas Suruí defendem: bilíngüe; voltada à cultura e história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professor indígena; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com ensino voltado aos elementos das próprias culturas mais os conhecimentos da sociedade envolvente; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que integre a saúde em seus currículos; que leve à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas.

A escola que os professores indígenas Suruí rejeitam: a que não leva em consideração os valores de sua cultura; a que domina e que coloniza; a que não ensina na

língua materna; a que não defende os seus direitos; a que “pisa” no índio; a que faz os índios abandonarem suas aldeias; a que não os ajuda a fazer uma leitura crítica de sua realidade; a que leve à acomodação; a que não aceita a participação dos idosos.

Para tal, entretanto, urge que cada escola tenha clareza de seu projeto político-pedagógico, projeto este forjado como construção permanente e coletiva, que expressa as tensões e a dinâmica do cotidiano dos professores indígenas.

Ora, os professores indígenas Suruí em diversas reuniões com os técnicos do setor de educação escolar indígena da Representação de Ensino da SEDUC em Cacoal já deixaram claro que a elaboração do projeto político pedagógico de suas escolas deverá ser construído dentro das comunidades, ou seja, das aldeias, com a participação de todos os membros, especialmente dos velhos, para que o projeto político pedagógico possa expressar realmente a escola que eles desejam, uma escola com calendário próprio, normas próprias, e o seu próprio sistema de avaliação.

CAPÍTULO III

LEGISLAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação existe em todos os mundos e sociedades, cada uma com suas peculiaridades, uma vez que povos diferentes possuem concepções diferentes e modos de vida diferentes. Não podemos comparar a educação do filho de um camponês nordestino, com a educação de um filho de camponês do sul do país, pois apesar de estarmos dentro da esfera de um único país, as diferenças culturais, climáticas e sociais são bem distintas. Para Brandão (1995, p. 9), “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Ora, continua Brandão (1995, p. 10):

[...] a existência de uma educação para cada categoria de sujeito é algo utópico, porém é construída, dentro de um projeto de dominação de um grupo de indivíduos para com o outro. A educação é o mecanismo pelo qual o homem contemporâneo se apropriou para criar a sensação de liberdade dentro de um grupo social - as desigualdades são tratadas sutilmente dentro de determinados programas educacionais -, de maneira a que o indivíduo a ser dominado tenha a sensação que está se libertando por meio da educação. Ora o trabalho de dominação é muito bem pensado por um pequeno grupo, que consegue dominar até mesmo aquele que se diz ser o profeta da educação, o libertador, o quebrador das algemas sociais, ou seja, o próprio professor.

Como compreender então a existência da educação? Se a educação existe no imaginário das pessoas e, se estas mesmas pessoas esperam que essa educação possa vir a mudar a realidade existente?

A educação pode existir, até mesmo onde não haja a instituição escolar formalizada, pois é própria do homem a ação de transferência do saber de uma geração para a outra, pois a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

De acordo com Pimenta (2000, p. 34-35),

[...] hoje não se quer um aluno passivo e sim alguém que seja sujeito da aprendizagem e da própria história, que desenvolva a capacidade de pensar crítica e criativamente, que seja apto para obter informações e interpretá-las adequadamente, que construa/reconstrua o saber, que saiba definir o destino e nele atuar.

Para trabalhar de forma compreensível o conteúdo, é fundamental conhecer a estrutura da matéria e perceber profundamente seu público. A formação do professor se faz ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou. Produz-se, assim, uma defasagem entre o pensado e o construído. A simples transmissão do conhecimento não justifica o trabalho do professor. A literatura específica aponta as principais problemáticas vividas pelos docentes: a dicotomia teoria-prática; a ruptura entre a formação nas disciplinas específicas e a formação pedagógica; a diluição do objeto da formação num currículo constituído por disciplinas estanques; a dificuldade de influenciar na transformação das práticas escolares.

Para Gatti (1996, p. 44),

[...] o dia-a-dia desses cursos revela a não-articulação entre as diferentes instâncias e diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciados, pondo às claras a separação entre a ciência ou arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte tratado nas disciplinas pedagógicas.

Assim como Brandão (1995, p. 14), citando Fávero, também afirma que, “O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender [...]”.

Esta definição de cultura descrita por Brandão, pode ser transposta para a realidade das populações indígenas, em especial a do índio Suruí de Rondônia, face à relação com a natureza ao longo de sua história que lhes conferiu um conhecimento e uma cultura única; aprendeu junto à natureza a criar, a interpretar todos os seus fenômenos para manter a sua existência até os dias atuais, dadas as diversas migrações a que foi obrigado, algumas por força da própria natureza e outras para fugir do contato com o homem branco que aos poucos chegava ao seu território.

Para este povo, aprender a conhecer a natureza, era questão de sobrevivência, em especial no que se referia à exploração dos recursos naturais existentes, repassados ao longo das várias gerações, em que os jovens aprendiam observando os mais velhos, experienciando a sua vivência.

Quando uma comunidade alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, começa a enfrentar a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder. Neste ponto, é que se inicia a vivência e o pensamento que têm como problema as formas e os processos de transmissão do saber.

Assim, diz Ribas (2002, p. 33),

[...] que os fatos que fazem a história dos grupos humanos, grandes ou pequenos, de uma categoria profissional, no contexto de um Estado de região ou no concerto das nações, dependem sempre e diretamente da atuação de indivíduos. Eles devem estar preparados e, para isso, é fundamental buscarem alternativas para eventuais dificuldades na evolução da sociedade. Em se tratando de educação, parece que em nosso país isso não ocorre. O conhecimento parece ser considerado numa perspectiva fragmentada, estática, e não como um processo em construção. É cada vez mais decepcionante a discrepância entre o anunciado e o executado. O discurso dominante diz preocupar-se com as mudanças necessárias na escola e na prática docente para que o professor seja mais competente em seu trabalho. Esse quadro revela a importância de trabalhar com o professor dentro de novos parâmetros pela reflexão sobre a própria prática para que ele seja um meio de desenvolver o pensamento e a ação e se construa uma competência pedagógica.

Ora, se a liberdade não se ensina pela sua ausência, “[...] a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa se torna assim, um eixo essencial na formação de professores” (LINHARES, 1992, p. 10).

Por isso, a análise da formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudos. Como ponto de partida podemos afirmar que a política educacional é uma manifestação da política social. Ou, para usar as palavras de Vieira apud Freitag (2002, p. 14) “[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”.

Contudo, a Educação Escolar Indígena vem se consolidando em estreita relação com a reforma do aparelho do Estado, bem como com as reformas educativas nacionais. Em anos recentes, adquiriu uma dimensão política e institucional significativa para as diversas etnias que podem ser percebidas em novas bases jurídicas e em discussões voltadas para a organização de currículos das escolas indígenas e de formação de seus professores.

Em 1990, acontece no município de Vilhena (RO), o “I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia”; durante este encontro um dos temas tratados foi a existência de escola para os adultos. Segundo eles, “se é o adulto que faz as coisas, por que a gente faz escolas só para crianças?”.

Com o Decreto Presidencial nº. 26/91, a coordenação das ações educacionais em Terras Indígenas foi transferida do Ministério da Justiça (FUNAI) para o Ministério da Educação e na época a execução das ações ficou sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. A partir dessa medida, ocorreu então em Rondônia a municipalização da maioria das escolas indígenas e alguns casos de estadualização.

Por força do Decreto Presidencial 26/91, o Ministério da Educação ampliou sua esfera de atuação à educação escolar indígena, com a publicação da Portaria Interministerial nº. 559/91, que trata dos princípios norteadores da política para a educação escolar indígena no País (Art. 4º - Portaria Interministerial).

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº. 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, onde ficou estabelecido como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma “[...] política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição às políticas assimilacionistas e assistencialistas [...]”, assegurando as sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. Portanto, a formação de professores indígenas foi incorporada como uma das políticas públicas no Estado de Rondônia a fim de que estes possam atuar nos níveis de ensino preconizados pelo Ministério da Educação (MEC).

No Estado de Rondônia, surge então o primeiro projeto voltado para a formação do professor indígena em trabalho, o “PROJETO AÇAÍ”. O Estado possui uma população indígena estimada em 6 (seis) mil pessoas, constituída por 33 (trinta e três) grupos étnicos e 23 (vinte e três) línguas distintas, distribuídas em 19 (dezenove) Terras Indígenas pelo Estado.

Atualmente, em Rondônia, há 64 (sessenta e quatro) escolas atendendo a um total de 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos indígenas. Uma das características comum encontrada no âmbito da educação escolar indígena de Rondônia é a alta rotatividade de professores indígenas e não indígenas contratados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em regime emergencial; estes contratos são realizados por tempo determinado, e a cada ano letivo são renovados; isto representa um alto custo para o Estado e Municípios. Todos estes problemas somados à falta de qualificação pedagógica, de material didático adequado e estruturas físicas apropriadas, agravam ainda mais a situação da educação escolar indígena de Rondônia.

O perfil atual da situação das escolas indígenas que se tem conhecimento por meio de relatórios e diagnósticos realizados anteriormente mostra um quadro de precariedade no funcionamento destas escolas, tanto em relação a recursos materiais que são inadequados para o ensino, quanto a recursos humanos, onde a maioria dos professores indígenas possui, no máximo, o grau de instrução fundamental.

Em vista disso, o Projeto visa ampliar e melhorar o atendimento educacional nas aldeias, por meio da formação em nível de magistério para os professores indígenas de Rondônia. Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar

esteja em consonância com o que as comunidades indígenas de fato, querem e necessitam, é necessário que os sistemas educacionais estaduais e municipais reconheçam a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil, e revejam seus instrumentos jurídicos, administrativos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se apresentou como homogênea. Sob o ponto de vista antropológico, os grupos étnicos possuem um sistema de ensino tradicional de educação, que se manifesta sutil e subjetivamente no cotidiano de suas vidas, no contexto familiar e individual.

Na verdade, de acordo com Vieira (2002, p. 15),

[...] embora as demais políticas sociais, a política educacional envolve um amplo conjunto de agentes sociais e se expressa, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público; portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que implícita ou explicitamente, a política em educação pode-se encontrar em qualquer nível, não apenas no nível do governo central. Assim, constituem objeto de interesse e análise da Política Educacional as iniciativas do poder público, em suas diferentes instâncias – União, Estados, Distrito Federal e municípios.

A Política Educacional é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (VIEIRA, 2002, p. 15-16).

A análise das políticas de formação localiza-se em terreno que agrega saberes advindos de diversas áreas do conhecimento, como a história, a sociologia e a ciência política. Isso para não entrar no mérito do campo da formação propriamente dita que abarca desde a reflexão sobre os tipos de formação (inicial, continuada, em serviço, treinamento, capacitação, para citar os termos mais conhecidos). Examinando o tema desse ponto de vista, constata-se que a investigação sobre as políticas de formação ainda representa um campo de pesquisa com insuficiente demarcação teórica no Brasil (VIEIRA, 2002, p. 16).

Firma-se um período que tem recebido denominações as mais diversas – sociedade do conhecimento era da informação, sociedade em rede. É nesse contexto que mudanças

profundas ocorrem na geopolítica global. O acesso à informação passa a estar disponível como em nenhum momento anterior, através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento.

Assim, o acesso à educação torna-se um mecanismo de exclusão social, principalmente quando torna-se fragmentado. Em especial, podemos citar o exemplo das comunidades indígenas, que apesar de terem o acesso à educação assistido por lei, ainda encontram-se num processo educacional que pode ser comparado aos 1860, com programas desvinculados de sua realidade social e de seu processo histórico.

Continua Vieira (2002) dizendo que o papel estratégico vislumbrado para a educação no panorama de um mundo em processo de globalização tende a se expressar por meio de reformas de ensino, concebidas como alternativas para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional.

Particularmente na América Latina, os governos vislumbram na formação docente um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais, passando a investir nessa direção. A globalização tem sido o fenômeno de maior impacto social e cultural contemporâneo. Sua presença na vida social de toda comunidade tem avançado de forma contínua e irreversível ao longo desta última década. Ora, esse panorama marcado pela globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere à expansão do ensino superior.

Em tais circunstâncias, os países em desenvolvimento enfrentam a contingência de aumentar seus gastos com educação, a fim de produzir uma força de trabalho qualificada e apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional. Nesse contexto, uma nova agenda educacional faz-se presente: exigências de expansão do sistema educacional, demais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados.

Muitas das propostas oficiais de formação de professores indígenas foram espelhadas nas experiências de diversas entidades não-governamentais, que já desenvolviam algumas atividades na formação de professores indígenas.

É tarefa do professor indígena também, de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a intervenção dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado os conhecimentos ditos universais, a que todos estudantes, indígenas ou não, devem ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios do seu grupo étnico, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Este é um fator de risco no processo de formação dos professores indígenas, não que a formação venha intencionalmente causá-lo, mas muitos dos professores que ora são escolhidos por suas comunidades, são escolhidos por critérios que em determinadas situações são positivas, mas que mais a frente acaba por causar problemas.

Estes professores são indicados muitas das vezes por ter uma escolaridade, por ter um certo domínio da Língua Portuguesa; muitos deles trazem consigo resquícios de uma super valorização pela cultural ocidental, e em alguns momentos negam a sua própria cultura. Como então fazer com que este professor que já tem uma idéia cristalizada de valores, compreenda que é necessário revitalizar os conhecimentos do seu povo?

Se a educação escolar indígena deve ser planejada com a participação da comunidade, ou seja, os membros das aldeias têm o direito e o dever de planejar e discutir todo o processo educacional, que compreende não só o estilo arquitetônico do prédio escolar, como também toda uma organização didático-pedagógica e, especialmente, o membro da comunidade que irá passar pelo processo de formação para realizar o trabalho educacional junto à sua comunidade de origem.

Do contato com as comunidades indígenas, pôde-se perceber a sua insatisfação, especialmente no atinente à contratação dos professores e ao trabalho por estes realizado (SEDUC/REN, 2004). Tornam-se comuns os seguintes questionamentos: “porque nossos filhos são obrigados a ficar na escola por tanto tempo?”, “porque eles não participam mais das atividades da família como antes?” (RONDÔNIA, SEDUC/REN, 2004).

As políticas públicas para a formação de professores indígenas no Estado de Rondônia ainda se encontram em fase de construção apesar do Projeto Açaí. Projeto questionado pelos membros das comunidades indígenas mais politizadas, pela não aceitação da ausência dos professores por longos períodos de tempo demandados para a sua formação. Formação que muitas das lideranças indígenas creditam ao professor índio em seu próprio local de origem em que experienciaria, com os mais velhos, a herança cultural.

Se forem políticas realmente públicas entendemos que foram construídas com a participação das comunidades indígenas, mas vez por outra percebemos um disparate no discurso dos indígenas quanto a estas políticas, pois há momentos em que o discurso é coerente, todavia, há outros no qual percebemos que esta não é a educação que eles querem.

Acredita-se que as políticas públicas para a educação escolar indígena, que ora se encontra, necessitam ser repensadas e discutidas mais uma vez, só que desta vez, a discussão deve ser realizada somente pelas populações indígenas, pois acreditamos que os mesmos já possuem uma formação suficiente para discutirem e analisarem, chegarem a um consenso. A

ausência de não-índios neste momento é justamente para evitar a interferência, pois sabemos que um bom discurso convence, faz com que as pessoas mudem de opinião; a participação que técnicos de entidades governamentais e não-governamentais tinham para dar já a realizaram, agora é o momento dos próprios índios construírem, já que esta é uma das metas das políticas públicas da educação escolar indígena.

Conforme D'Angelis (2003, p. 36),

[...] nesse contexto de duas sociedades em confronto, a sociedade indígena vive a tensão da negação cotidiana de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas atitudes da sociedade majoritária em relação a ela. O preconceito contra a própria cultura não precisa se manifestar pela afirmação de que a sua cultura é ruim ou feia. O preconceito se manifesta simplesmente pela escolha de elementos da outra cultura, da sociedade do dominador, quando o problema poderia ser resolvido com os recursos da própria tradição cultural.

Neste sentido, o que percebemos hoje nas comunidades indígenas é um forte processo de mudança cultural, os jovens já não mais querem aprender as tradições de seu povo, como também começam a perder a língua materna, a sua arte, a pintura corporal, e até mesmo as características físicas, pois em muitas comunidades já é possível ver jovens com cabelos pintados de louro. Há casos em que a própria alimentação tradicional não mais é utilizada.

O professor indígena, enquanto agente político e cultural, realiza pelo trabalho a revitalização da cultura tradicional; mas, em dado momento, sofre a interferência das próprias lideranças da comunidade. É claro que, por uma questão de hierarquia, os professores são obrigados a retomar o seu discurso; é aqui que, juntando novas visões de mundo à escola, faz o papel de mediador entre os novos conhecimentos e os tradicionais. Alia-se a isto o fato de que, percebendo remuneração, causa constrangimentos junto às lideranças das aldeias que o vêem como potencial “político” e é trocado. De troca em troca, retrocede-se o processo educacional.

Pelo que afirma D'Angelis (2003), o problema da formação de professores indígenas está além das políticas públicas de formação de professores, ela perpassa toda uma problemática cultural, social e de valores. Está centrada num problema cultural e social que não é propriamente somente dos indígenas.

O problema vem se arrastando há mais de quatro séculos, tendo como ponto inicial o processo de colonização do país. Basta observarmos, o quanto os brasileiros, classificados ou

denominados com cidadãos civilizados, negam as suas raízes culturais, supervalorizam outras línguas como por exemplo a língua inglesa.

Com a implantação do modelo neoliberal, Scherping (2002, p. 15) diz que,

[...] o sistema educacional deixa de ser um direito de todos os cidadãos e uma responsabilidade para o Estado. A Educação se converte em uma mercadoria regida por critérios de eficiência e competitividade. O Estado deixa de ser responsável pelas reais necessidades educacionais da população, adotando, em troca, um papel subsidiário e regulador desse mercado, cujo objetivo é financiar a educação. Neste modelo, a Educação tem uma função meramente utilitarista que visa formar o ser humano para consumir e competir nesta sociedade de mercado, o qual é contrário aos valores humanitários que promove, o desenvolvimento das sociedades democráticas e sustentáveis .

Considerando que as razões fundamentais e básicas que sustentam a educação pública são a democratização do acesso à Educação e o poder ser a base que proporcione uma cultura e experiências comuns que diminuam as diferenças sociais, sustentáculos de uma comunidade que compreende a diversidade, deve fortalecer a Educação Pública e pela qual se fortaleceriam: a) seu ideal social de igualdade que assegure aos que têm menos possibilidades seu direito à educação; b) a integração da diversidade social em um projeto comum.

Para atender as exigências do Ministério da Educação (MEC), foi então instituído o Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia - “PROJETO AÇAÍ” (SEDUC/RO, 2005). Elaborado pelos técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Rondônia, com parceria de organizações indígenas e indigenistas e do próprio Ministério da Educação. Teve em seu bojo, como objetivo geral, habilitar os professores indígenas de conhecimentos teóricos fundamentais para a construção de uma escola específica e diferenciada, por meio de gestão e currículos próprios, material didático específico que tenham como referência a realidade sócio-linguístico-histórica da comunidade, refletindo, dessa forma, as relações inter-culturais tanto as que se referem à ampliação de conhecimentos quanto as que dizem respeito aos conflitos gerados na integração com a sociedade não indígena.

A primeira etapa do Projeto Açaí aconteceu no ano de 1998, no município de Ji-Paraná (RO), contou com a participação de 116 (cento e dezesseis) professores indígenas oriundos das 32 (trinta e duas) etnias diferentes existentes no Estado de Rondônia e parte do Mato Grosso.

O projeto teve uma duração de 05 (cinco) anos, com duas etapas anuais de aproximadamente 35 (trinta e cinco) dias, o que corresponde a 05 (cinco) ou 06 (seis)

semanas, com uma carga horária em torno de 250 (duzentos e cinquenta) horas por etapa, o que perfazia uma carga horária total de 2.720 (duas mil e setecentos e vinte) horas de estudo presencial, mais 1.180 (mil e cento e oitenta) horas de ensino não presencial, com acompanhamento pedagógico *in loco*. O corpo docente foi composto por especialistas qualificados, com experiência comprovada em trabalhos de formação com populações indígenas. Foi dada preferência aos consultores que estão cadastrados no livro intitulado “Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena” publicado e organizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Ensino Fundamental (MEC/SEF).

Para facilitar o acompanhamento e desenvolvimento do Projeto Açaí, foram criados 03 (três) pólos distribuídos estrategicamente por regiões, onde foram feitas as matrículas. A comunidade Suruí ficou centrada no Pólo III, juntamente com os Cinta Larga, Aikanã, Tubarão e Latundê.

Para ingresso no curso de formação, o aluno atendeu a dois requisitos básicos:

- ser indicado pela comunidade indígena;
- estar atuando como professor em uma escola na aldeia.

A título de conhecimento expomos abaixo a matriz curricular do Projeto Açaí:

QUADRO 7 - COMPONENTES E MATRIZ CURRICULAR

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA		
		Ensino Presencial Intensivo	Ensino Não Presencial Atividade Complementar	TOTAL
LINGUAGENS E CÓDIGOS				
	Língua Portuguesa	350	100	450
	Língua Indígena	300	150	450
	Literatura Indígena	130	150	230
	Matemática	300	100	400
	Artes	100	40	140
	Práticas Esportivas e Culturais	100	50	150
	Subtotal	1280	540	1820
CULTURA, SOCIEDADE E NATUREZA				
	Sociologia	50	-	100
	História	150	100	250
	Geografia	150	100	250
	Ciências Naturais (Quím., Fís. e Biol.)	250	50	400
	Antropologia	100	100	200
	Subtotal	700	400	1200
PEDAGOGIA INDÍGENA				
	Metodologia Científica	50	20	70
	Alfabetização e Bilingüismo	100	-	100
	Práticas de Ensino/Projeto Político Pedagógico	350	200	550
	Gestão e Políticas Públicas/Fundamentos da Educação	40	40	80
	Metodologia de Pesquisa	100	40	140
	Estágio Supervisionado	-	600	600
	Direitos, Lutas e Movimento	100	50	150
	Sub total	740	950	1690
	TOTAL GERAL	2720	1890	4710

Fonte: Projeto Açaí: Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia, 2001.

Podemos observar pela matriz curricular do curso, que o mesmo foi dividido em três grandes áreas: Linguagens e Códigos, Cultura, Sociedade e Natureza e Pedagogia Indígena.

Dentro da Área de Linguagens e Códigos, foram dados os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Literatura Indígena, Matemática, Artes e Práticas Esportivas e Culturais, sendo subdividido em atividades presenciais e não presenciais.

Na segunda Área foram oferecidas as seguintes disciplinas: Sociologia, História, Geografia e Ciências Naturais (Química, Física e Biologia). Fechando a matriz curricular a terceira Área é voltada para a formação específica do professor índio, e nela foram oferecidas as seguintes disciplinas: Metodologia Científica, Alfabetização e Bilingüismo, Prática de Ensino (Projeto Político Pedagógico), Gestão e Políticas Públicas (Fundamentos da Educação), Metodologia da Pesquisa, Estágio Supervisionado, Direitos, Lutas e Movimentos.

Foi de acordo com esta matriz curricular que se desenvolveu o curso de formação em serviço dos professores indígenas de Rondônia, com etapas presenciais e não presenciais, sendo que as etapas não presenciais os professores eram “acompanhados” na medida do possível por técnicos da Secretaria de Estado da Educação lotados nas Representações de Ensino dos respectivos municípios.

Porém, o acompanhamento que caberia aos técnicos da Secretaria de Estado da Educação realizar nas comunidades indígenas, apresentou diversos problemas. Entre eles, a falta de conhecimento por parte dos técnicos do que deveria ser feito em conjunto com os professores indígenas nas comunidades, pois muitos destes técnicos não acompanhavam a etapa presencial do curso. Esvaíam-se, então, informações preciosas junto aos professores indígenas das diversas comunidades.

Outro aspecto observado, foi que muitas das atividades solicitadas aos professores indígenas, não eram recolhidas, analisadas e até arquivadas quando da sua presença em etapas presenciais. Estes encontros, realizados em oficinas de curta duração, na sede municipal da SEDUC, contavam muito mais com a mediação de professores brancos. (Participação na realização das oficinas/SEDUC/REN/CACOAL).

Segundo D'Angelis (2003, p. 35),

[...] a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla proposta. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedade e até de identidade, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação. Vamos chamar esse “componente” apenas para dar um nome, de perspectiva antropológica.

Estamos assistindo, portanto, ao aumento da visibilidade da Educação Escolar Indígena, seja por meio da inscrição em constituições, leis, declarações e convenções de organismos internacionais, seja incorporada ao discurso reivindicativo de movimentos indígenas.

Entre inúmeros direitos assegurados aos povos originários previstos em documentos de organismos internacionais, os Estados passaram a prever, tácita ou expressamente, o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito, a valorização e a preservação de suas culturas.

Dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada. Os povos indígenas, de acordo com esses princípios, devem ter acesso, por meio da leitura e da escrita, tanto aos conhecimentos produzidos pelo seu próprio grupo, por outros povos originários e pela sociedade envolvente.

Além das organizações indígenas, um novo e relevante ator social tem firmado e renovado sua importância: o professor indígena. Esse professor tem desempenhado os seguintes papéis: promover o registro de sua cultura, atuando como intermediário cultural entre as concepções nativas e as dos não-índios; pressionar o Estado no sentido de reconhecer de fato a especificidade das escolas indígenas, regulamentando as prerrogativas de que estas deverão gozar. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores estão constituindo uma nova forma de liderança no interior dessas comunidades.

Para D'Angelis (2003, p. 35-36),

[...] a idéia de um ensino bicultural, aparentemente clara, é razoavelmente complicada de realizar. Ainda que participando de duas culturas, ou seja, transitando pela convivência em duas sociedades ou comunidades distintas, qualquer pessoa assume lealdades, maiores ou menores, em um lugar ou outro. Haverá uma cultura (ou uma inserção social) que lhe dará maior prestígio, maiores oportunidades, possibilidades econômicas ou valorização pessoal.

Para o professor indígena a questão da biculturalidade se torna confusa pois, enquanto sujeito, que transita entre mundos diferentes, há momentos de confronto entre o que possa parecer-lhe culturalmente mais rico, valorizando-o, e o que aparentemente lhe traduz a sensação de incompletude, desvalorizando uma cultura.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios

o respeito a prática de suas formas de cultura próprias. O artigo 231 da Carta Magna afirma que:

[...] 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.

O artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda, a prática do ensino bilíngüe em suas escolas, o artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando, com isso, uma efetiva interculturalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96) determina, em seu artigo 78, que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, o acesso a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
[...] garantir aos índios, suas comunidades e seus povos, o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 dessa mesma Lei, ao afirmar 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, estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com a anuência das comunidades indígenas.

A Resolução nº. 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB/CNE nº 14/99) do Egrégio Conselho Nacional de Educação normatizaram os princípios constitucionais e legais acima citados criando a categoria da “escola indígena”, a

carreira específica do magistério indígena, bem como elaboraram referenciais específicos para essa modalidade de educação.

As escolas indígenas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada (MEC, 1998). No Brasil, a Educação Escolar Indígena proposta tanto por organizações da sociedade civil quanto pelo Estado passa a se orientar por novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, o que resulta em concepções pedagógicas específicas e novos referenciais curriculares, pois

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-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 técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1993, p. 12).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172/01, apresenta, na área de Educação Escolar Indígena, 21 objetivos e metas que deverão ser perseguidos no próximo decênio. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações da Educação Escolar Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos estados e municípios a sua execução. Portanto,

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 2001, p. 46).

Assim sendo, para cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos pela legislação e pôr em prática uma política nacional de educação escolar indígena, o Ministério da Educação (MEC) tem se empenhado em desenvolver ações e programas caracterizados pela descentralização, pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas e pelo atendimento de demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngüe e que visem primordialmente investir na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Indígena, estimular a produção e a publicação de material didático específico e divulgar para a sociedade nacional a existência da diversidade étnica, lingüística e cultural no país.

Como vimos acima, a Constituição Federal e a atual LDBEN asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito às formas próprias de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. O artigo 8º, caput, da Resolução CEB/CNE nº 03/99 afirma o princípio de que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Isso exige a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores.

Essa formação deve fornecer aos professores índios as habilidades necessárias para a elaboração de currículos e programas específicos para as suas escolas para o ensino bilíngüe, para a condução de pesquisas, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades, bem como o uso dos conhecimentos universais. A escola é percebida por vários povos como o espaço privilegiado em que as novas gerações são preparadas para enfrentar os desafios do futuro, tornando-se aptas a transitar com segurança em dois mundos e em duas culturas.

De acordo com Grupioni (2003, p. 13),

[...] nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização quando por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Nesse processo, deixaram de ser considerados 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. Portanto, 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.

O modelo que se tem hoje de escola dentro de algumas aldeias, nada mais é do que uma escola de brancos, carente de adaptações à realidade sócio-histórica das populações indígenas. Este fato se constitui num problema porque, ao se oficializarem as idéias e práticas inovadoras que são importantes fatores de impulsionamento de transformações, corre-se o risco de apenas promover mudanças que resultam em padronizações e formas estandartizadas de educação e formação que, embora fortalecidas na dimensão nacional e global, esmaecem-se nas suas características de diversidade, especificidade e liberdade, próprias às práticas dos projetos locais que as originaram.

A relevância desta proposição decorre dos seus resultados, que servirão, entre outros, de subsídios para a Secretaria de Estado da Educação avaliar o próprio projeto de formação do

professor índio. Isso porque se vê na constituição do processo de formação possibilidades de transformações que serão objetos de estudo nas conclusões deste trabalho dissertativo.

Hoje, a escola indígena conta com o respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio, conforme mencionado no artigo 210 da Constituição Brasileira de 1988 em que 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”.

Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado.

Contudo, como nos lembra Oliveira (1994, p. 13),

[...] a desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com um Outro, ou melhor, vários Outros radicais que, não obstante conviverem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas.

Desta forma, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e que estas podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades da sua realidade. Ora para Gesteira (2004, p. 1),

[...] falta execução correta das políticas públicas; cumprimento da lei em toda a extensão em que a legislação prescreve as obrigações e avaliar a aplicação deveres do Estado, seus órgãos e agentes públicos; uma boa gestão das políticas e dos programas, pois existem alguns entraves que são causados única e exclusivamente por gestão ineficaz; e, principalmente, controle social indígena em dois níveis: primeiro, na formulação, implantação e acompanhamento das ações [...] e em segundo lugar, as comunidades indígenas deveriam poder fiscalizar e dos recursos, a execução dos serviços, adequação das ações educativas, etc.

Ao se referir especificamente à temática da educação, Meliá (1995) destaca que as propostas indígenas de escola provocam medo, por parte da nossa sociedade, pelas idéias revolucionárias que colocam. As propostas de escolas pensadas pelos próprios povos

indígenas, mostram-nos a inutilidade de muitas coisas; nossa sociedade já aceitou toda comédia que é a escola.

Portanto, necessário se faz transcrever algumas concepções indígenas acerca do conceito de educação e escola:

A família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha; aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc; não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como os dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa que é o professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída (LUCIANO, 1996, p. 15).

Por estas palavras depreende-se a importância da família e do seu conhecimento para a vida prática indígena no atendimento às suas necessidades, cabendo à escola a sistematização dos conhecimentos e dos saberes e a transmissão da cultura apreendida.

O Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC organizou, em 1997, reunião para elaboração de propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE), na qual participaram representantes de diversos órgãos governamentais e entidades indigenistas. Após os trabalhos, que contaram com a presença de pessoas vinculadas tanto a órgãos governamentais como não governamentais, ficaram sugeridas 22 metas. Nas discussões, os principais pontos polêmicos eram, de um lado, a tendência - já sentida na época (e confirmada na Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação) -, à perspectiva da “estadualização” das escolas indígenas. Por outro, a questão central: a de como garantir o protagonismo indígena frente aos seus processos de escolarização. Quanto à proposta de PNE da sociedade civil, infelizmente, há apenas breve referência à questão da educação escolar indígena, dentro do tópico que trata do Ensino Fundamental, com a seguinte formulação:

[...] prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. Idêntica preocupação deve orientar a educação de grupos étnicos, como os negros e os indígenas, que precisam ter garantia de preservação da identidade e cultura. Nesse sentido, as experiências

pedagógicas acumuladas pelos respectivos movimentos sociais organizados (Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho das Nações Indígenas) devem ser contempladas como referências fundamentadoras de propostas pedagógicas específicas (BRASIL, Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, 1997).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) consolidou as diversas propostas para as diferentes modalidades e níveis de ensino produzindo um documento-síntese, que foi encaminhado oficialmente ao Congresso Nacional como proposta do Executivo. No texto aprovado e publicado no Diário Oficial da União, em 10 de janeiro de 2001, a temática da educação escolar indígena figura em capítulo específico (nº. 9), com 21 metas.

Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

A questão de não se restringir ao que já está estabelecido foi criticada também pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (1997, p. 4), em documento que analisava a proposta oficial acerca da elaboração do plano nacional de educação. Para a entidade, tal processo não deve ser entendido primordialmente como decorrência do cumprimento formal de uma exigência contida em lei. Ao contrário,

[...] um plano nacional de educação tem que estabelecer prospectivamente, e com grande clareza, os seus propósitos gerais, isto é, explicitar de que patamar educacional se está saindo, e qual se pretende atingir ao final do período previsto para a sua vigência. Deve, também, propor metas que, sobretudo, não se restrinjam a garantir o já estabelecido na legislação em vigor; atribuir, explicitamente, responsabilidades às diferentes instâncias de governo e a outros setores, quanto ao seu cumprimento; prever a alocação de recursos de acordo com cada uma das metas, de modo a permitir que se assegure a sua exequibilidade; e propor o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das metas.

Apesar dos esforços recentes (em especial na legislação que regulamenta as relações com os povos indígenas) em reconhecer a diversidade sócio-cultural que constitui o Brasil e, quanto à política da educação, respeitar os processos educacionais próprios desses povos, as escolas oficiais têm servido, muito mais como mecanismos da velha política de integração nacional, do que instrumental de apoio aos projetos de construção do presente e futuro. Lamentavelmente, é recorrente na história do Brasil o registro de experiências onde as escolas

funcionam contra os interesses indígenas. Nas palavras de Jaguaribe (1994, p. 1), “[...] deve-se ampliar a criação de escolas em áreas indígenas, para que os índios tenham o direito de se tornar cidadãos”, sob o risco de que “não haverá mais índios em 2000”, em função da própria escolarização.

Acerca desta questão, D’Angelis (1999), ao analisar a temática da educação escolar indígena no PNE, tanto na proposta da sociedade, quanto na governamental, é enfático ao avaliar que é uma falácia apontar as pequenas e espalhadas experiências verdadeiramente inovadoras como uma mudança no modo como a sociedade brasileira (e, sobretudo, o Estado brasileiro) encara a educação escolar para comunidades indígenas.

Pior ainda, é arrolar as experiências de ensino bilíngüe, onde práticas efetivamente inovadoras são ainda mais raras. Na prática, provavelmente mais de 70% das escolas em comunidades indígenas no Brasil hoje ainda pratica um ensino que nega a diferença e busca abraçar o índio, levando-o a assumir lealdades patrióticas para com o Brasil, transformando-os em algo que não eram. A esmagadora maioria das escolas em comunidades indígenas hoje ainda serve de instrumento de imposição de valores. Isso pode ser comprovado por meio da burocracia que gira em torno das escolas indígenas, especialmente no Estado de Rondônia, onde cerca de 70% das escolas indígenas até hoje não foram reconhecidas como tal, ostentando a denominação de “escolas rurais”. Ademais, os calendários escolares encaminhados pelas Representações de Ensino da SEDUC aos Municípios, contêm datas comemorativas nacionais com as conseqüentes sugestões de comemoração sem, contudo, aterem-se às tradicionais comemorações indígenas.

Para fazer frente a essa situação, como analisou Paula (1997, p. 4), é importante não “[...] perder de vista a ligação essencial que as metas devem manter com os pressupostos colocados pelos povos indígenas, cujas reivindicações deram início às crescentes mobilizações que garantiram as conquistas na Constituição Federal”. Lembrando novamente que o PNE é uma exigência da atual LDB no. 9.394/96 e de que esta consolida o respeito à diferença, através do direito a escolas “específicas e diferenciadas”, esta autora enfatiza que as metas do PNE deverão operacionalizar esses direitos, concretizando-os. Mas, de acordo com análise da (ANPEd, 1997, p. 4), com relação à proposta do PNE como um todo, o que já se percebia é que

[...] em nome do princípio federativo e da descentralização, observa-se que na proposta do PNE a maioria das metas está sob a responsabilidade dos estados e municípios, inclusive no que se refere à exigência de materiais e recursos técnicos e

financeiros que, particularmente os municípios em seu conjunto, sabemos de antemão, não têm condições de atingir.

E a crítica vai além, ao afirmar, em relação à proposta, que esta “[...] é injustificavelmente omissa em relação ao papel da União e não se estrutura de forma a contemplar o conceito de sistema nacional de educação” (ANPED, 1997, p. 5).

No caso da temática da educação escolar indígena, o PNE aprovado traz, logo após a maioria das metas, anotações de rodapé que sugerem, por um lado, vaga lembrança quanto à responsabilidade da União. Por outro, no entanto, fica claro a ainda não garantia de financiamento público para as escolas indígenas e suas demandas. Das 21 metas, 13 estão acompanhadas de dois asteriscos que remetem para a seguinte nota: “é exigida a colaboração da União”. Outras duas são seguidas de um asterisco que diz “a iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da iniciativa da União”. Ou seja, no fim das contas, nem municípios, nem estados, nem união se comprometem com os custos da educação escolar indígena. Com ou sem PNE, continua tudo do jeito que está: o chamado dilema da “tríplice competência” – federalização, estadualização e/ou municipalização das escolas indígenas – fica sem solução.

Ao analisar a proposta do PNE, a ANPEd (1997) também já havia explicitado questionamento neste sentido. Em sua avaliação,

[...] as metas da proposta do PNE são, via de regra, ambíguas, pouco precisas, não explicitam os referentes em que se baseiam, nem tampouco em que se avança em relação ao existente, o que confere ao documento o caráter de mera carta de intenções. Essa ambigüidade inviabiliza o acompanhamento e controle por parte da sociedade civil do que diz respeito às ações das instâncias responsáveis por executá-las.

Outras questões permanecem inalteradas no PNE, apontando para o fato de que na prática do estabelecimento de novas relações entre o Estado e os povos indígenas, pouca coisa mudou. Assim, contrariando a perspectiva defendida pelo movimento indígena, da construção de projetos indígenas de escola, segundo necessidades e interesses de cada povo mantém-se a idéia de que é preciso “fazer a educação do índio”.

Segundo Meliá (1979, p. 9), “[...] pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação”. Escola e alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, significando, assim, a continuidade de projetos e programas de educação escolar pensados “de fora”.

Quem poderá garantir a especificidade e diferenciação senão os próprios povos indígenas?

Nesse sentido, quase sempre, as soluções apresentadas sofrem resistência da parte dos próprios índios, por trazerem embutida a visão de uma educação de segunda categoria; de uma escola mais fraca. Em resumo, de que para os índios, basta priorizar/garantir o ensino de 1ª à 4ª, como prevê o PNE.

Essa mesma concepção pode ser comprovada na profunda alteração efetuada na meta número 4. No texto elaborado durante o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena (1997), a meta 4 fala sobre

[...] criar grupo de trabalho, no MEC, no prazo de um ano, para analisar a demanda por ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio nas escolas indígenas, com programas especiais de apoio à continuidade da escolarização em escolas não indígenas, cujos quadros docentes deverão receber orientação e acompanhamento.

Já no texto encaminhado pelo executivo ao Congresso, a mesma meta aparece totalmente desfigurada:

[...] ampliar gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª séries à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.

Como se pode perceber, ao invés de analisar a demanda, propõe-se logo ampliar a oferta; exclui-se a discussão sobre o ensino médio; fala-se de “classes comuns” (o que pressupõe o entendimento de que há classes incomuns) e, denotando extremo etnocentrismo, define-se aprioristicamente acerca do “necessário atendimento adicional” para os alunos indígenas e deixa-se de falar, como previa a proposta inicial, sobre a formação dos professores não índios para receber os alunos indígenas.

O excesso de normas legais, embora avançadas em termos de um novo discurso que respeita a diversidade cultural, confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas. Nesse sentido, um dado esclarecedor foi a retirada dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIs), da meta de número 14 e o conseqüente e previsível engessamento das propostas inovadoras de currículos indígenas que, segundo a nova lei, deverão ser norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por outro lado, a inclusão, na meta de número 2, da universalização dos Parâmetros Curriculares

Nacionais é, com certeza, um retrocesso, inclusive frente à ainda recente normatização das escolas indígenas regulamentada pela Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A proposta do executivo falava tão somente em “[...] universalizar a adoção das Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena”.

Em diversos momentos do Parecer nº 14/99, da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), pode-se perceber claramente um alerta acerca destas questões. Na página 11 do referido documento, dentro do item II – Fundamentação, conceituações – 1. Criação da Categoria “escola indígena”, consta que

[...] a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural. (BRASIL, 1996).

Já na parte final, em sua página 29, que trata do ponto V – Conclusões, o documento é enfático ao afirmar que

[...] os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades (BRASIL, 1996).

Deste modo, surge a necessidade de se aprofundar o debate acerca da cidadania indígena, ou seja, de uma cidadania plural e da construção de políticas públicas que dêem conta desta diversidade e que respeitem a decisão dos povos indígenas, inclusive quanto à questão de se querem (ou não) escola e que escola será essa.

Por fim, identifica-se a inclusão de duas metas que não constavam em nenhuma das propostas anteriores: uma, a de número 19, denuncia a retomada da perspectiva desenvolvimentista e integracionista (escolas profissionalizantes agrícolas para “uso da terra de maneira equilibrada”, como se os povos indígenas ou não usassem a terra, ou a utilizassem de maneira desequilibrada) e a outra, a meta 20, fala da formação de professores para ensino à distância, o que o torna incoerente com as concepções indígenas de educação (baseadas na

vivência na comunidade educativa e na socialização dos saberes), porém, totalmente coerente com as “exigências” das políticas educacionais atuais que elegeram a educação à distância como uma das grandes soluções. Também a meta com respeito à educação profissionalizante é coerente com as novas tendências do MEC, de priorizar o ensino médio profissionalizante.

Ao analisar-se a educação escolar indígena no PNE, chegamos à conclusão de que as 21 metas estabelecidas, longe de contribuírem na superação do enorme “fosso” existente entre os novos preceitos constitucionais e a realidade das escolas indígenas, poderão funcionar como obstáculos ao avanço de processos indígenas de construção e consolidação de suas escolas, bem como de formação dos professores índios.

Em relação à formação inicial de professores brancos, conforme Pimenta (1996, p. 73),

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Este aspecto não é diferente quando se compara essa formação com a de professores índios, pois, como é um processo em construção, ocorre um jogo de acertos e erros constantes; é claro que não estamos aqui para julgar, mas, todavia, nos remete a uma reflexão, do que estamos fazendo, pois no desvencilhar do jogo de formação do profissional, estamos colocando em risco todo um processo histórico construído há centenas de anos.

Quando pensamos que, oferecendo uma formação diferenciada estamos ajudando um povo a manter ou revitalizar sua cultura, ao invés disso, poderemos estar contribuindo para a sua total disseminação, pois pensamos que aquilo que estamos oportunizando seja o real, ao invés de ser o ideal. Mesmo construindo este processo em conjunto, corremos o risco de nos perdermos, pois os índios estão entrando em contato com uma idéia formalizada de educação, sendo algo novo, diferente dos moldes aos quais foram submetidos durante muitos anos.

Ainda, segundo Pimenta (1996, p. 76), no caso da educação escolar, “[...] constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não têm correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais”. Então, que seja operado o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e problemas.

Não sem razão Fuenzalida (2001, p. 60-61) diz que:

[...] tantos modelos de formação utilizados como os modelos de transmissão de conhecimentos estão esgotados. A formação inicial e continuada do professor requer novos referenciais baseados em uma epistemologia do saber pedagógico, mais do que de uma disciplina em si, uma produção de saberes e tecnologias advindos da prática educativa. A concepção geral que inspira os enfoques está fundamentalmente baseada em uma racionalidade tecnocrática, já que se atribui às atividades um valor em si próprias. Por isso, são enfatizados os seus conteúdos e as formas convencionais de execução, emitindo-se considerações sobre o sujeito professor, suas condições de aprendizagem, os processos de construção de conhecimentos e as condições reais de desempenho profissional.

Para Ribas (2002), a falta de definição no campo político e as deficiências nas demais áreas sociais repercutem diretamente sobre a educação. Ao longo do tempo, constata-se a falta de determinação clara de uma política educacional e de atos coerentes com os objetivos a serem concretizados.

O homem educado não é forçosamente um erudito, mas um ser capaz de adquirir/construir/reconstruir os próprios conhecimentos e ter acesso à herança cultural da humanidade. É inegável que a preparação do profissional da educação deixa muito a desejar no aspecto formal e no político. Apesar do despreparo, a crise da escola e o fracasso escolar não podem ser creditados apenas ao professor.

Outros fatores concorrem para a crise, relacionados à pobreza material e cultural das famílias e ao sistema educacional: mínima permanência do aluno na escola em função da superposição de turnos; escolas em péssimo estado de manutenção; apoios didáticos deficientes ou inexistentes; gestão inadequada, sobretudo falta de participação e controle por parte da comunidade em que a escola está inserida; professores mal pagos. Em cursos de formação oferecidos pelo Estado a professores em serviço são freqüentemente apresentadas teorias ou aspectos teóricos de aprendizagem, sem a preocupação em trabalhar alguns aspectos teóricos.

Parece não haver clareza de que a fundamentação do ato de aprender repousa em princípios diferentes do ato de ensinar. Não é porque se compreendem os processos de aprendizagem que se é capaz de estabelecer um caminho para ensinar. A formação do professor se faz, ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou.

Produz-se, assim, uma defasagem entre o passado e o construído. A formação continuada apresenta diferentes formas de concepção e execução. No Brasil, a tendência dos sistemas de ensino e os órgãos públicos elaborarem uma programação, de acordo com as

políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser necessidade de professores e escola.

Portanto, a conclusão a que se chega é a de que a escola não pode permanecer na forma como se apresenta, tanto no aspecto estrutural-organizacional quanto na maneira de conceber e lidar com o conhecimento. O professor não pode continuar um repetidor, restringindo-se a mero transmissor de teorias: deve construí-las. Assim, modifica sua postura para formar o cidadão capaz de estabelecer relações, de ter consciência das possibilidades e dos limites e participar ativamente da sociedade.

Desta maneira, a formação do professor, envolve um duplo processo: o de auto-formação a partir da (re) elaboração constante dos saberes que realizam na sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Nesse sentido, alguns estados vêm definindo, gradualmente, as linhas mestras de suas propostas de formação de professores. Estudam e analisam documentos curriculares de programas de formação já desenvolvidos por organizações não-governamentais e órgãos de governo no país, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), para formularem suas próprias propostas, de modo que atendam às necessidades específicas de formação e de titulação de seus professores.

Algumas dessas propostas são feitas como texto provisório, no início dos programas, e vão sendo aperfeiçoadas durante o desenvolvimento das diferentes etapas da formação, no planejamento e na avaliação dos cursos, e no acompanhamento dos professores em suas práticas escolares.

De modo geral, as propostas de currículos são realizadas e influenciadas por situações fortemente interculturais. Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processos, de forma a potencializar a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais. Na elaboração das propostas, a legislação atual afirma o princípio da anuência e da participação das comunidades envolvidas (LDBEN e Resolução nº. 3/99). Instituição louvável, se na prática fosse cumprida à risca. Em outras palavras, propostas para a formação de professores indígenas num contexto intercultural são construídas com a co-participação de índios e não-índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações de diversidade cultural.

Assim, essas propostas reivindicam não só o direito às escolas diferenciadas daquelas oferecidas aos demais cidadãos, mas incluem, com forte coloração, o direito ao reconhecimento e oficialização de seus processos próprios escolares de aprendizagem.

O desenho do currículo de formação de professores não se confunde, portanto, com uma matriz montada pela equipe técnica. Ao contrário, o currículo ganha formato de um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular.

O próprio assunto “currículo” pode vir a ser unidade de estudo e pesquisa durante as situações de formação de professores indígenas, assim como de seus formadores e de técnicos que acompanham os cursos.

Em muitas propostas curriculares hoje em desenvolvimento no país, o tema currículo é considerado conhecimento fundamental, que tem sido objeto de pesquisa e reflexão coletiva, entre professores e entre estes e suas comunidades, trabalhado nas situações de formação em cursos e nas práticas educacionais vividas. É que, as escolas indígenas, nas quais os professores atuam como importantes protagonistas, revestem-se, como projeto social, de uma dimensão coletiva. Aos professores cumpre o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua comunidade, dentro do paradigma da habilitação concentrada no domínio de certos saberes específicos: os inerentes ao conhecimento científico e os que dizem respeito aos domínios escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena, começou a tomar um cunho político nos meados dos anos 80, quando houve uma redemocratização da política no Brasil, em especial na Constituição de 1988, época em que houve uma grande participação da sociedade e, em especial, dos movimentos sociais organizados.

Historicamente, a educação indígena nos seus primórdios a cargo dos jesuítas e, posteriormente, sob diretrizes do Sistema de Proteção ao Índio (SPI), passou a uma política de integração do índio à sociedade nacional. Em 1967, foi então criada a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI), que dá prosseguimento a política integracionista do SPI. No ano de 1973, por meio da Lei 6001/79, Art. 49, torna-se obrigatório a alfabetização dos índios na língua materna.

Para que seja cumprida a Lei Nº. 6001/73, a FUNAI, conta com o apoio incontestável do Summer Institute of Linguistics (SIL), que torna o bilingüismo numa estratégia de catequização e conversão ao protestantismo dos indígenas, o que significa um retrocesso aos primórdios da história da colonização brasileira.

A partir da década de 1980, inicia-se um processo de discussão promovido por entidades não-governamentais, que institui a diferença entre educação indígena e educação para o índio. São estas entidades que, por meio de trabalhos realizados em áreas indígenas, começam a perceber que as políticas públicas educacionais para as comunidades indígenas precisavam ser revistas e repensadas.

Todavia, na década de 1990, constitui-se o apogeu para o movimento indigenista; alcançaram-se grandes vitórias, em especial na regulamentação dos artigos contidos na Constituição Federal. No respeitante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou assegurada como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Aproveitando a abertura da LDBEN, os movimentos indigenistas em conjunto com as Associações Indígenas, continuaram a sua luta em busca de assegurar os seus direitos, o que foi regulamentado por meio da Resolução nº. 3 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação em 1999.

A Resolução Nº. 03/99 estabelece e fixa as normas para reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Junto a este manancial de leis e resoluções aprovadas,

veio também a obrigatoriedade dos Estados por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação realizarem a formação inicial e continuada dos professores indígenas.

No Estado de Rondônia, este processo teve início no ano de 1998, por meio da Secretaria de Estado da Educação que, em parceria com Ministério da Educação, elaborou o Projeto Açaí, curso em nível magistério destinado à formação inicial dos professores indígenas de Rondônia e noroeste do Mato Grosso.

Como todos os demais projetos de formação de professores, este não poderia fugir à regra, pois a sua elaboração deu-se por meio dos técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, com a consultoria do Ministério da Educação. O que se evidencia é que, mais uma vez, cometeram-se os mesmos erros em relação aos cursos para formação continuada de professores não índios.

Os cursos são elaborados sem a efetiva e devida participação de representantes das comunidades indígenas, haja vista que cada comunidade indígena é uma realidade diferente e cada uma encontrava-se num patamar diferenciado de escolarização.

Apesar da legislação garantir a participação efetiva de representantes indígenas na elaboração das políticas públicas educacionais, isto não ocorre na maioria das vezes, pois os técnicos das secretarias de educação “acreditam”, que são suficientemente competentes para pensar e elaborar uma proposta de formação inicial e continuada para os professores indígenas.

Ao longo do processo de formação dos professores indígenas de Rondônia, em especial, durante as etapas presenciais, surge o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), que se torna um fórum de discussão permanente do processo educacional. Muitas das ações previstas inicialmente no projeto de formação, planejado pela Secretaria de Estado da Educação, tiveram que ser revistas, pois os indígenas em conjunto com algumas organizações governamentais e não-governamentais, lutaram por modificações, e em especial no calendário das etapas presenciais do curso, bem como na proposta pedagógica.

Mesmo com todas as lutas no decorrer do processo de formação, muitas das ações previstas inicialmente não foram executadas e, portanto, não obtiveram os resultados esperados, seja pela falta de empenho de profissionais encarregados de cumpri-las como pela falta de entendimento da diversidade cultural em relação a uma parcela da população ou pela falta de preparo pedagógico na percepção de uma educação escolar diferenciada que, embora calculada pelos órgãos oficiais, resumem-se ao campo imaginário e, como tal, desprovida de características próprias.

Foi possível, detectar ao longo da pesquisa as falhas na formação pedagógica dos professores indígenas e, em especial, podem-se destacar os fundamentos da educação, que se refletem na prática pedagógica do professor em sala de aula.

É possível afirmar, que os professores que passaram pelo processo de formação em nível de magistério no Estado de Rondônia, saíram sem base de conhecimento científico suficiente para trabalhar em sala de aula em suas comunidades, face às reivindicações de sua participação não terem sido atendidas no bojo da política educacional. E, se o foram, prevalecia a palavra dos que se consideravam senhores do conhecimento, nomeadamente os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, cujos quadros constituíam-se de brancos.

Outro ponto importante a ser destacado é a possibilidade de existir um processo educacional específico e diferenciado para as comunidades indígenas. Apesar dos percalços, fica evidente que os professores das comunidades indígenas são capazes de pensar e executar um projeto de educação próprio em virtude de sua consciência politizada, no sentido de saberem o que lhes é importante conhecer e saber. Porém, isto só será possível quando os órgãos públicos oficiais reconhecerem os direitos assegurados às comunidades indígenas.

Vale salientar que a maneira como uma comunidade indígena percebe a educação é totalmente diferente da sociedade nacional e, seus atores e autores politicamente situados defrontam-se com uma série de problemas, em especial nas questões espacial e temporal, pois cada comunidade tem sua história, sua tradição e seus costumes, e a escola deve adaptar-se a estas especificidades, o que não ocorre quando este processo educacional é pensado pelo não-indio. Portanto, e no caso específico dos Suruí de Rondônia, os problemas continuam a existir, dada a sua cultura muito própria, diferente das demais comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel (org.). **Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ALBO, Xavier. **Competências para uma educación intercultural bilingüe**. Documento de consultoria para a Secretaria Nacional de Educação. Bolívia, 1996. (mimeo).

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito**: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. Disponível em:
<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/rcs/vol13n37/rbcs_13n37_6.pdf>.
Acesso em: 5 mar. 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro et alli. **Fóruns de educação no estado do Rio de Janeiro**: um modelo de gestão. Pôster apresentado à 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 1999.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação, São Paulo: ANPEd, 1997.

BICALHO, Conceição. Os esquecidos da terra. **Revista Diversa**, Belo Horizonte, Ano 2, nº 06, março, 2005.

BORGES, Paulo H. Porto. **Ymã, ano mil e quinhentos**: escolarização e historicidade guarani Mbyá na Aldeia Sapukai. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas: 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1988.

_____. **Decreto presidencial n. 26/91**. Brasília: 1991. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Decreto nº. 1.904/96**. Brasília: 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº. 6.448.11** Brasília: 1977. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: **Diário Oficial**, ano CXXXIX – n. 7, Brasília. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Programa de capacitação em educação escolar indígena para técnicos governamentais.** Brasília: 2001.

_____. **Plano nacional de educação:** proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Portaria interministerial nº. 559/91.** Brasília: 1991. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Resolução CEB nº. 3.** Brasília: 1999. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

_____. Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÁRDENAS, Victor H. Desafios para el futuro de los programas de la educacion intercultural bilíngüe, de cara al siglo XXI. **Congreso de educación intercultural bilíngüe América Indígena.** Antigua, Guatemala, 1995.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia.** Disponível em: www.anped.org.br/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf. Acesso em: 15 mar. 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Sugestões de emendas ao plano nacional de educação.** Campinas: 1999. **Cadernos Cedes 49.** Campinas, São Paulo, 2000.

_____. **Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil.** Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena**: um projeto étnico ou um projeto étnico – político? Texto apresentado no 12. COLE, UNICAMP, 1999.

_____. **Contra a ditadura da escola: educação indígena e interculturalidade. Cadernos Cedes** n. 49, 2000.

DYE, T. W. **The Bible translation strategy**: an analysis of its spiritual impact. Papua New Guinea, SIL, 1979.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Federação das Indústrias do Estado de Rondônia: perfil socioeconômico e industrial. Porto Velho: FIERO, 1997.

FUENZALIDA, Eugênio Rodríguez. Orientações para o planejamento de programas de formação continuada. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Formação continuada de professores de ciências**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério**: subsídios para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GESTEIRA, Kleber. **A realidade da educação indígena**. Disponível em <
http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0110_imprimir.asp?strTitulo=A%>.
Acesso em: 15 out. 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Índios do Brasil**. São Paulo: Global, 2000.

JAGUARIBE, Hélio. **Seminário: Política Educacional para o Exército**. Folha de São Paulo, São Paulo 30 ago. 1994.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 1996.

KEMPER, Lourdes. **Cacoal sua história sua gente**. Goiânia: Grafopel, 2002.

LADFOGE, Peter. Another view of endangered languages. **Language**, v. 68, n. 4, 1992.

LESOURNE, Jacques. **Educación y sociedad**: los desafios Del año 2000. Barcelona: Gedisa, 1993.

LIMA, José Airton; LIMA, José Nagib. Magisterio indígena: una experiencia en lá búsqueda del desarrollo socio histórico cultural. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade do Amazonas. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Pensar e fazer. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCIANO, Gersem. **IX encontro dos professores indígenas do AM, RR, AC**. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade, **Cadernos Cedes 49**. Campinas, São Paulo, 2000.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. Trabalho e território: as missões católicas no interior do estado do Amazonas-Brasil. **Revista electronica de Geografia y ciencias sociales**. Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 119 (11), 1 de ago. 2003.

MINDLIN, Bety. **Nós payter**: os suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia: 1998.

MUÑHOZ, Hector. Los objetivos políticos y socioeconômicos de la educacion intercultural bilíngüe y los câmbios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. **Revista iberoamericana de educación**. Madrid: Organização dos Estados Americanos, 1998.

_____. **Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México**. Palestra proferida no workshop perspectivas de la educación bilinmgue en Contextos Interculturales de México. México: UNESCO, out. 2001.

NEIRO/RO. Relatório de educação escolar indígena. Rondônia: Ji Paraná, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. A reconquista da Amazônia. In: **Novos estudos**: CEBRAP, n. 38, 1994.

PAULA, Eunice Dias de. A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação e o CIMI. In: **Porantim**, A. XIX, n. 201, Brasília: CIMI, 1997.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes 49**. Campinas, São Paulo, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMÉNO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes de docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação – USP**. São Paulo: FEUSP, vol. 22, n. 02, jul./dez. 1996.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Entre nós professores**. São Paulo: Papirus, 2000.

REVISTA INDÍGENA. Fundação Nacional do Índio. Brasília: 2000.

RIBAS, Mariná Holzman. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d' Água, 2002.

SARTORI, Giovanni. **La sociedad multiétnica**: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus, 2001.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A formação do educador e os saberes que a determinam**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHERPING, Guilherme. Políticas Públicas sob o neoliberalismo: Os efeitos de 15 anos de mudanças na educação pública: um resumo. **Revista universidade e sociedade**. N. 24 , 2002.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Relatório de assessoria às escolas indígenas Suruí**. Cacoal: 2001.

_____. **Projeto Açaí**. Rondônia: 2001.

_____. **Relatório da VIII etapa do Projeto Açaí**. Porto Velho: 2003.

Rondônia. SEDUC/REN/CACOAL. **Relatório Educação Escolar Indígena Suruí.** Cacoal/RO, 2000-2004.

SENA, Vera Olinda. Formação do professor indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB.

SILVA, Marilene Corrêa da. **Amazônia:** região-nação-mundo. Manaus: Universidade do Amazonas, n. 3, 2001.

SOARES, José Arlindo; GONDIM, Linda. Novos modelos de gestão: lições que vêm do poder local. In: SOARES, José Arlindo; CACCIA-BAVA, Silvio (orgs.). **Os desafios da gestão municipal democrática.** São Paulo: Cortez, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB, 1997.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingo; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia).** Porto Velho: Editora da UNIR, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (orgs.). **Formação de professores:** políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2002.

FICHA CATALOGRÁFICA

RIOS, Mirivan Carneiro

Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais: A formação dos professores indígenas, Suruí de Rondônia / Mirivan Carneiro Rios – Campo Grande, MS: (96 p.), 2007.

Orientador: Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado.

1. Formação 2. Diversidade Cultural 3. Educação Escolar Indígena.
I. Rios, Mirivan Carneiro. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

MIRIVAN CARNEIRO RIOS

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SURUÍ,
NO ESTADO DE RONDÔNIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

MIRIVAN CARNEIRO RIOS

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SURUÍ,
NO ESTADO DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Professor Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

Prof. Dr. Levi Marques Pereira

Prof. Dr. Antônio Carlos Nascimento Osório

*Aos meus pais, Anibal e Emilia,
que depositaram em mim toda a confiança
para que este sonho fosse possível de ser realizado.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor David Victor-Emmanuel Tauro, pela sapiência dividida comigo.

Ao grande amigo Fernando, pela paciência de ler cada linha e pelas grandes discussões travadas ao longo deste período.

À amiga e professora Egeslaine, que sempre se dispôs a colaborar com a pesquisa.

RESUMO

Essa dissertação versa sobre a formação de professores índios no Estado de Rondônia, da comunidade Suruí de Cacoal uma formação intimamente ligada tanto a uma herança cultural do povo a que pertencem quanto a uma legislação emanada do governo federal. O método usado foi uma pesquisa descritiva com dados coletados de fontes bibliográficas e documentais e etnólogos. Os resultados mostraram que a cultura indígena fruto da relação entre o homem e a natureza, herança que ainda não foi necessariamente compreendida e aceita por uma legislação que, apesar de primar pela diversidade cultural, ainda é incipiente e omissa, pretendendo resgatar os valores indígenas em vez de preservá-los. Também encontramos a imposição de modelos pedagógicos que, muito embora destinados a uma formação de professores, não considera as diferentes realidades e necessidades das comunidades indígenas. Assim, massifica-se e generaliza-se não só a formação, como também, a educação escolar como um todo. Ora, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem responde perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. Portanto, a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. Esta, por sua vez, deve permitir uma atuação crítica-reflexiva, consciente e responsável nos diferentes contextos em que se inserem as escolas indígenas.

Palavras Chaves: Educação escolar indígena; Formação professores; diversidade cultural.

ABSTRACT

Verses on the formation of Suruí Indian teachers in the Brazilian state of Rondonia, a formation that is intimately linked to a cultural heritage belonging to these people, as much as to federal government legislation. The method used was to process data collected from bibliographical and documental sources in confrontation with the reality experienced *in loco*. Results showed that the indigenous culture, fruit of a unique relation between man and nature, heritage of the Suruí, has not necessarily been understood and accepted by those responsible for legislation which, despite favoring cultural diversity, is still incipient and flawed, pretending to recover Indigenous values instead of preserving them. This results in the imposition of pedagogical methods that, despite being destined to teacher training, do not consider the different realities and necessities of the indigenous communities. Thus, teacher training and school education are massified and generalized. However the training of indigenous teachers has become a condition for quality intercultural education. And it is the indigenous teacher is responsible to political representatives as mediator and interlocutor of his community with the world external to the village. Thus it is concluded that the proposal for an indigenous school with quality – specific, differentiated, bilingual, intercultural – will be viable only if the Indians themselves, through their respective communities, are in the frontline of the process as teachers and managers of school praxis. In its turn, this praxis will permit critical and reflexive, conscientious and responsible participation in the different contexts in which indigenous schools are situated.

Keywords: Indigenous school education; teacher training; cultural diversity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE RONDÔNIA	25
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ALDEIAS INDÍGENAS SURUÍ	36
QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL <i>PAITER</i>	36
QUADRO 3 – NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS SURUÍ – 2005	38
QUADRO 4 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESCOLARIZADA NA AMÉRICA LATINA	49
QUADRO 5 – INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	51
QUADRO 6 – POLÍTICA EDUCACIONAL DIVERSIDADE: INDICADORES/METAS	51
QUADRO 7 – COMPONENTES E MATRIZ CURRICULAR	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL ETÁRIA	37
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS E REPROVADOS	38

LISTA DE SIGLAS

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CNE – Conselho Nacional de Educação
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPI/AC – Comissão Pró-Índio do Estado do Acre
CPI/SP - Comissão Pró-Índio do Estado de São Paulo
DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena
FIERO – Federação das Indústrias de Rondônia
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISA – Instituto Sócio Ambiental
MEC – Ministério da Educação
MT – Estado de Mato Grosso
NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indígena do Estado de Rondônia
ONG – Organização Não Governamental
OPAN – Operação Amazônia Nativa
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
POLONOROESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEEs – Secretaria de Estado da Educação
SMEs – Secretaria Municipal de Educação
SEDUC/RO – Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SIL – Summer Institute of Linguistics
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR – Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE FIGURAS.....	08
LISTA DE QUADROS	09
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE SIGLAS	11
 INTRODUÇÃO	 14
 CAPÍTULO I - A CRIAÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DE RONDONIA E DE SEU POVO INDÍGENA	 24
1.1 A Formação do Estado de Rondônia	24
1.2 Os Suruí.....	28
 CAPÍTULO II - O MUNDO SOCIAL-HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INDÍGENA RONDONIESE.....	 39
2.1 A Cultura Indígena Suruí e a Escola	39
2.2 Educação e Escolarização Indígena	53
 CAPÍTULO III - LEGISLAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	 61
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 87
 REFERÊNCIAS	 90

INTRODUÇÃO

As eleições diretas para prefeito em 1985 inicia um processo de redemocratização da vida parlamentar nas cidades brasileiras no pós-1964, em oposição ao modelo autoritário de administração. Este período, que trouxe a experiência de administrações municipais inovadoras, pode ser considerado como marcado por três momentos: o primeiro, iniciado com as eleições, foi caracterizado pela

[...] valorização da participação dos movimentos sociais na definição das políticas públicas locais, pela hegemonia de uma frente democrática com um discurso que combinava a condenação ao autoritarismo com propostas de uma democracia substantiva que ultrapassasse os marcos da representação parlamentar e mudanças no comportamento de segmentos da esquerda quanto à validade de as organizações da sociedade civil abandonarem uma postura meramente contestatória, passando a combinar reivindicação com interlocução direta com as agências estatais (SOARES & CACCIA-BAVA, 1998, p. 35).

O segundo momento teve início com as eleições de 1988, inaugura-se uma concepção centrada na capacidade ativa do povo em que “[...] o discurso da participação direta ganha maior radicalidade pela ênfase nas propostas de instalação de conselhos populares deliberativos como alternativa de poder” (SOARES & CACCIA-BAVA, 1998, p. 41). Na prática, em virtude de diversos problemas enfrentados na sua operacionalização, no lugar dos “conselhos deliberativos” consagra-se um novo tipo de negociação, em torno da discussão do orçamento municipal. Baseado em metodologias de participação negociada, este modelo iniciado em Porto Alegre (RS), passa a ser posteriormente adotado por prefeituras de diferentes tendências políticas.

O terceiro momento, que atravessamos nesta década de 1990, reforçou a idéia do orçamento participativo e introduziu conceitos de parceria e desenvolvimento local sustentável. A característica principal é a combinação de formas de participação semi-direta na gestão (os conselhos setoriais) com a parceria da iniciativa privada, Organizações Não Governamentais (ONGs) e organizações populares no desenvolvimento de programas e projetos sob a coordenação do Estado. As gestões locais bem sucedidas têm, entre outras características, uma nova concepção de democracia que enfatizam a descentralização, a participação popular e as parcerias do poder público com diferentes agentes sociais.

Para Pimenta (2004, p. 23-24),

[...] a educação é um tema que nos aproxima. Nas campanhas que antecedem a escolha de governantes [...], acompanhando mais uma vez os debates e as propostas que foram anunciadas pelos candidatos, percebe-se que no discurso de todos há uma unanimidade: nenhum candidato, nenhum partido político ousa dizer que a educação não é importante. Talvez, continua a autora, nessa unanimidade esteja o problema, porque não há lugar no mundo em que se negue a importância da educação como uma condição coadjuvante e fundamental para uma maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico.

E é exatamente o reconhecimento desse poder, relativo sim, mas, sem dúvida, poder da educação, que coloca as bases para se perceberem as diferenças entre os discursos e os programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas a anunciam como importante.

Assim, a educação é um fenômeno e uma prática muito complexos, porque é histórica. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde. Na história da educação isso é claro, pelos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocaram.

Desta forma, diferentes formas de participação social no planejamento, gestão e fiscalização de políticas públicas locais surgiram, solidificaram-se e ampliaram-se para projetos regionais e alcançaram a gestão estadual. Diversos espaços públicos foram criados em torno de temas como: cooperativismo, geração de trabalho e renda, orçamento participativo e, em especial, os relacionados com educação. Assim,

[...] profissionais da educação de diferentes instituições, com o suporte da representação do MEC [...], assumiram o desafio de construir novas relações, tendo por objetivo principal a discussão das políticas educacionais determinantes do cotidiano dos vários segmentos da educação e a socialização de informações de cunho político, pedagógico, administrativo, financeiro, etc. Por esta razão, iniciou-se [...] uma estratégia de trabalho pautada na articulação informal de entidades públicas, não-governamentais e educadores em geral: a realização de Fóruns Permanentes de Educação (ANDRADE, 1999, p. 32).

Foram instalados primeiramente os Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil, depois os de Educação Especial, Ensino Médio e Financiamento da Educação e finalmente o de Educação Indígena.

Quanto ao campo educacional indígena, é importante apresentar inicialmente uma visão histórica da educação Escolar Indígena no Brasil, que atravessou historicamente quatro

fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes político-ideológicas.

Conforme Ferreira (1992), a primeira fase, que coincide com o processo colonizador, esteve basicamente sob a responsabilidade de missionários, com destaque para jesuítas portugueses. Assim, a escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que freqüentemente era “pacificado” e sua mão-de-obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa, apesar de, no Brasil Império, ter-se feito catequese com missionários de origens diversas, como italianos, por exemplo.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, uma vez que o índio era visto numa condição étnica inferior. De acordo com Melia (1979), a educação que a sociedade nacional pensava para o índio, não diferia estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária, recolhendo fracassos do mesmo tipo.

A terceira fase inaugura-se com a extinção do SPI (fins da década de sessenta) e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, além da criação de diversas entidades não-governamentais de apoio às causas indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. No bojo da ditadura militar, a FUNAI assume uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país. Com o Estatuto do Índio de 1973¹, torna-se obrigatória por lei, a alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas. Mas o grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi o Summer Institute of Linguistics (SIL), que transformou o bilingüismo oficial em estratégia de dominação e descaracterização cultural, mantendo o mesmo objetivo civilizatório dos primeiros catequistas: a salvação das almas pagãs (BORGES, 1997).

Foi neste período que os Suruí de Cacoal, tiveram o primeiro contato com a escola formal, estando esta sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio e do SIL, que mantinha missionários na Terra Indígena Sete de Setembro.

A quarta fase inicia-se na década de mil novecentos e oitenta com o chamado “movimento indígena”, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Faz-se a distinção, entre “Educação Indígena” e “Educação para o

¹ Lei 6001/73 Art. 49 - A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvo o uso da primeira. (BRASIL, 1973).

Índio” e inicia-se um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições de assessoria².

A década de 1990, em especial, foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, que assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no título “Da Ordem Social”. No campo da educação, a Lei n. 9.394, de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN) instituiu como dever do Estado à oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural; por sua vez, uma legislação regulamentar – a Resolução CEB Câmara de Educação Básica (CEB) nº3, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas.

Soma-se a isso, a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, a atuação do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, como órgão consultivo das ações do Ministério, além das inúmeras publicações de livros didáticos financiadas por este órgão federal.

Todo esse quadro trouxe inevitavelmente um grande estímulo à discussão sobre escolarização das aldeias, inúmeros projetos de capacitação de professores indígenas sendo realizados no país nos últimos anos, com financiamento público e com a participação de Secretarias, Universidades públicas e privadas e ONGs.

Aposta-se no momento, numa proposta de educação indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural, onde o diálogo entre as diferentes culturas possa contribuir para o desenvolvimento auto-sustentável das comunidades indígenas. Mas qual é o significado dos conceitos “diferenciada”, “bilíngüe” e “intercultural” nos discursos dos professores indígenas, nos discursos das assessorias e nos discursos oficiais das Secretarias de Estado da Educação (SEEs), Secretarias Municipal de Educação (SMEs) e do MEC?

Fala-se das mesmas coisas? Em muitos casos estes conceitos esvaziavam-se de seu conteúdo político, desqualificando a luta dos povos indígenas que se insere num contexto mais amplo de lutas por políticas públicas mais abrangentes:

²Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Comissão Pró-Índio do Acre e de São Paulo, (CPI/AC e CPI/SP), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Instituto Sócio-Ambiental (ISA), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outras.

- “Diferenciada”, muitas vezes aplica-se às experiências de adaptação empobrecidas do currículo de ensino fundamental não-índio, com componentes folclóricos e superficiais;
- “Bilíngüe”, como alertam alguns lingüistas, não pode ser simplesmente a alfabetização em português por um professor não-índio, numa comunidade monolíngue de língua indígena, como não pode ser alfabetização em língua indígena numa comunidade falante de português. Há que se considerar a hegemonia da língua portuguesa em alguns casos, e as situações sócio-lingüísticas reais de uso social das línguas;
- “Intercultural”, não é apenas o processo de contato entre as culturas, mas a necessária análise das relações de poder que esse processo produz, em seus componentes econômicos, políticos e sociais. Entretanto, as experiências de escolarização empreendidas no Brasil são bastante diversificadas, assumindo contornos próprios de etnia para etnia e, mesmo dentro de uma etnia, apresentam características diferenciadas de uma aldeia para outra. Não podemos, portanto, falar em uma educação indígena única no país, dada a variedade sócio-cultural de cada grupo. Neste sentido, é importante fazer referência ao Núcleo de Educação Indígena do Estado de Rondônia (NEIRO) que tem garantido a execução de pequenos projetos com financiamento público apresentados ao MEC pelas Secretarias de Educação, Universidades, ONG’s e outro tipo de instituições, dentro de diretrizes gerais comuns traçadas com os Suruí.

Contudo, uma preocupação que se perpetua é o fato de se permanecer a reboque da pauta oficial implementada pelo MEC em relação aos processos de regulamentação das experiências educativas escolares e negligenciar-se a discussão em torno de questões essenciais e anteriores à implementação de escolas propriamente dita. Como em todos os segmentos de educação no país, o MEC implementou nos últimos anos um conjunto de ações, programas e projetos que vão desde a publicação de Referenciais Curriculares, à elaboração de legislação regulamentadora da LDB, através de resoluções e pareceres. A comunidade acadêmica educacional, indigenistas, assessorias e órgãos públicos municipais e estaduais têm se debruçado em torno dessa agenda. Num plano mais geral, tal agenda acelerou o processo de discussão em torno da escolarização das comunidades indígenas.

Quando indagados sobre quais os motivos para se ter uma escola, os educadores Suruí de Cacoal (RO), em grupos de trabalho, responderam: “[...] é para fortalecer nossa cultura; conhecer mais a cultura; lugar também do educador aprender; aprender

à escrita; compreender o aspecto político; ajudar a lutar pelos direitos; espaço de praticar o conhecimento e passar as experiências”.

Entende-se que o processo de formação dos educadores indígenas desenvolve-se em paralelo com o processo de formação do não índio. É no embate do coletivo que as diferentes instituições explicitam suas perspectivas de trabalho, colocando-as em confronto com as demandas e objetivos dos índios, de maneira a aflorarem-se os conflitos e possibilitando-se acordos e parcerias.

Desta forma, o NEIRO/RO tem sido atualmente um espaço coletivo de discussão sobre políticas públicas de educação escolar indígena no Estado, através das ações de formação contínua nele planejadas e executadas em parceria com as Universidades, Secretarias Municipais e Estaduais envolvidas. Não cabe, entretanto, a permissão de que o NEIRO/RO se institucionalize pelo controle hegemônico de algum órgão/instituição, estatal ou não. Tal Núcleo, enquanto Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena vem cumprindo o papel de coordenar as ações sob a direção das lideranças indígenas e não pulverizar ou sobrepor ações no campo da educação escolar indígena, apontando assim para um espaço de formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas de educação indígena para o Estado de Rondônia.

Isto aponta para o amadurecimento das discussões em curso e a não precipitação de decisões e encaminhamentos formais. A participação efetiva dos professores e lideranças Suruí no processo de constituição e discussões do NEIRO é mais um componente na formação dos educadores indígenas e não-indígenas.

Para isso, importa considerar que sistematizar não é, portanto, narrar experiências, avaliar ou descrever processos, classificar experiências, ou ordenar e tabular informações sobre experiências nem fazer uma dissertação teórica exemplificando com algumas referências práticas pois,

[...] situa-se no caminho intermediário entre a descrição e a teoria. É um esforço rigoroso que além de (re) contar uma história, formular categorias, classificar e ordenar elementos empíricos, faz análise e síntese, indução e dedução, obtém conclusões e as fórmulas como pautas para sua verificação prática. Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática (JARA, 1996, p. 31).

A sistematização dos processos de construção de políticas públicas em educação escolar indígena no Estado de Rondônia está sendo elaborada coletivamente, tanto pelo Estado como pelo NEIRO e ONG's. Assim, foram definidos: o objetivo da sistematização –

subsidiar a experiência de construção curricular do Magistério Indígena; o objeto a ser sistematizado – os encontros de formação, os cursos e as reuniões de planejamento do NEIRO/RO e o eixo da sistematização – componentes curriculares do Magistério Indígena que colaborem com a preservação e fortalecimento dos princípios básicos do Projeto Educativo Indígena Suruí.

Para tal, têm sido utilizados os relatórios do NEIRO/RO (2000, p. 5) e das Oficinas de Construção Curricular, Cursos e Seminários com educadores indígenas, organizados com o objetivo de:

- Sistematizar o currículo real e o projeto Político Pedagógico em construção na escola;
- Construir uma proposta diferenciada de formação para o Magistério Indígena Suruí;
- Definir o tipo de encaminhamento para o processo de reconhecimento e autorização legal para o funcionamento das escolas junto ao Sistema Estadual e ao Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

Este conjunto de ações integradas formam o campo de pesquisa em que se tem estudado algumas das questões, aqui apontadas, em relação ao processo de escolarização da comunidade e à formação contínua dos educadores. Esse é o pano de fundo da elaboração de políticas públicas para o setor que já demonstram alguns resultados, como frutos da ação inter-institucional do NEIRO/RO.

Os recursos para educação escolar indígena estão sendo melhor aproveitados e sua aplicação tem sido discutida coletivamente e com transparência;

Ainda de acordo com o NEIRO/RO (2000, p.6) as ações conseguiram ser planejadas estrategicamente em torno de grandes prioridades:

- a Formação de Magistério Indígena e a regularização das Escolas. Daí puderam ser vislumbrados programas, projetos e ações que se inter-relacionam e complementam;
- As Secretarias estão, em conjunto, aprendendo a construir políticas efetivamente públicas e não mais programas de governo ou projetos isolados e percebendo suas diferentes responsabilidades e complementariedades de ação;
- Estamos todos aprendendo a conviver com nossas diferenças – que não são poucas, e com os Suruí, sobre o que é educação escolar indígena e como construí-la politicamente.

Portanto, um processo de construção de políticas públicas em educação escolar indígena não se desenvolve na academia nem nos gabinetes de secretarias, longe da participação dos índios na coordenação. Continua-se a acreditar que é possível construir uma proposta de formação de educadores indígenas realmente diferenciada, em que os Suruí sejam

os seus protagonistas. Saber conviver com as nossas diferenças, saber ouvir o outro, problematizar as nossas próprias concepções e as do outro, são princípios básicos da democracia que tanto lutamos para construir e, muitas vezes, os esquecemos, em nossa prática pedagógica.

Assim, como resultado de quatro anos trabalhados diretamente com a comunidade indígena Suruí do Estado de Rondônia e no exercício da coordenação pedagógica das escolas indígenas, bem como, na assessoria ao curso de formação dos professores indígenas, foram realizadas observações diretas assim como planejamentos nos quais se discutiam metodologias a serem aplicadas aos diversos conteúdos programáticos; algumas vezes, a surpresa se refletia na capacidade de inovação dos professores indígenas, quando apresentavam não só alternativas como estratégias didático-pedagógicas. A aldeia, a comunidade, era a sala de aula, o espaço onde as crianças e os professores aprendiam e trocavam experiências.

Face a todas estas preocupações advindas dos caminhos e descaminhos inerentes à educação escolar indígena, nasce este trabalho sobre a formação dos professores indígenas Suruí do Estado de Rondônia. Por sua vez a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada desses professores nos sistemas nacional e estadual de ensino, com acertos e deficiências, levam ao seguinte problema: que tipo de formação docente é necessária para a condução do processo educativo nas escolas das aldeias indígenas, no sentido de satisfazer as demandas da comunidade indígena Suruí, atendendo as exigências legais de titulação do professor índio?

Tais conhecimentos são, portanto, essenciais para desenvolver capacidades e motivações para os professores se organizarem como categoria política específica e para intervirem local, regional e nacionalmente nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade, contribuindo para o avanço das instituições e da legislação do país.

Assim, ressalta-se como objetivo geral deste estudo a formação do professor índio Suruí do Estado de Rondônia, no município de Cacoal/RO. Contudo, devido às especificidades culturais de uma comunidade, há necessidade de analisar o processo sócio-histórico-cultural do índio Suruí de Rondônia; analisar a formação do professor índio Suruí com relação à sua própria cultura de origem e as consequências advindas desse processo; interpretar a legislação da educação escolar indígena e os aspectos metodológicos referentes aos cursos de formação do professor índio Suruí.

Este trabalho, por um lado, justifica-se pela importância que a formação e o ensino do professor indígena adquire no contexto da educação nacional, especialmente no cenário

Rondoniense, que hoje desenvolve um projeto de formação de professores em exercício, com 32 (trinta e duas) etnias diferentes, perfazendo um total de 116 cursistas. Mas, faz-se aqui referência ao agrupamento social dos Suruí, que se autodenominam “Paiter” que quer dizer “gente”, “nós mesmos” (MINDLIN, 1985, p. 13).

A preocupação com a comunidade indígena é algo que deve estar presente em todas as esferas do poder. O Governo do Estado de Rondônia não poderia, de forma alguma, negligenciar esta comunidade, deixando-a sem condições de desenvolvimento de suas potencialidades e sem perder de vista a sua tradicional cultura.

Aliado a estas ponderações manifesta-se o interesse pessoal em aprofundar o processo de formação dos professores indígenas, motivado pelas experiências acadêmicas adquiridas nesse campo, face à atuação didática junto à comunidade indígena e como assessor pedagógico desses professores e o fascínio despertado pela cultura Suruí.

Prevê-se, por um lado, a contribuição deste trabalho para a educação sobre um segmento muito particularizado e ainda em estudo/construção, com a conseqüente geração de novos conhecimentos, não somente ao pesquisador, como também, à academia, à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e aos professores índios no sentido de sua formação continuada. Por outro lado, a importância deste trabalho encontra-se em consonância com os objetivos das instituições de ensino superior, chamadas ao cumprimento do tripé composto pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão.

Além disso, esses saberes constituem o patrimônio e a memória histórica particular do povo a que os professores e alunos pertencem, bem como permitem o acesso e a apropriação de parte do patrimônio de outras culturas humanas, a serem conhecidas e interpretadas por meio do currículo. A inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas pode permitir a valorização e a ampliação de seu próprio universo cultural.

Assim, poder-se-ia afirmar que, ao aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la, os índios a têm ressignificado, dando-lhe um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo de fora, dos brancos.

A partir de uma pesquisa de cunho histórico, bibliográfica e descritiva, este trabalho pretende mostrar os lapsos que campeiam a educação escolar indígena e a formação de seus professores.

Dividiu-se este estudo em três capítulos. O primeiro capítulo A Criação Social-Histórica de Rondônia e Seu Povo Indígena dedicar-se-á a um levantamento sócio-histórico da formação do Estado de Rondônia e do Povo Suruí. Assim, o leitor entrará em contato com

a história do Estado de Rondônia até os dias atuais. Posteriormente, se faz um estudo etnográfico da população indígena Suruí, estabelecida no município de Cacoal.

O segundo capítulo O Mundo Social-Histórico na Formação Docente do Professor Indígena Rondoniense, aborda a formação docente do Professor Suruí. Nele procura-se levar o leitor a compreender o mundo social do povo Suruí e a sua visão sobre a educação e a formação dos professores. Portanto, trabalham-se conceitos de formação de professores sob perspectivas de diversos autores, visando-se possibilidades de relações e aprimoramentos para a educação escolar Suruí.

No terceiro capítulo Legislação e Aspectos Metodológicos da Educação Escolar Indígena, é abordada a Legislação existente sobre a educação escolar indígena, seus aspectos histórico-filosóficos e metodológicos, buscando-se compreender a maneira pela qual é pensada pelos técnicos do Ministério da Educação e pelos indigenistas de renome nacional.

Por último o trabalho são oferecidas ao leitor às considerações finais em que se apresentam os resultados obtidos durante a pesquisa e algumas sugestões para a continuação de estudos inerentes ao assunto, face à inesgotável capacidade de discussões e debates sobre este assunto.

CAPÍTULO I

A CRIAÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DE RONDONIA E DO POVO INDÍGENA SURUÍ

1.1 A Formação do Estado de Rondônia

A origem histórica da ocupação do Estado de Rondônia, segundo a Federação das Indústrias de Rondônia (FIERO) (1997), remonta ao século XVII, com a penetração das Bandeiras que visavam à caça ao índio e a procura de ouro, madeiras nobres e especiarias. Em 1650, uma Bandeira comandada por Raposo Tavares alcançava o Vale do Guaporé. No início do século XVIII os portugueses, partindo de Belém, subiram o Rio Madeira transpondo suas cachoeiras, atingiram o Rio Guaporé e chegaram até o Arraial de Bom Jesus, antigo nome da localidade de Cuiabá. Com a descoberta das minas de ouro do Arraial de Bom Jesus e Vila Bela, tornou-se mais freqüente a presença dos portugueses na região do Guaporé/Madeira.

Pelo “Tratado de Tordesilhas” toda a região pertencia à Espanha. Com a penetração das Bandeiras e o mapeamento dos rios Madeira, Guaporé, no período de 1722 a 1747, houve uma redefinição dos limites entre Portugal e Espanha, realizada através dos Tratados de Madrid e de Santo Idelfonso, e Portugal passou a ter a posse definitiva da região e da defesa dos limites territoriais. As demarcações da área ocorreram a partir de 1781.

Essa fase, apesar de não proporcionar uma ocupação econômica efetiva na região, deixou em seu rastro os primeiros indícios de agregados populacionais, centrados principalmente na catequese jesuítica e na política de conservação de fronteiras de Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, cuja ação mais importante na área resultou na construção do Real Forte Príncipe da Beira e na criação da capitania de Mato Grosso, tendo como mandatário o Capitão General Antonio Rolim de Moura (TEIXEIRA E FONSECA, 2001).

O Estado de Rondônia está localizado na Região Norte do Brasil, em área abrangida pela Amazônia Ocidental, e se limita ao Norte e Nordeste com o Estado do Amazonas, a Leste e Sudeste com o Mato Grosso, a Sudeste e Oeste com a República da Bolívia, a

Noroeste com os estados do Amazonas e do Acre, dentro das seguintes coordenadas – 7°55’ e 13°45’ de latitude Sul e 66°47’ e 59°55’ a Oeste de Greenwich, abrangendo uma área de 23.851.280 há (238.512,8 Km²), correspondendo a 2,8% da superfície do Brasil e 6,19% da região Norte.



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia/2006.

Os processos da Revolução Industrial ocorridos durante o século XIX aumentaram a demanda do mercado internacional da borracha e provocou um grande estímulo à sua produção na Amazônia, de onde era nativa. Esse fator desencadearia o hoje chamado “Primeiro Ciclo da Borracha”, entre 1877 e 1880, trazendo como efeito o deslocamento de grande contingente de mão-de-obra para sua exploração, o que levou a produzir sensíveis transformações na região.

Os fatores que influenciaram a formação dessa corrente migratória estão relacionados com a grande seca que assolou o Nordeste entre 1877 e 1880, e a intensa propaganda dos governos brasileiro e regionais, que acenavam com prêmios e facilidades para os migrantes. Por esta época, Rondônia recebeu mais de oito mil homens que adentraram os rios e se estabeleceram nos seringais.

A crescente expansão da produção de borracha e a progressiva incorporação de novas áreas de exploração levaram os brasileiros a ocuparem parte do território da vizinha Bolívia, gerando assim um conflito internacional. Como aquele país, que havia perdido sua costa marítima para o Chile, não dispunha de saída para o Pacífico, a solução do conflito redundou na incorporação, pelo Brasil, do Estado do Acre, com o pagamento de 2 milhões de libras de indenização e o compromisso de construir uma estrada de ferro, em terras brasileiras, que permitisse o acesso a Bolívia ao Rio Madeira, abaixo do último trecho encachoeirado, e daí com a saída para o Rio Amazonas e o Oceano Pacífico.

Esse acordo foi consumado pelo Tratado de Petrópolis, no ano de 1903, e a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré teve sua construção retomada em 1905. Foi concluída em 1912, numa extensão de 360 km, e consolidou nos seus extremos os maiores pólos populacionais: Guajará-Mirim limite com a Bolívia, e Porto Velho, a jusante da última cachoeira do Rio Madeira (TEIXEIRA E FONSECA, 2001).

Ao longo dessa via se desenvolveram alguns núcleos habitacionais e floresceu uma pequena economia de subsistência. Contudo, desde o início do seu funcionamento a ferrovia sofreu um impacto negativo causado pelo desinteresse que logo atingiu a borracha natural brasileira, superada pelos seringais de cultivo implantados pelos ingleses na Malásia, através de sementes oriundas da Amazônia, que permitiram suprir o mercado internacional por preços menores. Conforme FIERO o desaquecimento da extração da borracha natural aliado à falta de uma política de ocupação para a região, não permitiu que se realizasse um povoamento efetivo. A ferrovia Madeira-Mamoré, portanto, nasceu praticamente deficitária (TEIXEIRA E FONSECA, 2001, p. 20).

A nacionalização em 1931, ao contrário do que se esperava, levou o déficit da ferrovia em crescimento contínuo até a sua total inviabilidade, em 1971, quando foi desativada.

Assim, o Primeiro Ciclo da Borracha, além de propiciar a construção da estrada de ferro, deixou como saldo populacional e econômico tão somente a ocupação de Guajará-Mirim e Porto Velho, exatamente os dois extremos da ferrovia, lançando a base para a formação de um mercado abrangendo as regiões Norte e Noroeste do Estado. Após o declínio da borracha, Rondônia passa por um período de estagnação econômica, a exemplo de toda a

Amazônia, até o ano de 1940. A preocupação governamental com o isolamento e os esvaziamento da região resultou na decisão de implantar uma rede telegráfica entre Cuiabá e Porto Velho, cortando todo o Norte do Mato Grosso. Parte da região atingida por essa rede daria origem a Rondônia.

À frente dessa missão estava o coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, que, para a implantação da rede telegráfica, concluída em 1915, utilizou mão-de-obra do sul do país. Foram estes homens que, somados aos migrantes eventuais, criaram povoados nas localidades onde os postos telegráficos foram instalados: Vilhena, Marco Rondon, Pimenta Bueno, vila Rondônia, Ariquemes, entre outros. Essa expedição concorreu para o processo da ocupação de Rondônia, não só pela implantação destes povoados como também através da demarcação de seringais remanescentes do ciclo da borracha e outros, doados por Rondon como prêmio a alguns de seus auxiliares. Ainda persistem alguns desses seringais, mas a grande maioria foi desapropriada e deu origem, após o ano de 1970, a projetos de colonização (TEIXEIRA E FONSECA, 2001, p. 21).

O Ciclo do Telégrafo, ao contrário dos ciclos anteriores, cuja ação se inscreveu no Norte e no Noroeste do Estado ocorreu no sentido Sul-Norte, deixando em sua esteira as raízes do que são os municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Ji-Paraná, entre outros.

Em 1950, chega o seringueiro e garimpeiro José Cassimiro Lopes, que fixou residência nas proximidades da confluência do Igarapé Tamarupá com o Rio Madeira. Em 1959, solicita do Governo Territorial a posse desta área de terra para extração de látex. Em 1960, José Cassimiro trabalha com a equipe de topógrafos e picadores na abertura e construção da BR 364. Em 1972, com o início do Projeto de Colonização e a formação da Vila de Cacoal, parte de suas terras foi desapropriada, restando-lhe a que hoje abrange os Bairros Bandeirantes, Arco-Íris, Vista Alegre e parte do Setor Industrial. Em 11 de outubro de 1977, pela Lei Federal nº. 6.448, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República Ernesto Geisel, é criado o município de Cacoal. Segundo Kemper (2002, p. 60) “[...] com uma área de 8.741 Km², desmembrada do município de Porto Velho, o recém criado município de Cacoal possuía uma população estimada de 50 mil habitantes”.

O Município de Cacoal está localizado a 470 km da capital Porto Velho, tendo os seguintes limites: ao norte com o Estado do Mato Grosso; ao sul com os municípios de Rolim de Moura e Pimenta Bueno; ao leste com Espigão D'Oeste e ao oeste com Ministro Andreazza, Presidente Médici e Castanheiras. Cacoal possui atualmente uma área geográfica de 3.808,5 Km², o que corresponde a 1,57% da área total do Estado. Em 1977, quando ocorreu a criação do município, a área era de 8.741 Km². Com a emancipação de Rolim de Moura em 1983, e a de Ministro Andreazza em 1992 foi desmembrada uma área de 4.932,5

Km², o que representa 56,43% da área territorial original do Município de Cacoal, que “[...] possui 73.527 habitantes. Residem na área urbana 51.359 habitante, que representa 69,58%, e na área rural residem 22.168, o que representa 30,15% da população. A densidade demográfica é de 19,3 habitantes por Km²” (KEMPER, 2002, p. 149).

1.2 Os Suruí

A comunidade Suruí, de acordo com SEDUC/REN/CACOAL, (2000-2004), vive hoje na terra indígena Sete de Setembro, distribuída por nove aldeias entre as Linhas 08 e 14, todas aproximadamente a 50 km de Cacoal. Seu território atual é de 247.870 ha. Os Suruí Paiter foram oficialmente contatados pela FUNAI em 1969, por meio dos sertanistas Francisco Meirelles e Apoená Meirelles, no então acampamento da FUNAI, Sete de Setembro, quando nesse ano visitaram o acampamento, fundado um ano antes, no dia sete de setembro de 1968 (esse ficou sendo também o nome da principal aldeia Suruí, contígua ao posto). De acordo com Mindlin (1985, p. 23) “[...] os Suruí só passaram a morar de forma permanente no posto em 1973, quando vieram buscar assistência médica em razão de uma epidemia de sarampo que matou cerca de 300 pessoas”. Cerca de um terço da população continuou a morar fora da área indígena, perto da vila de Espigão do Oeste, mudando em 1977 para outro posto da FUNAI criado então, a linha 14.

A conturbada história das demarcações e “desmarcações”, que deram origem à boa parte das terras indígenas de Rondônia, se aplica também a Terra Indígena Sete de Setembro criada para os Paiter. A demarcação dessa Terra Indígena se deu em 1976, e a posse permanente foi declarada pela Portaria nº. 1561 de 29 de setembro de 1983 pelo então presidente da FUNAI Octavio Ferreira Lima, momento em que recebeu o nome oficial de “Área Indígena Sete de Setembro”. Sua homologação saiu no mesmo ano através do Decreto nº. 88867 de 17 de outubro de 1983, pelo presidente João Figueiredo.

De 1982 a 1987, sofreram intensamente os impactos do contato com a sociedade não indígena, com a migração de milhares de pessoas para a região provocada pelo Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE), cujo núcleo era o asfaltamento da Rodovia Cuiabá - Porto Velho, financiada parcialmente pelo Banco Mundial. Nesse contexto, perderam metade de seu território para projetos de colonização e empresas, que desconsideravam a homologação legal das terras. Os Suruí ainda tiveram suas terras invadidas por pequenos agricultores, comprimidos pelas empresas extratoras e empurrados

para o interior das terras indígenas. Tais invasões tiveram sérios desdobramentos na saúde dos Paiter, particularmente nas crianças.

A partir dos anos 1980, alguns jovens Paiter que dominavam a língua portuguesa em razão da necessidade de diálogo com os brancos, levaram suas reivindicações até a FUNAI. Nessa época cresceu entre os Suruí a consciência de como se constitui a sociedade brasileira e a necessidade de lutar pela defesa de seu território e de sua vitalidade cultural. Foram feitas viagens a Brasília para acompanhar passos da administração da FUNAI e fazer reivindicações. Nesse contexto, algumas tradições renasceram e os mutirões e festas persistiram, porém se adaptando aos novos padrões agrícolas, como o cultivo de arroz e uma maior dispersão da população. Os Suruí de Rondônia se autodenominam Paiter, que significa gente de verdade, nós mesmos. Falam uma língua do grupo Tupi e da família lingüística Mondé. O plural de Paiter é paiterei, mas, para efeito de padronização dos nomes indígenas no Brasil, aqui serão chamados de os Paiter.

A área indígena dos Suruí está situada entre os estados de Rondônia e Mato Grosso, nos municípios de Cacoal/RO e Aripuanã/MT, respectivamente.

Conforme Mindlin (1985, p. 23),

O primeiro contato do povo Suruí com a comunidade branca deu-se em junho de 1969, por meio Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no acampamento Sete de Setembro, fundado no dia sete de setembro de 1968 (daí a origem do nome de uma das dez aldeias do povo Suruí). O contato foi feito pelo sertanista Apoena Meirelles e seu pai. A terra indígena Suruí, com 247.870 ha., foi demarcada e homologada pelo decreto 88.867/83 e está registrada nos cartórios municipais de Cacoal e Aripuanã.

O nome indígena da aldeia de Sete de Setembro é “Nambekó-dabadaki-ba” que, na língua portuguesa, significa "o lugar onde os facões foram pendurados". Os índios só passaram a viver sedentariamente no Posto Sete de Setembro em 1973, quando foram atingidos por uma epidemia de sarampo e tiveram de buscar assistência médica. Cerca de um terço da população continuou a morar fora da área indígena, perto de Espigão D'Oeste. Foram transferidos em 1977 para o posto da Linha 14 criado, então, pela FUNAI.

Na época do contato a população Suruí foi calculada em 600 pessoas por Jean Chiappino (1971). Nos anos 1970 houve muitas mortes causadas por gripe e sarampo, reduzindo-se a população a 272 pessoas. A partir dos anos 1980, até os nossos dias, passou a haver um grande crescimento populacional e, hoje, os Suruí somam cerca de 750 pessoas entre crianças e adultos. Nos anos 1980, devido às invasões de suas terras por colonos, o povo

Suruí se dividiu em grupos familiares, ficando confinado em estradas da área indígena, nas Linhas 8, 9, 10, 11, 12 e 14. Existe exploração intensiva de madeira tendo sido extraídas praticamente todas as espécies nobres (mogno, cerejeira, cedro). Hoje se explora a madeira branca.

Os Paiter estão divididos entre a roça e o mato, a colheita e a floresta, isto é, um princípio que significa em todos estes lugares ao mesmo tempo. Além de agricultores, os Suruí são caçadores e coletores e encontram na floresta matéria-prima para os mais variados fins, como a construção de casas, cestos, armas, colares e outros instrumentos de utilidade comunitária. Como característica marcante deste povo, destaca-se o seu perfil guerreiro.

Alguns rituais hoje já não existem mais (reclusão do luto, tatuagem) e outros têm sofrido alterações pelas influências dos não-índios, em particular das seitas fundamentalistas, como por exemplo: casar com o tio materno, ter mais que uma mulher, cortar o cabelo e usar roupas decotadas, tomar “chicha” durante as festas, cujo ponto alto era o estado de embriaguez que a todos atingia, como expressão de felicidade e alegria.

Apesar das muitas mudanças, o povo Suruí conserva a essência da sua cultura: a língua, o espírito guerreiro, o caráter acolhedor, aberto, caprichoso e alegre. Destacamos alguns outros valores culturais a nosso ver muito significativos: vida tribal; divisão de trabalho; regras alimentares; concepção da gestação; educação das crianças; comunidade e esfera individual. Há dez anos a existência desta população girava em torno da casa grande “Nambekó-dabakibá”, em que as famílias viviam e se relacionavam nuclearmente, isto é, pais, mães e filhos. Nos momentos mais importantes, quando faziam uma grande caçada, todos se juntavam num ritual de partilha.

Nas dez aldeias existentes encontram-se casas de madeira e também outras moradias tradicionais chamadas “lab”, feitas de palha.

Durante o dia as mulheres cozinham e trabalham dentro da casa de palha, que é mais fresca e, à noite, dormem na casa de madeira. As mulheres se sentam em esteiras, fiando algodão, fazendo colares, anéis, tecendo cestos, sempre ocupadas. Os homens utilizam como assento troncos, bancos de madeira ou redes. Além das redes, há poucos objetos; quase nada se armazena, apenas a comida trazida da roça para dois ou três dias, alguma roupa, cestos, esteiras, panelas de barro e de alumínio. Os Suruí são poligâmicos e, os chefes em geral, têm 4 ou 5 mulheres enquanto os demais normalmente têm uma só.

Os homens caçam e são quem providencia a carne e as mulheres podem acompanhá-los. As outras fontes de alimentação da floresta, como a castanha, o mel e os frutos, exigem

homens para cortar as árvores e mulheres para ajudarem a carregá-las. A tarefa de pescar é de todos: homens, mulheres e crianças.

Conforme Mindlin (1985, p. 74), “[...] a reclusão e os tabus alimentares depois do parto, além de fortalecerem a mãe, são necessários aos Suruí por causa da ligação que consideram existir entre a mãe e a criança”. Certos alimentos, se ingeridos pela mãe ou pelo pai, fariam mal ao bebê. Sempre acompanhada por proibições alimentares, a reclusão possui ainda algumas diferenças de uma situação para outra. Mas, em todas elas, a água fria está excluída, tanto para o banho como para beber.

As mulheres com bebê novo não comem caititu (porco do mato) nem macaco, nem a maior parte das carnes, amendoim e mel. O marido segue dieta semelhante, mas por menos tempo. Até a criança andar, o homem não pode caçar a maior parte dos animais, mas pode matar nambu (uma ave) para a mulher. A mulher não come amendoim, considerado abortivo, nem porco do mato. Come castanha e cará e bebe “makaloba” (chicha) de milho.

À noite é comum as mulheres fiarem algodão à luz do luar. Os teares de fazer “agoiab” (tipóia de carregar as crianças) e redes para dormir são simples e pequenos, constituídos por quatro paus rústicos amarrados com cipó. Os fusos são de madeira própria da floresta. Outra arte feminina exercida a todo o momento é a de fazer cestos e esteiras. Mas a grande arte da mulher Suruí é a cerâmica escura, desde panelas grandes até lindas cuias pequenas. Os homens também fabricam objetos, mas não tão amiúde como as mulheres. Fazem flechas, cada qual com uma forma, um desenho, uma finalidade, isto é, diferentes segundo sua destinação: matar gente, animais e peixes.

Os homens faziam tatuagens no rosto (hoje não às fazem mais). São os homens que constroem as casas, os “tapiris” e as pequenas casas de reclusão, tudo amarrado com cipó sem uso de pregos. As casas são feitas num período de três a quatro meses de trabalho e só têm a duração de dois ou três anos. As mulheres ajudam a abrir e a carregar a palha para cobri-las.

A distância entre o mundo masculino e feminino parece pequena. As mulheres cozinham, reavivam o fogo durante toda a noite. Alguns homens, até há poucos anos ainda entoavam cantigas de amor durante a noite, hoje substituídas por canções evangélicas e músicas populares.

Se a terra é propriedade coletiva, os objetos de uso ou os instrumentos de produção são individuais. Há um grande respeito pela individualidade. Se alguém traz comida para uma casa, é muito importante que saiba partilhar. Frequentemente se vêem crianças levar produtos da roça, peixe ou caça, de casa em casa.

A forma de trabalho é familiar - homem/mulher. A estranha mistura do comunitário e do individual confunde quem espera encontrar formas coletivas de produção. A sociedade é bastante voltada para a caça, não possuem excedentes e, por vezes, durante o ano, faltam produtos de primeira necessidade (milho, cará, mandioca). A invocação dos espíritos “Hô-êi-ê-tê” é necessária, aos olhos dos Suruí, para a fartura e a produção. Várias classes de espíritos comandam os males e as doenças. Há as almas dos mortos atormentando o sono dos que os mataram. A terra é um fator vital para a sobrevivência e na coesão e identidade cultural deste povo.

A Terra Indígena Sete de Setembro possui uma população de 930 pessoas (em 2006), divididas em onze aldeias dispostas ao longo das linhas de acesso, constituindo base de proteção contra a entrada de brancos em seu território. Há aldeias nas linhas 8, 9, 10, 11 (quatro aldeias), 12, e 14 (duas aldeias). A população em cada aldeia é variável, encontrando-se algumas com 45 pessoas e outras com centenas. A aldeia da linha 14 é a maior delas, com cerca de 30 famílias. A aldeia mais recente é a Gaheê, em Pacarana, criada em 2003, com seis famílias.

A aldeia da Linha 08 é a que tem o acesso mais difícil, pois, para se chegar até ela, há que atravessar-se o pasto de um colono, que é um alagado. Depois existem duas pontes de madeira que se encontram totalmente deterioradas, constituindo-se num risco constante para quem se atreve a atravessá-las de carro. O único meio de transporte que pode chegar até à comunidade, é a caminhonete com tração nas quatro rodas.

A escola desta comunidade até o ano de 2002, funcionava numa antiga tuia, que havia sido construída por uma família para depósito. É uma construção muito rústica, com um pé direito muito baixo, coberto de telhas de *eternit*. Na época do verão, o calor torna-se insuportável para as crianças e para o professor, na sala de aula.

Esta escola recebeu o nome de Sodingã, onde atua um professor índio que passou pelo curso de formação de professores indígenas oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, o Projeto Açaí.

Na linha 09 também encontra-se uma aldeia indígena Suruí. Como a aldeia citada acima, o seu acesso é complicado, especialmente no período do inverno amazônico, pois as estradas de chão, tornam-se escorregadias e com grandes atoleiros. A escola desta aldeia é construída em madeira também, coberta de telhas de *eternit*, nela atuam três professores indígenas. Dois deles professores passaram pelo Projeto Açaí e o terceiro fez um curso de ensino médio em Técnico Agrícola numa escola Agrotécnica Federal.

Um aspecto interessante a ser observado nesta escola, é que um dos professores indígenas que passou pelo curso de formação de professores indígenas, pode ser considerado como um lingüista nato, pois detém todo o conhecimento da língua materna, tanto oral quanto escrito, o que o torna uma peça fundamental para o processo de construção de material didático na língua para a comunidade.

Já a aldeia da Linha 10 tem um acesso mais facilitado, visto que a estrada se encontra razoavelmente conservada. Nesta, a escola funcionava na antiga casa do chefe de posto e, hoje, foi erguida uma nova escola para a comunidade. Nesta aldeia todas as casas são feitas e cobertas de madeira.

Nesta aldeia, a escola existente foi erguida pela Secretaria de Estado da Educação, após uma longa reivindicação da comunidade. Nela atuam dois professores indígenas, que também passaram pelo curso de formação de professores indígenas. Os dois professores são respeitados pela comunidade, pois desenvolvem um bom trabalho na escola.

Na Linha 11 existem três aldeias: a primeira é Aldeia Lobo, comunidade pequena com moradias construídas de madeira. A escola, construída de madeira e coberta tradicionalmente pela palha de babaçu, foi recoberta por telhas de *eternit* por insistência da liderança da comunidade.

Nesta escola o professor é indígena, filho da liderança da aldeia. Este professor não passou ainda por nenhum curso de formação. O mesmo tem o ensino fundamental completo e está em via de concluir o ensino médio em uma escola da cidade.

A segunda aldeia da Linha 11 é a Lapetanha com um número expressivo de famílias. As suas moradias variam da madeira à maloca. Um aspecto interessante nesta comunidade, é que todas as reuniões acontecem ao entardecer num antigo terreiro de café coberto com palhas de babaçu e que se presta a secar café. Toda a comunidade se faz presente, em que uns se sentam em redes e outros em pequenos tocos de madeira ou no próprio chão. As reuniões, demoradas, demandam uma participação efetiva da comunidade, em que o professor é o seu interlocutor e o tradutor da língua materna junto à equipe da SEDUC. Discutindo entre si, a liderança comunitária e o professor repassam ao órgão de governo suas opiniões e sugestões, acatando ou não as propostas trazidas por ele. Nesta aldeia, foi construída uma escola em alvenaria financiada pelo FUNDESCOLA, a fim de que se tornasse uma escola pólo de 5ª a 8ª séries.

Nesta escola há três professores indígenas dois homens e uma mulher, dois fizeram o curso de formação de professores indígenas o Projeto Açaí. Um aspecto importante a observar

nesta escola é a presença de uma mulher indígena como professora, pois não é comum entre os Suruí as mulheres trabalharem fora dos afazeres domésticos tradicionais.

Como citado acima, esta oferece de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, portanto existe também os professores brancos que atuam na escola nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Matemática. O professor X indígena atua nas disciplinas de Língua Indígena, Ritos e Mitos e Artes Indígenas.

A terceira aldeia da Linha 11, é a Amaral, em que se chega por dois caminhos: o primeiro é um travessão que existe entre a Linha 10 e a Linha 11, habitado por uma área de colonos e o segundo é a própria estrada da Linha 11. Esta aldeia possui um número expressivo de famílias em que as moradias, na sua grande maioria, são de madeira cobertas com *eternit*. Ao lado de algumas casas existe um “tapiri” (pequena maloca tradicional), que serve de alternativa para os dias mais quentes. A escola foi construída pela FUNAI.

Aqui nesta aldeia atuam dois professores indígenas, ambos não fizeram o curso de formação de professores indígenas. A um deles tem o ensino fundamental completo e outro está terminando o ensino fundamental.

Na Linha 12 existe uma aldeia que, de acordo com medição realizada pelos motoristas da SEDUC, além de ser uma das mais distantes da sede do município, é também de difícil acesso. Nela, as moradias são de madeira e cobertas com telhas de *eternit*. A escola, afastada da aldeia uns 500 metros, funcionava numa antiga construção que servia a uma igreja. Nesta escola atua um professor indígena, este tem apenas a 6ª série do ensino fundamental e ainda não passou por nenhum curso de formação de professor.

Por fim, a Linha 14, onde existem duas aldeias. A Aldeia da Placa e a Aldeia Gamir distantes uma da outra a aproximadamente uns três quilômetros. Sem escola, a Aldeia da Placa utiliza uma escola para colonos para as suas crianças, enquanto outras estudam numa construção localizada entre as duas comunidades indígenas. Uma característica marcante da comunidade da Placa é a homogeneidade das famílias que na maioria são constituídas por índios Suruí, casados com índias Cinta Larga. As moradias são todas de madeira.

Na aldeia Gamir, percebe-se o maior número de moradias tradicionais. Existem, nesta aldeia, duas grandes malocas em que convivem cerca de 08 famílias, dentre elas a família de um professor da comunidade.

Nesta aldeia foi construída uma escola financiada pelo FUNDESCOLA. Nela é oferecido do pré-escolar a 8ª série do ensino fundamental. Atuam nesta escola quatro professores indígenas, destes apenas dois fizeram o curso de formação de professores indígenas. Aqui também registramos a presença de uma professora indígena, que atua com o

pré e a primeira série, esta está concluindo o ensino fundamental na escola da aldeia. O outro professor índio já tem o ensino fundamental completo.

Como na aldeia da linha 11, aqui também registramos a presença de professores brancos de 5ª a 8ª série em algumas disciplinas, e a presença de um professor indígena atuando de 5ª a 8ª série nas disciplinas de Língua Indígena, Literatura Ritos e Mitos e Arte Indígena.

Em visitas realizadas a esta comunidade, houve a oportunidade de convívio com a família do professor, ocasião em que se pôde observar o cotidiano de outras famílias. Os homens, geralmente, levantam-se muito cedo e tomam banho de rio, para retornarem à maloca. Dá-se, então, início ao primeiro banquete diário, constituído de “chicha” (feita de milho mole, cará ou batata doce). As mulheres passam a maior parte do tempo realizando tarefas domésticas, cuidando das crianças, e preparando alimentos. Nos momentos de descanso, dedicam-se ao artesanato, quebram e cortam pedaços de coco de Tucumã que, depois, são perfurados para serem lixados e transformados em belos colares.

Outro fato observado, é que a mãe do professor não fala a Língua Portuguesa, apesar de compreender algumas coisas. Como não tem mais filhos pequenos, dedica-se exclusivamente ao esposo e nas horas vagas à confecção de “itira” que é a panela de barro.

Esta indígena e seu marido são sempre convidados pelo filho professor para irem à escola contar como era a vida antes do contato com o “yara” branco. O pai do professor é detentor de todas as tradições do povo Suruí, pois conhece todos os mitos e ritos, além de ser um exímio artesão.

Em conversas informais, deixa transparecer uma certa melancolia do tempo em que ainda não tinham contato com o homem branco. Diz que seu povo está se perdendo, uma vez que os jovens já não se interessam pelos mitos e pela arte de fabricar suas próprias flechas e arcos. Também, já não sabem mais caçar. Saudoso, recorda as festas que aconteciam na aldeia antes do contato com o homem branco.

É nesta aldeia também que encontramos um dos mais famosos pajés da comunidade Suruí. Segundo depoimento do professor da comunidade, a presença do homem branco se impôs juntamente à igreja e com esta os missionários que, após um longo trabalho proselitista, conseguiram fazer com que o pajé não mais atuasse.

No entanto, mesmo com a presença da igreja dentro da comunidade, alguns costumes não morreram e ainda resistem.

QUADRO 1 - ALDEIAS INDÍGENAS SURUÍ

ALDEIAS
Linha 08
Linha 09
Linha 10
Linha 11- Aldeia Lobo
Linha 11- Aldeia Lapetanha
Linha 11- Aldeia Joaquim
Linha 11- Aldeia Amaral
Linha 12
Linha 14 Aldeia Placa
Linha 14 Aldeia Gamir
Pacarana- Aldeia Gaherê

Fonte: Instituto de Pesquisa Sócio-Ambiental, 2003.

Segue o QUADRO 2 referente à distribuição populacional por faixa etária segundo o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI/2006), bem como o gráfico 1 representativo dessa distribuição:

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL PAITER

Faixa Etária	Masc	%	Femi	%	Total	%
Abaixo de 01 ano	16	3,28	13	2,94	29	3,12
01 a 05 anos	90	18,44	98	22,17	188	20,22
06 a 10 anos	82	18,85	54	12,22	146	15,70
11 a 15 anos	68	13,93	68	15,38	136	14,62
16 a 20 anos	65	13,32	68	15,38	133	14,30
21 a 25 anos	45	9,22	41	9,28	86	9,25
26 a 30 anos	25	5,12	18	4,07	43	4,62
31 a 35 anos	13	2,66	22	4,98	35	3,76
36 a 40 anos	20	4,10	16	3,62	36	3,87
41 a 45 anos	20	4,10	17	3,85	37	3,98
46 a 50 anos	11	2,25	6	1,36	17	1,83
51 a 55 anos	9	1,84	4	0,90	13	1,40
55 a 60 anos	2	0,41	6	1,36	8	0,86
Acima de 60 anos	12	2,46	11	2,49	23	2,47
TOTAIS	488	100	442	100	930	100

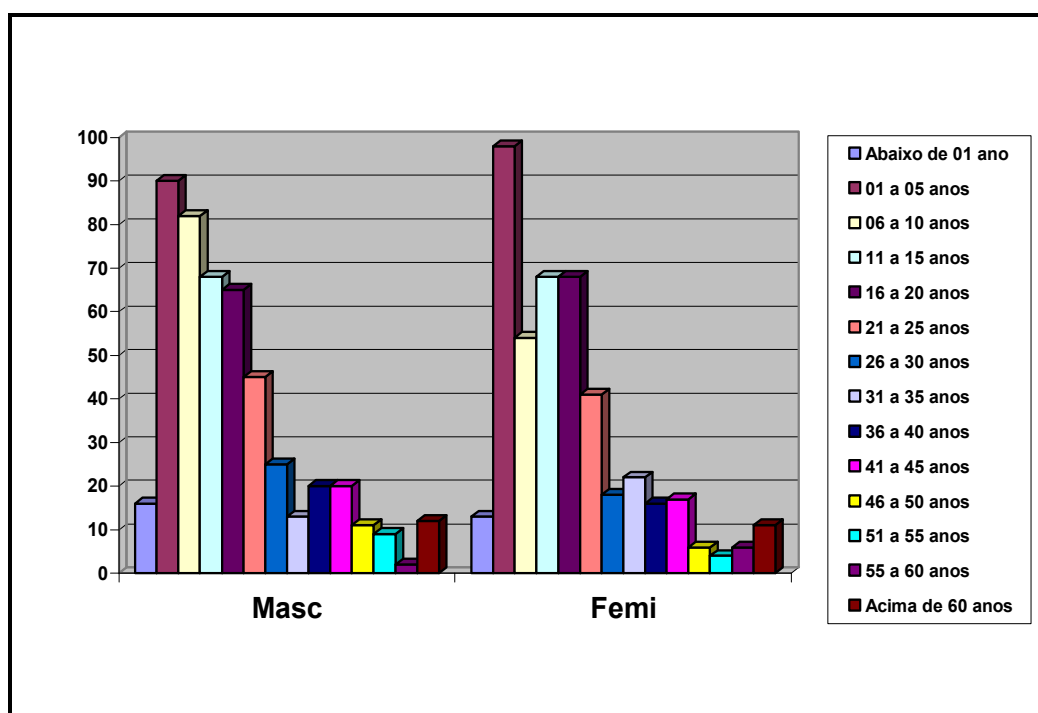
Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): Janeiro de 2006.

Analisando o quadro acima, pode-se perceber que o número de crianças de 01 a 05 anos tem crescido significativamente na população, o que demonstra que os programas assistenciais desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Saúde em parceria com a Fundação Nacional de Saúde têm surtido efeito.

Percebe-se, também, que o número de adolescentes e jovens é bem representativo na população, com preponderância do sexo feminino. Quanto aos idosos, observa-se uma redução significativa, advinda dos problemas ocorridos com o contato do branco.

De maneira geral, os números mostram um equilíbrio entre a população masculina e feminina, ou seja, não há comprometimento futuro para o crescimento da população.

GRÁFICO 01 - DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL ETÁRIA PAITER



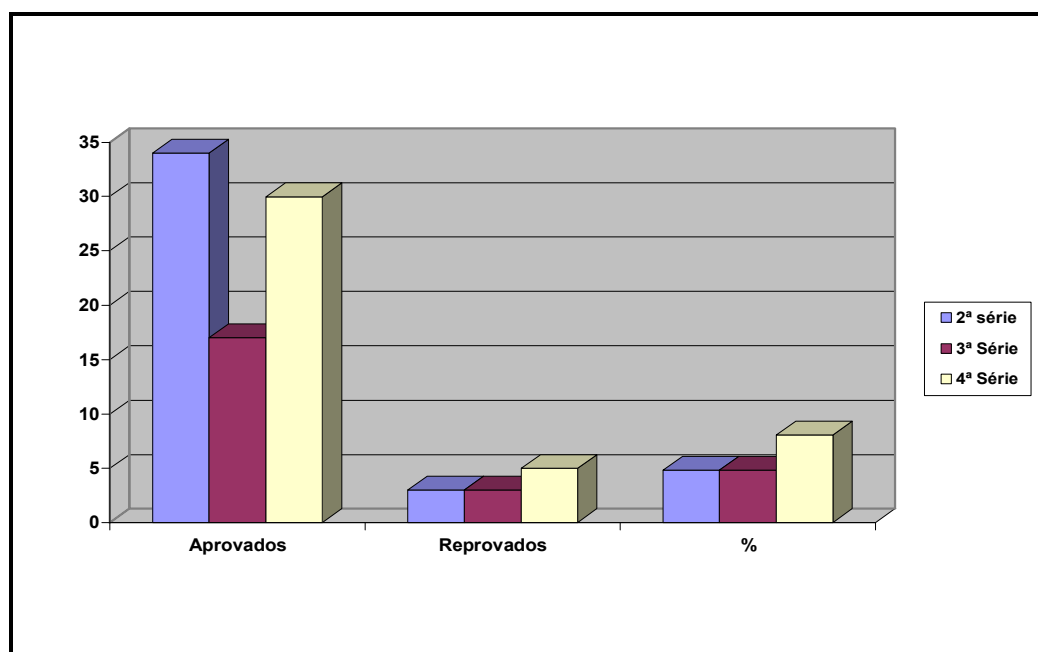
Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): Janeiro de 2006.

Verifica-se, assim, pelo gráfico referente ao ano de 2006, uma drástica diminuição da população com idade entre 26 e 30 anos, em virtude do grande número de mortes por doenças infecto-contagiosas. Essa mortandade foi profundamente acentuada nos anos 1980 e relativamente atenuada a partir do final dessa década. Desde 1989, percebe-se novamente um aumento populacional, assim distribuído:

QUADRO 3 - NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS SURUÍ -2005

Série	M. Inicial	M. Final	Aprovados	%	Reprovados	%
1ª Série	118	122	75	48,08	51	82,26
2ª série	38	37	34	21,79	3	4,84
3ª Série	20	22	17	10,90	3	4,84
4ª Série	37	36	30	19,23	5	8,06
Total	213	217	156	100	62	100

Fonte: Censo Escolar Secretaria de Estado da Educação (SEDUC): 2005

GRÁFICO 02 – NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS E REPROVADOS

Fonte: Censo Escolar (SEDUC) Secretaria de Estado da Educação: Março 2005

Observando-se, o gráfico, pode-se notar um índice acentuado de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental, que atinge cerca de 82% dos alunos regularmente matriculados. Isto nos mostra que existem falhas no processo de formação dos professores indígenas e que se expressam nas dificuldades em realizar a alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental.

Estes dados servem de alerta para que haja uma reflexão maior em torno da formação pedagógica dos professores indígenas Suruí, em especial no tocante às disciplinas cursadas no seu processo de formação e, em especial, as que dizem respeito à prática pedagógica.

CAPÍTULO II

O MUNDO SOCIAL-HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INDÍGENA RONDONIENSE

2.1 A Cultura Indígena Suruí e a Escola

A participação dos Paiter na sociedade branca não pode ser descartada, em função do despertar da consciência de seus valores, revitalizando a sua auto-estima como nação possuidora de uma cultura própria merecedora de respeito e de consideração, pela diversidade. Assim, de acordo com Fávero (1983, p. 15), o conceito de cultura pode ser descrito como:

A existência humana é existência de pessoas em comunidade, ou seja, comunicação de valores de uma pessoa a outra. Uma comunidade humana só se faz sentir em razão da capacidade que o homem tem, através do conhecimento e da ação, de transformar o mundo natural em mundo de cultura.

Portanto, a cultura é o processo social-histórico pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano.

Se a cultura é histórica, a iniciativa que cria a história é precisamente a humanidade. A história não é mais que o sentido dos homens para seus atos por meio do tempo na sua transformação e do mundo em que vivem. Pelo conteúdo humano de suas significações (aspecto subjetivo) e pela destinação humana de suas obras (aspecto objetivo) o processo de criação da cultura é essencialmente universal, isto é, ele tende, em princípio, a constituir-se em elemento de mediação entre todos os homens.

Assim, a universalidade concreta que torna autêntica uma cultura reside na possibilidade efetiva da comunicação das suas significações, valores, ideais, obras, a todas as consciências que vêm a se encontrar no âmbito da presença do mundo cultural em questão. Em síntese, decifrar a nova realidade advinda do contato, longe de ser uma adesão ao nosso

modelo, é, neste sentido, uma estratégia de resistência, vislumbradas nos seguintes depoimentos:

[...] é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída (GERSEM, 1996, p. 10).

Ou, “Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora (no caso, a escola) e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo: preservar nossa cultura, nossa língua [...] mas não podemos preservar a fome!” (GERSEM, 1996, p. 11).

Porém, instituir uma escola dentro de uma aldeia indígena é algo que exige reflexão e também discussão com os membros desta comunidade; são eles que deverão decidir de que forma esta escola deve ser implantada, desde a sua arquitetura até o seu currículo, e de que maneira este currículo será desenvolvido e ministrado. Só assim se superará a velha mentalidade de protecionismo do Estado em relação aos índios que, atende a

[...] uma visão muito equivocada sobre quem são os índios [...] para um lugar que é do não-civilizado. Na melhor das hipóteses, os bem intencionados os consideram como o bom selvagem, como uma visão idealizada e romântica. Dificilmente alguém os vê como cidadãos brasileiros (GESTEIRA, 2004, p. 2).

Se é dramático imaginarmos os perigos decorrentes da perda de diversidade biológica no planeta, não é menos catastrófico visualizarmos os perigos inerentes à perda de diversidade lingüística e cultural. Entretanto, a preservação e manutenção das línguas e culturas continuam a ser um tópico multifacetado sobre o qual diferentes opiniões podem ser emitidas. Para os professores indígenas Suruí, há uma preocupação muito grande quanto ao ensino da língua materna, pois em alguns momentos de reflexão os mesmos levantaram alguns questionamentos tais como: “para que ensinarmos a língua materna as nossas crianças, se todos os documentos que recebemos dos brancos vem em português”?

No entanto, para Fávero (1983), a propaganda comercial desempenha a espetacular tarefa de padronizar as atitudes, introduzir hábitos novos, reflexos condicionados e conceitos estranhos na mentalidade do povo, submetido com isso a um processo de massificação. Tão eficiente e sutil é o funcionamento desse processo, cuidadosamente planejado e dirigido segundo técnicas e leis que nos vendem, além de bens de consumo, slogans políticos, idéias, gostos artísticos, hábitos e atitudes.

Esta idéia de Fávero pode ser transposta à educação escolar indígena, pois, ao longo de muitos anos foi “vendido”, às populações indígenas, um modelo de educação voltado para o integracionismo, que não respeitava a sua cultura os seus valores, construídos ao longo de sua história milenar. Idéia que se expande em outra reflexão que expressa uma relação de dominação presente na cultura de um povo:

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, compreende-a e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. É nesse sentido que ele cria um outro mundo, o mundo da cultura do qual, pela sua situação de criador, ele é sujeito. E é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza. Reduzi-lo a simples objeto receptor de cultura é estabelecer uma relação de dominação, negando e sufocando toda a sua capacidade criadora. (FAVERO, 1983, p. 83).

Ora, não havia, nas sociedades indígenas, antes do contato com brancos e negros, uma instituição responsável pelo processo educacional formalizado no atinente às populações indígenas e, em especial à formação do povo Suruí de Rondônia. Educação e socialização se confundiam. A escola, tanto para as comunidades indígenas como um todo, quanto para índios em particular, é um elemento novo, introjetado ou justaposto pela sociedade invasora ou vizinha de seu território.

A escola então formalizada surge como uma necessidade pós-contato, e assumiu diferentes facetas ao longo da história, desde um movimento que passa pela imposição de modelos educacionais aos povos indígenas por meio da dominação, da negação de identidade, da integração e da homogeneização cultural, até modelos educacionais reivindicados pelos índios contendo paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.

A política de imposição desses modelos de integração e ao mesmo tempo de negação tinha na escola o seu mais poderoso instrumento, na prática da violência de forma sutilmente pacífica, mas que se tornava incruenta. Partia do reconhecimento das diferenças entre brasileiros e índios e dos diferentes povos indígenas entre si, o que deixava antever como ponto de chegada o fim da diversidade. Essa política foi hegemônica até o final da década de 1980, quando grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar com os índios formas alternativas à sua submissão perante a sociedade invasora. A escola entre grupos indígenas ganha um novo significado e um novo sentido, como meio garantidor do acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade de cada grupo.

Assim é que, conforme Pimenta (2004, p. 25-28),

no que se refere à sociedade da informação e do conhecimento, é necessário distinguir os dois termos. Hoje, a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer ponto do planeta. Assim, um fato que ocorre, por exemplo, em um país distante geograficamente, afeta a economia de outros países e mesmo o cotidiano de seus habitantes. Identificada como uma instituição que transmite informações, a escola tende a desaparecer porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo.

Já conhecer é mais do que obter as informações é mais do que ter acesso a elas. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Portanto, trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa da escola, na mediação entre os programas de todas as áreas do currículo e educandos. Do contrário, a instituição escolar passa a ilustrar claramente a lógica do Estado mínimo, característica do neoliberalismo, quando algumas pesquisas sobre a escola revelam que os resultados provenientes da ausência dessa mediação empobrecem significativamente o processo de aprendizagem, operando uma nova forma de exclusão social, pela inclusão quantitativa, no processo de escolaridade.

Aqui faz-se interessante registrar a fala de um professor indígena em um encontro pedagógico realizado pela SEDUC e COMIN no ano de 2002. Segundo o professor Joaton “a escola para o seu povo deve ser um instrumento de inclusão social, o índio deve aprender o conhecimento do branco para lutar pelos seus direitos.”

Ora, este modelo, a do ensino por fragmentos das áreas do saber dificulta e, por vezes, inviabiliza pensar a relação entre conhecimento e sociedade, e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais.

Para as comunidades indígenas este modelo educacional fragmentado, não é viável, pois de acordo com Grupioni (2000, p. 13),

Sociedades indígenas são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores da força de trabalho. São sociedades que se reproduzem a partir da posse coletiva da terra e dos recursos nela existentes e da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física e ao equilíbrio sócio-cultural dos seus membros.

Paralelamente a esta questão, é necessário acrescentar o fato de que hoje vivemos em uma sociedade do não-emprego, isto é, valoriza-se o trabalho autônomo como forma de descartar as conquistas trabalhistas. Ao comparar-se estas assertivas com os problemas relativos ao Estado de Rondônia e, mais especificamente, com os professores indígenas, constata-se que, submetidos a um processo anual de seleção e recontratação, após sete anos a Secretaria de Estado da Educação ainda não criou um plano de cargos e carreira e não abriu nenhum concurso público para o preenchimento de vagas destinadas a esses professores. Todos os anos são obrigados a passar por um processo de seleção moroso, dificultando-se a continuidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

Entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação, elaborou os “Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais” para o Ensino Fundamental, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e também para a Formação de Professores. Ao disponibilizar aos sistemas de ensino o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, a Secretaria de Educação Fundamental amplia sua ação de parceria com as secretarias de educação para o desenvolvimento de práticas específicas de formação dos professores indígenas em todo o país.

Contudo, as dificuldades para um estudante ou um professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros contemporâneos, é imensa, porque há poucos canais e espaços para a expressão diretamente no cenário cultural e político do país.

Via de regra, vivendo em locais de difícil acesso, com tradições basicamente orais de comunicação e na condição de monolíngües, com domínio precário do português, as diferentes etnias encontram barreiras para se expressar livremente com o mundo dos não-índios. A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar “civilizatória”.

Conforme Amoroso (2006, p. 3),

Quando se implantou, a escola em área indígena buscou atender demandas muito claras. Sua existência era emblemática da política indigenista da época, erguida sobre os pilares da catequese e da civilização e pautada por um conjunto de princípios que giravam em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional.

Estas atividades escolares desenvolveram-se de forma sistemática e planejada: os missionários foram os primeiros encarregados desta tarefa, dedicando-lhe muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.

Para Menezes (2002, p. 3),

A chegada de novas ordens e a designações de novas funções para as antigas ordens presentes no Brasil tiveram como objetivo assegurar as transformações agora, orientadas diretamente por Roma e incentivar o Brasil como território de missões, cujo objetivo retórico principal ligava-se à necessidade de conversão e evangelização da população de índios, especialmente às localizadas no centro-norte do país.

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à educação escolar indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional “civilizatória”. De acordo com Menezes (MENEZES, 2002, p. 9),

Com a proclamação da República (1889) no Brasil passa a constituir-se um Estado laico e de liberdade religiosa. Por outro lado, a própria laicização deu margem a uma maior liberdade de reforma do clero, quando foi possível a redefinição de uma moldura organizacional própria em condições de garantir autonomia material, financeira, institucional, doutrinária, capaz de respaldar qualquer forma de influência política. A separação entre a Igreja e o Estado cancelava todos os direitos de intervenção sobre os negócios de que dispunha o poder central, conforme estipulava o regime do padroado.

Mais adiante Menezes (2002, p. 10) coloca ainda, que “[...] o Estado brasileiro neutro em relação às Igrejas e à Religião, ao assegurar a liberdade de culto sinalizou também a independência para o trabalho missionário”.

Em 1956, chega ao Brasil o Summer Institute of Linguistics, (SIL) organismo ligado a uma fundação norte-americana cujo objetivo principal era a tradução da Bíblia em diferentes línguas. Desde 1991 passou a denominar-se Sociedade Internacional de Lingüística e caracterizou-se pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolveram até então, o novo projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais, ou seja, a conversão dos gentios e a salvação de suas almas.

Apesar de suas teorias lingüísticas, totalmente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas desconhecidos nas províncias acadêmicas dos países

periféricos como o nosso, o seu modelo de educação indígena fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Assim,

[...] uma característica do SIL, é o caráter não eclesiástico da evangelização pela tradução. O missionário não oficializa nenhum culto ostensivamente, porém, através do permanente diálogo com o informante nativo durante a tradução, estabelece uma modalidade de curso bíblico [...] a tradução bíblica se torna uma forma de conversão de um pequeno grupo, que deverá vir a ter funções de agentes evangélicos na comunidade (DYE, 1979, p. 17).

Neste sentido, surge como que por acaso a escola bilíngüe do SIL, e com ela nasce assim um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o monitor-bilíngüe, que não passa de um professor indígena domesticado e subalterno, criado pelos missionários para ajudá-los na instituição de missionários-professores não-índios imbuídos da tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas.

É claro que o êxito deste modelo educacional implantado pelo SIL e com o apoio da FUNAI pode ser contestado. A existência de grupos de pessoas ligadas às causas indígenas e até mesmo os próprios indígenas começaram a lutar pelos seus direitos, entre eles o da manutenção e preservação de suas línguas e culturas, o que foi assegurado definitivamente na Constituição Federal de 1988.

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que as 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 das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, no Brasil, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade.

Assim, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do País, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, haja vista a heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

É por isso que ainda há escolas em que os alunos terminam o curso e permanecem semi-alfabetizados, ou seja, sem os instrumentos necessários para realizar uma leitura crítica do mundo. O conhecimento possibilita a criatividade, a proposição de outros caminhos às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania. Por isso,

É importante que a escola pesquise quem são os alunos, quais são os seus sonhos, quais são as suas representações, além de seus saberes; que a escola ofereça condições para o trabalho coletivo, que se organize democraticamente, que os professores se capacitem para lidar com o conhecimento acumulado historicamente e as relações desse conhecimento com o mundo presente, que valorize o sujeito no processo de construção e reconstrução do conhecimento. [...] Assim, partindo da diversidade dos alunos entre si e em relação ao contexto social, devem ser restabelecidas metas para que todos se elevem nos resultados qualitativos ao saírem da escola (PIMENTA, 2004, p. 31-32).

Esses novos profissionais indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nela garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação em serviço, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica. Assim, é que a legislação e a Resolução nº. 03/99 do Ministério da Educação, estabelecem as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas.

Fruto dessa resolução, o Estado do Acre desenvolveu o primeiro “Programa de Formação Intercultural Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas”, contando com a participação dos próprios educadores (A CARTILHA ESQUECIDA, Secretaria Estadual de Educação). Essa experiência acreana, calcada em diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram a partir dos anos 1980 em diferentes regiões do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas, disseminou-se em outras, a exemplo do trabalho da Universidade Federal de Minas Gerais, que dispensa uma especial atenção a essa demanda, surgida em 1999, quando se diplomou a primeira turma do Magistério.

Para melhor fundamentar os seus trabalhos e de acordo com Bicalho (2005) a UFMG buscou importantes subsídios nos cursos já em andamento pelo Brasil – como é o caso do curso Terceiro Grau Indígena, da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT) e do de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Formuladas e praticadas por entidades de apoio aos índios, tais experiências, a maioria delas ainda em curso, tornaram-se referências para se pensar em práticas inovadoras de formação de professores indígenas, a partir das quais se pode atender à demanda de escolarização proveniente de várias comunidades indígenas. Algumas destas experiências serviram de paradigma para a elaboração de propostas oficiais de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais de educação.

A esse respeito, as possibilidades de intervenção ou de preservação implicam tarefas tais como uma adequada compreensão da perda de diversidade, rechaçando-se a concepção de que seja uma condição normal do mundo moderno e uma efetiva potencialização dos recursos e das identidades culturais das comunidades afetadas. As soluções e as estratégias estão longe de serem universais. As decisões e as opções são prerrogativas claramente exercidas por povos e falantes. A humanidade é surpreendentemente flexível no que se refere à preservação da diversidade. Enquanto diversas culturas morrem, sempre estão surgindo outras, fato que não apresenta correlação direta com a etnia ou o idioma (LADFOGE, 1992).

Nesse contexto, a diversidade é consequência da racionalidade humana para adaptar-se e responder de forma criativa a tudo que a rodeia e às suas necessidades. Mas essa não é a meta das relações humanas ou da educação. A diversidade pressupõe funções de intercâmbio e de equilíbrio tanto para o indivíduo quanto para as interações de todo o conjunto social.

Assim, “atender à dimensão quantitativa da escolaridade é muito importante, sem dúvida. Deixar as crianças fora da escola é uma maneira de colaborar com a seleção natural”, ou “[...] a promoção automática pode se tornar um refinamento dessa exclusão, ao empurrar para fora dos muros escolares à desigualdade” (PIMENTA, 2004, p. 33).

Cabe aqui uma análise ao sistema de avaliação do curso de formação de professores indígenas no Estado de Rondônia - o Projeto Açaí -, em que não ocorreu um processo de avaliação formal e consistente, uma vez que todos os cursistas eram automaticamente aprovados nas suas sucessivas etapas, até mesmo quando só freqüentavam uma semana das cinco que integralizavam o curso. Desta maneira e de acordo com o relatório da “VIII Etapa do Projeto Açaí” (RONDÔNIA, 2003), no que se refere à disciplina de Práticas de Ensino, observamos o seguinte comentário de um dos ministrantes do curso,

[...] a escola sozinha não consegue resgatar toda perda cultural, mas que também é responsável por isto. [...] a existência de uma corrente da Educação Indígena que tenta discutir de quem é a responsabilidade de resgate cultural, já que as práticas culturais não nasceram na escola e esta não nasceu na comunidade indígena. [...] qual é o papel da escola? [...] não pode haver uma proposta curricular igual para todas as escolas, visto que cada comunidade tem um grau diferente de manutenção da cultura.

Ora, fica claro nesse dizer a confirmação de uniformidade prático-pedagógica, no processo de formação dos professores indígenas, pois se cada uma das comunidades tem um grau diferente de “manutenção” da cultura, isso deve ser levado em consideração nas condições cognitivas e biopsicosociais de cada membro das comunidades e de cada

comunidade em si, em especial no tocante ao aprendizado. Assim é que, num processo de formação, a comunidade indígena de maior tempo de contato com a sociedade nacional estará em vantagem na questão da assimilação da língua portuguesa, o que muito facilitará o processo de ensino-aprendizagem ao longo do curso, colocando-se em desvantagem a comunidade que pouco contato mantém.

Mais adiante, destaca-se uma outra fala do ministrante do curso ao afirmar que “[...] a escola levou para a sala de aula práticas culturais que não nasceram nela, colocando-as em seus currículos e retirando a responsabilidade da sociedade” (no caso sociedade nacional). Prosseguindo, outro ministrante acredita que “[...] a escola não resolve tudo isto, mas é preciso que o professor também trabalhe fora da escola com palestras e atividades envolvendo a comunidade” (RONDÔNIA, 2003, p. 5).

Portanto, evidenciam-se aqui mais contradições: se, para os ministrantes, o resgate da cultura não é dever da escola, o professor indígena já o encara como sendo seu dever, negando essa responsabilidade à sociedade nacional que, pouco ou quase nada sabe da cultura tradicional de cada comunidade indígena. Por sua vez, os ministrantes caracterizam como resgate, o que deveria ser visto como “revitalização” para que a sociedade nacional pudesse adquirir consciência sobre uma cultura centenária que, fruto de uma exclusão histórica, permanece em estado latente e jamais extirpada de uma realidade que, muito embora regionalizada, não pode ser abandonada dadas as suas contribuições à formação de um povo.

Aspectos importantes na formação pedagógica lastreiam-se, no dizer de professores indígenas, em “[...] dificuldades de acompanhar as explicações, pois o conteúdo não é fácil e são muitas as informações” (RONDÔNIA, 2003, p. 13), face ao fato de que muitos dos cursistas que terminaram o Projeto Açaí, ainda se encontram em processo de alfabetização, com alguns em ambas as línguas, ou seja, tanto a materna quanto a língua portuguesa. Ademais, registre-se o fato de que todas essas informações e conteúdos são ministradas em curto espaço de tempo e para indivíduos de diferentes níveis de escolarização, em virtude da educação escolar descontínua e, assim, fragmentada.

Ora, se o papel da escola é o de contrapor o respeito (como perspectiva individual) ao reconhecimento (como perspectiva coletiva). Essa questão se manifesta em expressões como: “[...] eu respeito o que o meu aluno sabe; respeito tanto que nem mesmo interfiro para mudá-lo. O que é muito diferente de reconhecer; ao reconhecer, já estou me comprometendo em levá-lo adiante. No respeito há o ‘eu’ e o ‘aluno’; no reconhecimento há o ‘nós’ ” (PIMENTA, 2004, p. 34).

As afirmações de Pimenta nos levam a acreditar que faltou por parte da Secretaria de Estado da Educação e, em especial, da Equipe de Coordenação da Educação Escolar Indígena, a sensibilidade dirigida aos cursistas do Projeto Açaí, pois, ao levarem o processo de ensino-aprendizagem sob o manto da individualidade contribuíram para a não inclusão dos que, com mais dificuldades, são inevitavelmente excluídos. Assim, a possibilidade da revitalização cultural foi severamente comprometida, dada à ausência da alteridade que, em seu bojo, sustenta uma perspectiva coletiva. Isto se torna verossímil nas palavras de Ibebear Suruí (2003, p. 27): “[...] é difícil resolver os problemas de Educação, saúde, a FUNAI não resolve os problemas dos índios respeitando as diferenças culturais, então um professor indígena deve ter por objetivo ensinar o aluno a falar bem o português para defender seus direitos: a terra”.

Assim se percebe um misto de revolta e defesa na tarefa de conhecimento da língua portuguesa, como instrumento de acesso ao pensamento da sociedade nacional, na preservação de seus direitos, de sua cultura, de suas terras e de sua língua, isto é, na construção da cidadania.

Na educação escolarizada, parece verificar-se a impossibilidade de construir-se um projeto de desenvolvimento coerente com uma visão plural diferenciada do setor educacional, que permita vislumbrar as mudanças socioculturais e as realidades escolares das comunidades de base. Mas também se deve reconhecer um aspecto muito interessante: as diversas orientações programáticas e metodológicas refletem a vontade política de influir no futuro da sociedade e da identidade indígena, redefinindo-se o papel da educação no grande esforço para permitir a formação do maior número possível de indivíduos de origem indígena e afro-americana dos atuais países latino-americanos (LESOURNE, 1993 e ALBÓ, 1996).

Em trabalhos anteriores Munhoz (1998 e 2001b), sugere que a história da Educação Indígena procura representar o desenvolvimento progressivo da natureza indígena. Assim, até o momento, o resultado ideológico da aceitação da proposta intercultural bilíngüe é a substituição irreversível do paradigma bilíngüe bicultural. Anteriormente, nos anos 1970, a doutrina da Educação Indígena bilíngüe e bicultural havia sido substituída pela antiga proposta integracionista dos anos 1930 chamada educação bilíngüe.

QUADRO 4 - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESCOLARIZADA NA AMÉRICA LATINA

A diversidade como problema (educação bilíngüe)	Modelo democratizador
A diversidade como recurso (educação bilíngüe bicultural)	Modelo de capital humano e de superação da marginalização
A diversidade como direito (educação intercultural ou multicultural bilíngüe)	Modelos liberais de capital humano Versus Modelos críticos de resistência

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

De acordo com esses princípios, a primeira orientação admite a caracterização do paradoxo da diversidade como problema educacional e de desenvolvimento. Ou seja, tanto a cultura como a língua indígena são consideradas obstáculos à integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Com base em concepções democratizadoras, flexibiliza-se o acesso à educação e à comunicação, mediante estratégias bilíngües de transição para o mundo.

A segunda orientação (educação bilíngüe bicultural) pode caracterizar-se como diversidade, enquanto recurso. Com base na idéia de permitir o acesso das maiorias à educação e ao desenvolvimento industrial, procura-se potencializar a qualificação do capital humano, recuperando-se suas diversidades e sua identidade. Por razões de política mundial, assume-se o princípio do interculturalismo dual ou polarizado, que circulou nesses ambientes educacionais com a biculturalização servindo de complemento à educação bilíngüe.

Entretanto, dadas à escassa experiência inovadora e a quase inexistente pesquisa sobre a Educação Indígena àquela época, o componente bilíngüe experimentou um desenvolvimento central, com princípios e tecnologia da lingüística aplicada. Como resultados, prevaleceram o aportuguesamento e a monoculturalização dos currículos e da aprendizagem. A Educação Indígena não escapou à crise e aos ranços, talvez com mais profundidade devido às desigualdades não-resolvidas. No fundo, a escola pública indígena não se modificou.

A terceira orientação constitui a utopia ou a virtualidade que desejamos construir e que pode caracterizar-se como diversidade enquanto direito. Uma das circunstâncias relevantes dessa educação alternativa é a negociação ou discrepância não concluída entre as instituições educacionais e os movimentos e organizações indígenas. No quadro 4, essa discrepância é apresentada como a luta entre modelos neoliberais de capital humano e modelos críticos de resistência. Em todo o continente, pode-se observar essa contradição, que está detendo e desvirtuando o desenvolvimento educacional nas regiões interculturais. Os dois componentes cruciais dos modelos críticos de resistência propostos pelas comunidades indígenas que adotou, há quinze anos, o estatuto de autonomia na Constituição Política.

Com base nesse horizonte histórico não-linear, vale ressaltar a importância de que se trabalhe com uma perspectiva de processo complexo e articulado em várias dimensões educacionais, assimetricamente relacionadas, cuja convergência ou divergência decorre do êxito ou da crise da educação em geral. A esse respeito, sugere-se que a transformação da educação orientada para o multiculturalismo plural advirá principalmente do nível das realidades e práticas escolares específicas, na medida em que se democratize a gestão educacional da sociedade civil e das comunidades de base, mediante modalidades de

participação integral e controle comunitário, “[...] porque o pluralismo afirma que a diversidade e a discordância são valores que enriquecem o indivíduo e também sua comunidade política” (SARTORI, 2001, p. 19).

QUADRO 5 - INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Dimensões do desenvolvimento educacional	Metas e processos
Política educacional, normatização	Sociedade multicultural
Sistema educacional	Educação inicial e continuada na formação de professores; Organização flexível do sistema
Modelos acadêmicos de formação (ensino/aprendizagem)	Comunicação intercultural (validade, discordância) Ética do pluralismo Ciclos participativos
Práticas e processos escolares	Ações e ideologias plurais das escolas e das comunidades no que se refere a diversidade.

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

A partir da ótica do desenvolvimento educacional integral, aprendemos a identificar, a expandir nossa compreensão e também a relativizar os discursos dos diferentes setores sobre as políticas públicas, que decorrem de princípios e condições ideológicas para promover uma grande mudança educacional que busca estabelecer novos termos com o desenvolvimento econômico e político, no qual “[...] a educação intercultural e bilingüe um dos principais instrumentos para sua consolidação” (CÁRDENAS, 1995, p. 29).

QUADRO 6 - POLÍTICA EDUCACIONAL DIVERSIDADE: INDICADORES/METAS

Objetivos globais	Objetivos parciais
Igualdade, suficiência, acesso	Aumento da cobertura e do financiamento misto Abertura do sistema a todos os setores
Qualidade	Aprimoramento da formação de alunos e professores Desenvolvimento de habilidade para solucionar problemas
Eficiência interna	Retenção e funcionalidade flexível do sistema escolar
Eficiência externa	Desenvolvimento social com vínculos estreitos com a cultura, a identidade, o trabalho, a paz, a co-responsabilidade política e o direito de todos os setores sociais
Valores	Transmissão de qualidades sociais compatíveis com o pluralismo, a reciprocidade e a aprendizagem cooperativa

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

Essa idéia de desenvolvimento educacional poderia nos levar muito longe se os debates científicos e sociais influenciassem a elaboração de políticas e projetos educacionais cujos destinatários sejam as populações indígenas. A história, as teorias e as práticas dessas alterações socioculturais são mais bem conhecidas por meio de pesquisas científicas que nos ajudam a compreender a situação multiétnica e pluricultural do país. De sua parte, as instituições governamentais assimilaram, dando-lhe forma, uma avançada política sociocultural do Estado congruente de governo, nem na necessária compreensão e aceitação pela sociedade nacional.

Podemos concordar ou não com essa proposta analítica, mas o que não podemos evitar é, por um lado, imaginar o desenvolvimento educacional como um todo com componentes múltiplos e, por outro, definir de onde advirão as tendências decisivas que promovam a mudança educacional para o multiculturalismo plural. Do sistema oficial? Das instituições que criam a política? Dos movimentos sociais e étnicos?

Sem a perspectiva de desenvolvimento educacional, a análise do sistema e de seu papel no tempo, do impacto e da evolução das instituições escolares e de formação pode privilegiar as questões de poder e organização nas cúpulas das instituições educacionais, postergando o próprio conteúdo dessa mudança.

Desta forma, o sistema educacional mostra quatro grandes disfunções no que se refere à diversidade lingüística e cultural:

A condução centralizada do sistema permitiu a proposta de grandes objetivos, mas revelou-se incapaz de conduzir harmoniosamente a mudança, e essa incapacidade gerou as principais dificuldades que os afligem na atualidade. Na realidade, funciona como um sistema burocrático e hierarquizado, com uma administração onipresente que nem sempre compreende as necessidades educacionais da comunidade e dos pais;

Não se logrou a democratização e a eficiência do ensino;

Em matéria de avaliação, tende a conformar-se com indicadores endógenos;

A construção de um grande sistema educacional exerceu uma influência negativa sobre a condição do ensino apresenta-se como um sistema complexo que não facilita a transferência de suas funções, porque dispõe de objetivos múltiplos, imediatos e imprecisos para atender à natureza de seu objeto que é transformar seres humanos pobres, marginalizados e discriminados.

Por isso,

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. (...) O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra (BANIWA, 1996, p. 1).

Da declaração, percebe-se a necessidade da valorização dos professores indígenas, cujo referencial deve dar-se em torno dos interesses do próprio movimento indígena que contempla a construção de uma política indígena para a educação escolar, que se coloca como parte de seus projetos de futuro. Historicamente, os programas de escolarização nas áreas indígenas foram fundados na idéia de que é necessário “fazer a educação do índio”. Hoje, a escola entra em cena como uma necessidade pós-contato, assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos, incertezas, dificuldades e resultados contraditórios ocorridos ao longo da história.

2.2 Educação e Escolarização Indígena

De acordo com Cavalcante (2006, p. 1):

[...] a trajetória dos povos indígenas no Brasil, tem mostrado não só a existência de formas próprias de educação, ou seja, de sistemas indígenas de educação, como também a sua eficácia e força criativa na dinâmica do contato com “os outros”, balizando os processos de resistência, permanência e/ ou mudanças culturais.

Esses modos próprios de educar constituem valor fundamental, que deve, também, orientar os trabalhos escolares. Assim, concebe-se a escola, não como único lugar de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo.

Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente apontadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade, hoje.

Percebe-se, na análise dos Relatórios dos Professores Indígenas, o quão grande é a vontade que estes educadores demonstram em fazer de suas escolas e de seus atos

educacionais, processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas, bem como em discernir, em cada momento histórico, o por quê e o para quê de suas ações pedagógicas.

Como Silva (2001, p. 17) acentua, “[...] é possível dizer que os índios da Amazônia foram os primeiros, entre os segmentos sociais oprimidos, que se deram conta que a cidadania formal não era suficiente para assegurar sua sobrevivência física e cultural”.

A partir dessa tomada de consciência, os indígenas pensaram num caminho, num local para discutir a valorização de suas vidas, nos seus múltiplos aspectos: culturais, educacionais, sociais e políticos. A escola indígena representa, portanto, uma grande passagem entre a aldeia e o mundo, passagem esta constituída de riscos, sacrifícios e desafios. Riscos, para não caírem nas “armadilhas” da tão criticada escola formal; sacrifícios e desafios, para que essa escola indígena se torne um grande espaço de formação e reflexão para a sociedade como um todo. O que preocupa nessa transição entre a aldeia e o mundo, são os programas de educação escolar indígena implementados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que, em muitos casos, aplicam uma visão distorcida no processo educacional indígena. Padronizando-o e dotando-o de um discurso único, alienam-se diferenças e individualidades com sérios reflexos e conseqüências nas políticas públicas para a educação escolar indígena. Dentre os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas, o maior é a discussão e a aplicação, junto às secretarias de educação, de um projeto de escola condizente à sua realidade que se confronta com o proposto pelas secretarias.

Desta maneira, é imperiosa a temática da formação do(a) professor(a). Adverte-nos Candau (1996, p. 140), que “[...] qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

Assim, a algumas perspectivas com relação ao processo de formação docente se tornam apropriadas. Pérez Gómez (1998, p. 356) apresenta quatro delas: a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social.

Na primeira perspectiva, o autor identifica dois enfoques: enciclopédico e compreensivo. O enciclopédico enfatiza o processo de transmissão do conhecimento e a formação do professor como a de um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico, historicamente acumulado, abrindo espaço para a lógica didática da homogeneidade.

O enfoque compreensivo também prioriza o conhecimento das disciplinas como alvo da formação docente, alargando, porém, a compreensão e o alcance desta formação e da atuação do professor. Além das considerações em torno da estrutura epistemológica das disciplinas, incorpora conhecimentos pedagógicos. Nos dois enfoques “[...] a formação do

docente firma-se na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas”.

Na perspectiva técnica, o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Na perspectiva prática, por sua vez, a formação do professor se baseia “[...] na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMEZ, 1998, p. 363), subdividindo-se nos enfoques tradicional e reflexivo.

O primeiro possui caráter conservador, acentuando o caráter reprodutor da escola e concebendo o ensino como uma atividade artesanal, em que se valoriza o conhecimento tácito. O enfoque reflexivo tem na reflexão sobre a ação o componente essencial e nela “[...] está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula” (GÓMEZ, 1998, p. 365).

A última perspectiva apresentada – denominada perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social – concebe o ensino como uma atividade crítica, eminentemente ética, em que se busca coerência entre valores, princípios e ações educativas. Aqui, também, Pérez Gómez (1998, p. 356) reconhece dois diferentes enfoques, por ele assinalados como: “[...] enfoque de crítica e reconstrução social [...] ” e “[...] enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão [...]”.

No primeiro, os programas de formação do professor ressaltam três aspectos fundamentais: a aquisição, por parte do docente, de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante e o desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. No segundo enfoque, a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, em que o professor, “[...] ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve a sua própria compreensão” (GÓMES, 1998, p. 379).

Adentrando-se ainda mais nesta perspectiva, Alarcão (1996), em seu texto “Ser Professor Reflexivo”, procura levantar questionamentos em que se destacam algumas perguntas tais como: É tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para quê ser-se reflexivo?

Como resposta ao primeiro questionamento a autora argumenta que pode ocorrer em dois níveis, o nível da resposta espontânea e o nível da resposta refletida. Na resposta espontânea destaca-se o fator moda ou atualidade, expressões que soam bonito, mas que não

passam disso. Para Alarcão, a reflexão deve existir sim, mas como algo verdadeiro e concreto. Assim, refletir sobre o que se diz afigura-se como o mais sensato.

O que é ser reflexivo, afinal? Para a autora, é ter a capacidade de utilizar o pensamento como construtor do sentido, ou seja, diz respeito a uma reflexão que se baseia na vontade, no pensamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

No terceiro questionamento - quem deverá ser reflexivo - a autora pondera que não somente o professor, mas também os alunos devem ser pessoas reflexivas, pois ambos têm um papel ativo na educação.

No quarto questionamento - para quê ser-se reflexivo -, Alarcão explica que a reflexão, sendo uma dimensão formativa, deve aprofundar o saber do conhecimento e ir além, porque toda prática educativa se traduz no modo de agir do educador.

Em nosso país, Saul (1986), debruçando-se sobre o processo de formação do educador e os saberes que a determinam, destaca cinco “tradições de prática”. São elas: 1) a tradição acadêmica; 2) a tradição de eficiência social; 3) a tradição desenvolvimentista; 4) a tradição de reconstrução social; e 5) a tradição genérica. A autora posiciona-se a respeito dessas várias tradições, reconhecendo o valor que possuem, mas procura superá-las, assumindo uma nova lógica, respaldada nas considerações de Nóvoa sobre os saberes da docência, com ênfase nos professores enquanto “produtores de conhecimentos que são gerados no interior da profissão”, ao invés de meros transmissores de conteúdos.

Pimenta (1999), por sua vez, destaca que a formação envolve a mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Tais saberes não constituem uma estrutura fechada de conhecimentos, uma vez que os problemas da docência não são meramente instrumentais; ao contrário, movimentam-se em terreno que se caracteriza pela complexidade, incerteza, singularidade e valores em conflito. Como expressão dessa complexidade a que estamos nos referindo, temos as implicações do multiculturalismo, aqui por nós enfocadas no processo de formação de professores.

Moreira (1998), procura ampliar a discussão, articulando a questão do multiculturalismo à problemática da formação docente, reconhecendo, por um lado, a relevância desta articulação e, por outro, as dificuldades teóricas e práticas de propostas encaminhadas nessa direção.

Candau (1998), em seu texto sobre “Pluralismo Multicultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores”, argumenta que as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídos de forma explícita e sistemática nos processos de

formação docente. Defende que os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

Assim, a formação de professores mesmo com diferentes abordagens, ressalta que, antes de tudo, o educador precisa refletir sobre sua prática, quer seja na escola ou em qualquer outro lugar onde esteja presente. Este deve se posicionar de maneira responsável e crítica, explicitando, em suas ações, seu compromisso político e ético.

Sena (1999) em *Formação do Professor Indígena* relata sua experiência na formação de professores indígenas, chegando à conclusão de que esta formação é constituída a partir de dois campos principais: o primeiro, tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, assim como seus “parentes”, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais, no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação se dá através de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como lingüísticas, e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio.

Paula (2000) na compreensão da interculturalidade, questão complexa e desafiadora à prática docente, destaca-a como categoria constitutiva de uma escola indígena. Contrastando com a concepção colonialista e etnocêntrica que persiste em existir nos dias de hoje, mostra, também, alguns caminhos e possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais.

Meliá (2000, p. 16), em seu trabalho *Educação Indígena na Escola*, parte do pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. Neste sentido, afirma que “[...] a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos”. Se em tese concordamos com esta afirmação, reconhecemos, entretanto, o muito que se tem a caminhar nessa direção, enfrentando relações de poder extremamente desiguais.

D’Angelis (2000, p. 19), por sua vez, aponta para o desafio de se conquistar uma “escola indígena” e enfaticamente, pondera: “[...] sempre me espanta o simplismo com que são tratadas questões fundamentais em educação escolar indígena. Lamentável é o império do senso comum. E, como seria de esperar, o senso comum de uns legitima o senso comum dos

outros”. Infelizmente, isso pode ser visto nos próprios cursos de formação de professores, onde, não raro, observa-se inadequada transposição de modelos.

D’Angelis (1999, p. 9) afirma, ainda, que somente um projeto político transformador é que levará à autonomia das sociedades indígenas, revelando-se, portanto, o mais eficaz para ser aplicado nas suas escolas. Esclarece, ainda, que este projeto deve manifestar, acima de tudo, consciência política, “[...] com a busca de conhecer como funciona e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária”.

Ponderando sobre os limites e as possibilidades da escola indígena, Teixeira (1999) ressalta ser este espaço eivado de conflitos e contradições, tanto lingüísticos quanto interculturais. Assim, afigura-se-nos mais apropriado falarmos de escolas indígenas, uma vez que representam realidades diferenciadas e culturalmente diversas.

A especificidade da escola indígena é destacada por Lima e Lima (2000), ao descreverem suas experiências de pesquisas com índios da região de Roraima, especialmente com o Magistério indígena. Destacam o quão importante se faz uma escolarização indígena diferenciada, que tenha como prioridade a não saída dos alunos de suas aldeias, de suas comunidades.

Tassinari (2001, p. 50), por seu turno, define as escolas indígenas como “[...] espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Construídas em meio a inúmeras contradições, as chamadas “escolas indígenas” enfrentam o desafio de descobrirem caminhos próprios, desafio este que se agrava por terem como “modelo” uma instituição que lhes é estranha, que não faz parte de sua tradição.

Percebe-se, então, o quanto se faz necessária à luta pela educação escolar indígena, mas, ao mesmo tempo, o muito que se tem que aprender nesse processo. O que não se pode perder é a clareza da necessidade do compromisso com uma escolarização que contribua para a maior autonomia desses povos.

Nesse processo, é imprescindível que o(a) educador(a) indígena Suruí tenha clareza do seu papel como agente político-cultural, como alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre. Para isso, este educador necessita ter como prioridade a criticidade e a conscientização da responsabilidade social inerente à sua prática.

É preciso, pois, que se invista em programas de formação profissional continuada, em que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos. Estes, quando oferecidos, devem ter “formatos” novos, que reflitam os

anseios, necessidades e modos de ser da comunidade indígena, com ênfase nos etnoconhecimentos, não se apresentando, portanto, como “cursos de brancos” (expressão comum entre os índios) para os índios.

É preciso, ainda, que se alargue a compreensão sobre o processo de formação, entendendo-o presente não só em cursos específicos e nas práticas escolares cotidianas, mas na vida diária e, de modo especial, nas instâncias organizativas (Movimentos, Associações, Conselhos, etc.), sempre com a mediação da reflexão.

Além disso, é necessário que esse processo de formação contínua seja construído e permanentemente fecundado por saberes da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica (PIMENTA, 1999), numa convivência de trocas e de mútuas articulações.

A formação do professor indígena, portanto, se constitui num processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores – num diálogo que deve ter, como marca, o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor - onde os seres humanos possam expressar e aprimorar a humanidade que os constitui, numa vivência solidária e fraterna.

Vê-se os anseios e a determinação dos professores indígenas Suruí no sentido de construir uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como de fortalecer sua organização, no intuito de torná-la uma grande força de articulação entre os índios e a sociedade envolvente. Por sua vez, emergem algumas idéias centrais acerca da escola que os professores indígenas defendem e da escola que eles rejeitam.

A Escola que os professores indígenas Suruí defendem: bilíngüe; voltada à cultura e história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professor indígena; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com ensino voltado aos elementos das próprias culturas mais os conhecimentos da sociedade envolvente; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que integre a saúde em seus currículos; que leve à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas.

A escola que os professores indígenas Suruí rejeitam: a que não leva em consideração os valores de sua cultura; a que domina e que coloniza; a que não ensina na

língua materna; a que não defende os seus direitos; a que “pisa” no índio; a que faz os índios abandonarem suas aldeias; a que não os ajuda a fazer uma leitura crítica de sua realidade; a que leve à acomodação; a que não aceita a participação dos idosos.

Para tal, entretanto, urge que cada escola tenha clareza de seu projeto político-pedagógico, projeto este forjado como construção permanente e coletiva, que expressa as tensões e a dinâmica do cotidiano dos professores indígenas.

Ora, os professores indígenas Suruí em diversas reuniões com os técnicos do setor de educação escolar indígena da Representação de Ensino da SEDUC em Cacoal já deixaram claro que a elaboração do projeto político pedagógico de suas escolas deverá ser construído dentro das comunidades, ou seja, das aldeias, com a participação de todos os membros, especialmente dos velhos, para que o projeto político pedagógico possa expressar realmente a escola que eles desejam, uma escola com calendário próprio, normas próprias, e o seu próprio sistema de avaliação.

CAPÍTULO III

LEGISLAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação existe em todos os mundos e sociedades, cada uma com suas peculiaridades, uma vez que povos diferentes possuem concepções diferentes e modos de vida diferentes. Não podemos comparar a educação do filho de um camponês nordestino, com a educação de um filho de camponês do sul do país, pois apesar de estarmos dentro da esfera de um único país, as diferenças culturais, climáticas e sociais são bem distintas. Para Brandão (1995, p. 9), “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Ora, continua Brandão (1995, p. 10):

[...] a existência de uma educação para cada categoria de sujeito é algo utópico, porém é construída, dentro de um projeto de dominação de um grupo de indivíduos para com o outro. A educação é o mecanismo pelo qual o homem contemporâneo se apropriou para criar a sensação de liberdade dentro de um grupo social - as desigualdades são tratadas sutilmente dentro de determinados programas educacionais -, de maneira a que o indivíduo a ser dominado tenha a sensação que está se libertando por meio da educação. Ora o trabalho de dominação é muito bem pensado por um pequeno grupo, que consegue dominar até mesmo aquele que se diz ser o profeta da educação, o libertador, o quebrador das algemas sociais, ou seja, o próprio professor.

Como compreender então a existência da educação? Se a educação existe no imaginário das pessoas e, se estas mesmas pessoas esperam que essa educação possa vir a mudar a realidade existente?

A educação pode existir, até mesmo onde não haja a instituição escolar formalizada, pois é própria do homem a ação de transferência do saber de uma geração para a outra, pois a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

De acordo com Pimenta (2000, p. 34-35),

[...] hoje não se quer um aluno passivo e sim alguém que seja sujeito da aprendizagem e da própria história, que desenvolva a capacidade de pensar crítica e criativamente, que seja apto para obter informações e interpretá-las adequadamente, que construa/reconstrua o saber, que saiba definir o destino e nele atuar.

Para trabalhar de forma compreensível o conteúdo, é fundamental conhecer a estrutura da matéria e perceber profundamente seu público. A formação do professor se faz ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou. Produz-se, assim, uma defasagem entre o pensado e o construído. A simples transmissão do conhecimento não justifica o trabalho do professor. A literatura específica aponta as principais problemáticas vividas pelos docentes: a dicotomia teoria-prática; a ruptura entre a formação nas disciplinas específicas e a formação pedagógica; a diluição do objeto da formação num currículo constituído por disciplinas estanques; a dificuldade de influenciar na transformação das práticas escolares.

Para Gatti (1996, p. 44),

[...] o dia-a-dia desses cursos revela a não-articulação entre as diferentes instâncias e diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciados, pondo às claras a separação entre a ciência ou arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte tratado nas disciplinas pedagógicas.

Assim como Brandão (1995, p. 14), citando Fávero, também afirma que, “O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender [...]”.

Esta definição de cultura descrita por Brandão, pode ser transposta para a realidade das populações indígenas, em especial a do índio Suruí de Rondônia, face à relação com a natureza ao longo de sua história que lhes conferiu um conhecimento e uma cultura única; aprendeu junto à natureza a criar, a interpretar todos os seus fenômenos para manter a sua existência até os dias atuais, dadas as diversas migrações a que foi obrigado, algumas por força da própria natureza e outras para fugir do contato com o homem branco que aos poucos chegava ao seu território.

Para este povo, aprender a conhecer a natureza, era questão de sobrevivência, em especial no que se referia à exploração dos recursos naturais existentes, repassados ao longo das várias gerações, em que os jovens aprendiam observando os mais velhos, experienciando a sua vivência.

Quando uma comunidade alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, começa a enfrentar a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder. Neste ponto, é que se inicia a vivência e o pensamento que têm como problema as formas e os processos de transmissão do saber.

Assim, diz Ribas (2002, p. 33),

[...] que os fatos que fazem a história dos grupos humanos, grandes ou pequenos, de uma categoria profissional, no contexto de um Estado de região ou no concerto das nações, dependem sempre e diretamente da atuação de indivíduos. Eles devem estar preparados e, para isso, é fundamental buscarem alternativas para eventuais dificuldades na evolução da sociedade. Em se tratando de educação, parece que em nosso país isso não ocorre. O conhecimento parece ser considerado numa perspectiva fragmentada, estática, e não como um processo em construção. É cada vez mais decepcionante a discrepância entre o anunciado e o executado. O discurso dominante diz preocupar-se com as mudanças necessárias na escola e na prática docente para que o professor seja mais competente em seu trabalho. Esse quadro revela a importância de trabalhar com o professor dentro de novos parâmetros pela reflexão sobre a própria prática para que ele seja um meio de desenvolver o pensamento e a ação e se construa uma competência pedagógica.

Ora, se a liberdade não se ensina pela sua ausência, “[...] a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa se torna assim, um eixo essencial na formação de professores” (LINHARES, 1992, p. 10).

Por isso, a análise da formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudos. Como ponto de partida podemos afirmar que a política educacional é uma manifestação da política social. Ou, para usar as palavras de Vieira apud Freitag (2002, p. 14) “[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”.

Contudo, a Educação Escolar Indígena vem se consolidando em estreita relação com a reforma do aparelho do Estado, bem como com as reformas educativas nacionais. Em anos recentes, adquiriu uma dimensão política e institucional significativa para as diversas etnias que podem ser percebidas em novas bases jurídicas e em discussões voltadas para a organização de currículos das escolas indígenas e de formação de seus professores.

Em 1990, acontece no município de Vilhena (RO), o “I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia”; durante este encontro um dos temas tratados foi a existência de escola para os adultos. Segundo eles, “se é o adulto que faz as coisas, por que a gente faz escolas só para crianças?”.

Com o Decreto Presidencial nº. 26/91, a coordenação das ações educacionais em Terras Indígenas foi transferida do Ministério da Justiça (FUNAI) para o Ministério da Educação e na época a execução das ações ficou sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. A partir dessa medida, ocorreu então em Rondônia a municipalização da maioria das escolas indígenas e alguns casos de estadualização.

Por força do Decreto Presidencial 26/91, o Ministério da Educação ampliou sua esfera de atuação à educação escolar indígena, com a publicação da Portaria Interministerial nº. 559/91, que trata dos princípios norteadores da política para a educação escolar indígena no País (Art. 4º - Portaria Interministerial).

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº. 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, onde ficou estabelecido como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma “[...] política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição às políticas assimilacionistas e assistencialistas [...]”, assegurando as sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. Portanto, a formação de professores indígenas foi incorporada como uma das políticas públicas no Estado de Rondônia a fim de que estes possam atuar nos níveis de ensino preconizados pelo Ministério da Educação (MEC).

No Estado de Rondônia, surge então o primeiro projeto voltado para a formação do professor indígena em trabalho, o “PROJETO AÇAÍ”. O Estado possui uma população indígena estimada em 6 (seis) mil pessoas, constituída por 33 (trinta e três) grupos étnicos e 23 (vinte e três) línguas distintas, distribuídas em 19 (dezenove) Terras Indígenas pelo Estado.

Atualmente, em Rondônia, há 64 (sessenta e quatro) escolas atendendo a um total de 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos indígenas. Uma das características comum encontrada no âmbito da educação escolar indígena de Rondônia é a alta rotatividade de professores indígenas e não indígenas contratados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em regime emergencial; estes contratos são realizados por tempo determinado, e a cada ano letivo são renovados; isto representa um alto custo para o Estado e Municípios. Todos estes problemas somados à falta de qualificação pedagógica, de material didático adequado e estruturas físicas apropriadas, agravam ainda mais a situação da educação escolar indígena de Rondônia.

O perfil atual da situação das escolas indígenas que se tem conhecimento por meio de relatórios e diagnósticos realizados anteriormente mostra um quadro de precariedade no funcionamento destas escolas, tanto em relação a recursos materiais que são inadequados para o ensino, quanto a recursos humanos, onde a maioria dos professores indígenas possui, no máximo, o grau de instrução fundamental.

Em vista disso, o Projeto visa ampliar e melhorar o atendimento educacional nas aldeias, por meio da formação em nível de magistério para os professores indígenas de Rondônia. Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar

esteja em consonância com o que as comunidades indígenas de fato, querem e necessitam, é necessário que os sistemas educacionais estaduais e municipais reconheçam a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil, e revejam seus instrumentos jurídicos, administrativos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se apresentou como homogênea. Sob o ponto de vista antropológico, os grupos étnicos possuem um sistema de ensino tradicional de educação, que se manifesta sutil e subjetivamente no cotidiano de suas vidas, no contexto familiar e individual.

Na verdade, de acordo com Vieira (2002, p. 15),

[...] embora as demais políticas sociais, a política educacional envolve um amplo conjunto de agentes sociais e se expressa, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público; portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que implícita ou explicitamente, a política em educação pode-se encontrar em qualquer nível, não apenas no nível do governo central. Assim, constituem objeto de interesse e análise da Política Educacional as iniciativas do poder público, em suas diferentes instâncias – União, Estados, Distrito Federal e municípios.

A Política Educacional é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (VIEIRA, 2002, p. 15-16).

A análise das políticas de formação localiza-se em terreno que agrega saberes advindos de diversas áreas do conhecimento, como a história, a sociologia e a ciência política. Isso para não entrar no mérito do campo da formação propriamente dita que abarca desde a reflexão sobre os tipos de formação (inicial, continuada, em serviço, treinamento, capacitação, para citar os termos mais conhecidos). Examinando o tema desse ponto de vista, constata-se que a investigação sobre as políticas de formação ainda representa um campo de pesquisa com insuficiente demarcação teórica no Brasil (VIEIRA, 2002, p. 16).

Firma-se um período que tem recebido denominações as mais diversas – sociedade do conhecimento era da informação, sociedade em rede. É nesse contexto que mudanças

profundas ocorrem na geopolítica global. O acesso à informação passa a estar disponível como em nenhum momento anterior, através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento.

Assim, o acesso à educação torna-se um mecanismo de exclusão social, principalmente quando torna-se fragmentado. Em especial, podemos citar o exemplo das comunidades indígenas, que apesar de terem o acesso à educação assistido por lei, ainda encontram-se num processo educacional que pode ser comparado aos 1860, com programas desvinculados de sua realidade social e de seu processo histórico.

Continua Vieira (2002) dizendo que o papel estratégico vislumbrado para a educação no panorama de um mundo em processo de globalização tende a se expressar por meio de reformas de ensino, concebidas como alternativas para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional.

Particularmente na América Latina, os governos vislumbram na formação docente um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais, passando a investir nessa direção. A globalização tem sido o fenômeno de maior impacto social e cultural contemporâneo. Sua presença na vida social de toda comunidade tem avançado de forma contínua e irreversível ao longo desta última década. Ora, esse panorama marcado pela globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere à expansão do ensino superior.

Em tais circunstâncias, os países em desenvolvimento enfrentam a contingência de aumentar seus gastos com educação, a fim de produzir uma força de trabalho qualificada e apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional. Nesse contexto, uma nova agenda educacional faz-se presente: exigências de expansão do sistema educacional, demais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados.

Muitas das propostas oficiais de formação de professores indígenas foram espelhadas nas experiências de diversas entidades não-governamentais, que já desenvolviam algumas atividades na formação de professores indígenas.

É tarefa do professor indígena também, de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a intervenção dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado os conhecimentos ditos universais, a que todos estudantes, indígenas ou não, devem ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios do seu grupo étnico, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Este é um fator de risco no processo de formação dos professores indígenas, não que a formação venha intencionalmente causá-lo, mas muitos dos professores que ora são escolhidos por suas comunidades, são escolhidos por critérios que em determinadas situações são positivas, mas que mais a frente acaba por causar problemas.

Estes professores são indicados muitas das vezes por ter uma escolaridade, por ter um certo domínio da Língua Portuguesa; muitos deles trazem consigo resquícios de uma super valorização pela cultural ocidental, e em alguns momentos negam a sua própria cultura. Como então fazer com que este professor que já tem uma idéia cristalizada de valores, compreenda que é necessário revitalizar os conhecimentos do seu povo?

Se a educação escolar indígena deve ser planejada com a participação da comunidade, ou seja, os membros das aldeias têm o direito e o dever de planejar e discutir todo o processo educacional, que compreende não só o estilo arquitetônico do prédio escolar, como também toda uma organização didático-pedagógica e, especialmente, o membro da comunidade que irá passar pelo processo de formação para realizar o trabalho educacional junto à sua comunidade de origem.

Do contato com as comunidades indígenas, pôde-se perceber a sua insatisfação, especialmente no atinente à contratação dos professores e ao trabalho por estes realizado (SEDUC/REN, 2004). Tornam-se comuns os seguintes questionamentos: “porque nossos filhos são obrigados a ficar na escola por tanto tempo?”, “porque eles não participam mais das atividades da família como antes?” (RONDÔNIA, SEDUC/REN, 2004).

As políticas públicas para a formação de professores indígenas no Estado de Rondônia ainda se encontram em fase de construção apesar do Projeto Açaí. Projeto questionado pelos membros das comunidades indígenas mais politizadas, pela não aceitação da ausência dos professores por longos períodos de tempo demandados para a sua formação. Formação que muitas das lideranças indígenas creditam ao professor índio em seu próprio local de origem em que experienciaria, com os mais velhos, a herança cultural.

Se forem políticas realmente públicas entendemos que foram construídas com a participação das comunidades indígenas, mas vez por outra percebemos um disparate no discurso dos indígenas quanto a estas políticas, pois há momentos em que o discurso é coerente, todavia, há outros no qual percebemos que esta não é a educação que eles querem.

Acredita-se que as políticas públicas para a educação escolar indígena, que ora se encontra, necessitam ser repensadas e discutidas mais uma vez, só que desta vez, a discussão deve ser realizada somente pelas populações indígenas, pois acreditamos que os mesmos já possuem uma formação suficiente para discutirem e analisarem, chegarem a um consenso. A

ausência de não-índios neste momento é justamente para evitar a interferência, pois sabemos que um bom discurso convence, faz com que as pessoas mudem de opinião; a participação que técnicos de entidades governamentais e não-governamentais tinham para dar já a realizaram, agora é o momento dos próprios índios construírem, já que esta é uma das metas das políticas públicas da educação escolar indígena.

Conforme D'Angelis (2003, p. 36),

[...] nesse contexto de duas sociedades em confronto, a sociedade indígena vive a tensão da negação cotidiana de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas atitudes da sociedade majoritária em relação a ela. O preconceito contra a própria cultura não precisa se manifestar pela afirmação de que a sua cultura é ruim ou feia. O preconceito se manifesta simplesmente pela escolha de elementos da outra cultura, da sociedade do dominador, quando o problema poderia ser resolvido com os recursos da própria tradição cultural.

Neste sentido, o que percebemos hoje nas comunidades indígenas é um forte processo de mudança cultural, os jovens já não mais querem aprender as tradições de seu povo, como também começam a perder a língua materna, a sua arte, a pintura corporal, e até mesmo as características físicas, pois em muitas comunidades já é possível ver jovens com cabelos pintados de louro. Há casos em que a própria alimentação tradicional não mais é utilizada.

O professor indígena, enquanto agente político e cultural, realiza pelo trabalho a revitalização da cultura tradicional; mas, em dado momento, sofre a interferência das próprias lideranças da comunidade. É claro que, por uma questão de hierarquia, os professores são obrigados a retomar o seu discurso; é aqui que, juntando novas visões de mundo à escola, faz o papel de mediador entre os novos conhecimentos e os tradicionais. Alia-se a isto o fato de que, percebendo remuneração, causa constrangimentos junto às lideranças das aldeias que o vêem como potencial “político” e é trocado. De troca em troca, retrocede-se o processo educacional.

Pelo que afirma D'Angelis (2003), o problema da formação de professores indígenas está além das políticas públicas de formação de professores, ela perpassa toda uma problemática cultural, social e de valores. Está centrada num problema cultural e social que não é propriamente somente dos indígenas.

O problema vem se arrastando há mais de quatro séculos, tendo como ponto inicial o processo de colonização do país. Basta observarmos, o quanto os brasileiros, classificados ou

denominados com cidadãos civilizados, negam as suas raízes culturais, supervalorizam outras línguas como por exemplo a língua inglesa.

Com a implantação do modelo neoliberal, Scherping (2002, p. 15) diz que,

[...] o sistema educacional deixa de ser um direito de todos os cidadãos e uma responsabilidade para o Estado. A Educação se converte em uma mercadoria regida por critérios de eficiência e competitividade. O Estado deixa de ser responsável pelas reais necessidades educacionais da população, adotando, em troca, um papel subsidiário e regulador desse mercado, cujo objetivo é financiar a educação. Neste modelo, a Educação tem uma função meramente utilitarista que visa formar o ser humano para consumir e competir nesta sociedade de mercado, o qual é contrário aos valores humanitários que promove, o desenvolvimento das sociedades democráticas e sustentáveis .

Considerando que as razões fundamentais e básicas que sustentam a educação pública são a democratização do acesso à Educação e o poder ser a base que proporcione uma cultura e experiências comuns que diminuam as diferenças sociais, sustentáculos de uma comunidade que compreende a diversidade, deve fortalecer a Educação Pública e pela qual se fortaleceriam: a) seu ideal social de igualdade que assegure aos que têm menos possibilidades seu direito à educação; b) a integração da diversidade social em um projeto comum.

Para atender as exigências do Ministério da Educação (MEC), foi então instituído o Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia - “PROJETO AÇAÍ” (SEDUC/RO, 2005). Elaborado pelos técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Rondônia, com parceria de organizações indígenas e indigenistas e do próprio Ministério da Educação. Teve em seu bojo, como objetivo geral, habilitar os professores indígenas de conhecimentos teóricos fundamentais para a construção de uma escola específica e diferenciada, por meio de gestão e currículos próprios, material didático específico que tenham como referência a realidade sócio-lingüístico-histórica da comunidade, refletindo, dessa forma, as relações inter-culturais tanto as que se referem à ampliação de conhecimentos quanto as que dizem respeito aos conflitos gerados na integração com a sociedade não indígena.

A primeira etapa do Projeto Açaí aconteceu no ano de 1998, no município de Ji-Paraná (RO), contou com a participação de 116 (cento e dezesseis) professores indígenas oriundos das 32 (trinta e duas) etnias diferentes existentes no Estado de Rondônia e parte do Mato Grosso.

O projeto teve uma duração de 05 (cinco) anos, com duas etapas anuais de aproximadamente 35 (trinta e cinco) dias, o que corresponde a 05 (cinco) ou 06 (seis)

semanas, com uma carga horária em torno de 250 (duzentos e cinquenta) horas por etapa, o que perfazia uma carga horária total de 2.720 (duas mil e setecentos e vinte) horas de estudo presencial, mais 1.180 (mil e cento e oitenta) horas de ensino não presencial, com acompanhamento pedagógico *in loco*. O corpo docente foi composto por especialistas qualificados, com experiência comprovada em trabalhos de formação com populações indígenas. Foi dada preferência aos consultores que estão cadastrados no livro intitulado “Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena” publicado e organizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Ensino Fundamental (MEC/SEF).

Para facilitar o acompanhamento e desenvolvimento do Projeto Açaí, foram criados 03 (três) pólos distribuídos estrategicamente por regiões, onde foram feitas as matrículas. A comunidade Suruí ficou centrada no Pólo III, juntamente com os Cinta Larga, Aikanã, Tubarão e Latundê.

Para ingresso no curso de formação, o aluno atendeu a dois requisitos básicos:

- ser indicado pela comunidade indígena;
- estar atuando como professor em uma escola na aldeia.

A título de conhecimento expomos abaixo a matriz curricular do Projeto Açaí:

QUADRO 7 - COMPONENTES E MATRIZ CURRICULAR

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA		
		Ensino Presencial Intensivo	Ensino Não Presencial Atividade Complementar	TOTAL
LINGUAGENS E CÓDIGOS				
	Língua Portuguesa	350	100	450
	Língua Indígena	300	150	450
	Literatura Indígena	130	150	230
	Matemática	300	100	400
	Artes	100	40	140
	Práticas Esportivas e Culturais	100	50	150
	Subtotal	1280	540	1820
CULTURA, SOCIEDADE E NATUREZA				
	Sociologia	50	-	100
	História	150	100	250
	Geografia	150	100	250
	Ciências Naturais (Quím., Fís. e Biol.)	250	50	400
	Antropologia	100	100	200
	Subtotal	700	400	1200
PEDAGOGIA INDÍGENA				
	Metodologia Científica	50	20	70
	Alfabetização e Bilingüismo	100	-	100
	Práticas de Ensino/Projeto Político Pedagógico	350	200	550
	Gestão e Políticas Públicas/Fundamentos da Educação	40	40	80
	Metodologia de Pesquisa	100	40	140
	Estágio Supervisionado	-	600	600
	Direitos, Lutas e Movimento	100	50	150
	Sub total	740	950	1690
	TOTAL GERAL	2720	1890	4710

Fonte: Projeto Açaí: Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia, 2001.

Podemos observar pela matriz curricular do curso, que o mesmo foi dividido em três grandes áreas: Linguagens e Códigos, Cultura, Sociedade e Natureza e Pedagogia Indígena.

Dentro da Área de Linguagens e Códigos, foram dados os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Literatura Indígena, Matemática, Artes e Práticas Esportivas e Culturais, sendo subdividido em atividades presenciais e não presenciais.

Na segunda Área foram oferecidas as seguintes disciplinas: Sociologia, História, Geografia e Ciências Naturais (Química, Física e Biologia). Fechando a matriz curricular a terceira Área é voltada para a formação específica do professor índio, e nela foram oferecidas as seguintes disciplinas: Metodologia Científica, Alfabetização e Bilingüismo, Prática de Ensino (Projeto Político Pedagógico), Gestão e Políticas Públicas (Fundamentos da Educação), Metodologia da Pesquisa, Estágio Supervisionado, Direitos, Lutas e Movimentos.

Foi de acordo com esta matriz curricular que se desenvolveu o curso de formação em serviço dos professores indígenas de Rondônia, com etapas presenciais e não presenciais, sendo que as etapas não presenciais os professores eram “acompanhados” na medida do possível por técnicos da Secretaria de Estado da Educação lotados nas Representações de Ensino dos respectivos municípios.

Porém, o acompanhamento que caberia aos técnicos da Secretaria de Estado da Educação realizar nas comunidades indígenas, apresentou diversos problemas. Entre eles, a falta de conhecimento por parte dos técnicos do que deveria ser feito em conjunto com os professores indígenas nas comunidades, pois muitos destes técnicos não acompanhavam a etapa presencial do curso. Esvaíam-se, então, informações preciosas junto aos professores indígenas das diversas comunidades.

Outro aspecto observado, foi que muitas das atividades solicitadas aos professores indígenas, não eram recolhidas, analisadas e até arquivadas quando da sua presença em etapas presenciais. Estes encontros, realizados em oficinas de curta duração, na sede municipal da SEDUC, contavam muito mais com a mediação de professores brancos. (Participação na realização das oficinas/SEDUC/REN/CACOAL).

Segundo D'Angelis (2003, p. 35),

[...] a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla proposta. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedade e até de identidade, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação. Vamos chamar esse “componente” apenas para dar um nome, de perspectiva antropológica.

Estamos assistindo, portanto, ao aumento da visibilidade da Educação Escolar Indígena, seja por meio da inscrição em constituições, leis, declarações e convenções de organismos internacionais, seja incorporada ao discurso reivindicativo de movimentos indígenas.

Entre inúmeros direitos assegurados aos povos originários previstos em documentos de organismos internacionais, os Estados passaram a prever, tácita ou expressamente, o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito, a valorização e a preservação de suas culturas.

Dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada. Os povos indígenas, de acordo com esses princípios, devem ter acesso, por meio da leitura e da escrita, tanto aos conhecimentos produzidos pelo seu próprio grupo, por outros povos originários e pela sociedade envolvente.

Além das organizações indígenas, um novo e relevante ator social tem firmado e renovado sua importância: o professor indígena. Esse professor tem desempenhado os seguintes papéis: promover o registro de sua cultura, atuando como intermediário cultural entre as concepções nativas e as dos não-índios; pressionar o Estado no sentido de reconhecer de fato a especificidade das escolas indígenas, regulamentando as prerrogativas de que estas deverão gozar. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores estão constituindo uma nova forma de liderança no interior dessas comunidades.

Para D'Angelis (2003, p. 35-36),

[...] a idéia de um ensino bicultural, aparentemente clara, é razoavelmente complicada de realizar. Ainda que participando de duas culturas, ou seja, transitando pela convivência em duas sociedades ou comunidades distintas, qualquer pessoa assume lealdades, maiores ou menores, em um lugar ou outro. Haverá uma cultura (ou uma inserção social) que lhe dará maior prestígio, maiores oportunidades, possibilidades econômicas ou valorização pessoal.

Para o professor indígena a questão da biculturalidade se torna confusa pois, enquanto sujeito, que transita entre mundos diferentes, há momentos de confronto entre o que possa parecer-lhe culturalmente mais rico, valorizando-o, e o que aparentemente lhe traduz a sensação de incompletude, desvalorizando uma cultura.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios

o respeito a prática de suas formas de cultura próprias. O artigo 231 da Carta Magna afirma que:

[...] 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.

O artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda, a prática do ensino bilíngüe em suas escolas, o artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando, com isso, uma efetiva interculturalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96) determina, em seu artigo 78, que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, o acesso a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
[...] garantir aos índios, suas comunidades e seus povos, o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 dessa mesma Lei, ao afirmar 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, estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com a anuência das comunidades indígenas.

A Resolução nº. 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB/CNE nº 14/99) do Egrégio Conselho Nacional de Educação normatizaram os princípios constitucionais e legais acima citados criando a categoria da “escola indígena”, a

carreira específica do magistério indígena, bem como elaboraram referenciais específicos para essa modalidade de educação.

As escolas indígenas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada (MEC, 1998). No Brasil, a Educação Escolar Indígena proposta tanto por organizações da sociedade civil quanto pelo Estado passa a se orientar por novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, o que resulta em concepções pedagógicas específicas e novos referenciais curriculares, pois

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-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 técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1993, p. 12).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172/01, apresenta, na área de Educação Escolar Indígena, 21 objetivos e metas que deverão ser perseguidos no próximo decênio. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações da Educação Escolar Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos estados e municípios a sua execução. Portanto,

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 2001, p. 46).

Assim sendo, para cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos pela legislação e pôr em prática uma política nacional de educação escolar indígena, o Ministério da Educação (MEC) tem se empenhado em desenvolver ações e programas caracterizados pela descentralização, pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas e pelo atendimento de demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngüe e que visem primordialmente investir na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Indígena, estimular a produção e a publicação de material didático específico e divulgar para a sociedade nacional a existência da diversidade étnica, lingüística e cultural no país.

Como vimos acima, a Constituição Federal e a atual LDBEN asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito às formas próprias de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. O artigo 8º, caput, da Resolução CEB/CNE nº 03/99 afirma o princípio de que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Isso exige a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores.

Essa formação deve fornecer aos professores índios as habilidades necessárias para a elaboração de currículos e programas específicos para as suas escolas para o ensino bilíngüe, para a condução de pesquisas, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades, bem como o uso dos conhecimentos universais. A escola é percebida por vários povos como o espaço privilegiado em que as novas gerações são preparadas para enfrentar os desafios do futuro, tornando-se aptas a transitar com segurança em dois mundos e em duas culturas.

De acordo com Grupioni (2003, p. 13),

[...] nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização quando por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Nesse processo, deixaram de ser considerados 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. Portanto, 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.

O modelo que se tem hoje de escola dentro de algumas aldeias, nada mais é do que uma escola de brancos, carente de adaptações à realidade sócio-histórica das populações indígenas. Este fato se constitui num problema porque, ao se oficializarem as idéias e práticas inovadoras que são importantes fatores de impulsionamento de transformações, corre-se o risco de apenas promover mudanças que resultam em padronizações e formas estandartizadas de educação e formação que, embora fortalecidas na dimensão nacional e global, esmaecem-se nas suas características de diversidade, especificidade e liberdade, próprias às práticas dos projetos locais que as originaram.

A relevância desta proposição decorre dos seus resultados, que servirão, entre outros, de subsídios para a Secretaria de Estado da Educação avaliar o próprio projeto de formação do

professor índio. Isso porque se vê na constituição do processo de formação possibilidades de transformações que serão objetos de estudo nas conclusões deste trabalho dissertativo.

Hoje, a escola indígena conta com o respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio, conforme mencionado no artigo 210 da Constituição Brasileira de 1988 em que 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”.

Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado.

Contudo, como nos lembra Oliveira (1994, p. 13),

[...] a desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com um Outro, ou melhor, vários Outros radicais que, não obstante conviverem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas.

Desta forma, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e que estas podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades da sua realidade. Ora para Gesteira (2004, p. 1),

[...] falta execução correta das políticas públicas; cumprimento da lei em toda a extensão em que a legislação prescreve as obrigações e avaliar a aplicação deveres do Estado, seus órgãos e agentes públicos; uma boa gestão das políticas e dos programas, pois existem alguns entraves que são causados única e exclusivamente por gestão ineficaz; e, principalmente, controle social indígena em dois níveis: primeiro, na formulação, implantação e acompanhamento das ações [...] e em segundo lugar, as comunidades indígenas deveriam poder fiscalizar e dos recursos, a execução dos serviços, adequação das ações educativas, etc.

Ao se referir especificamente à temática da educação, Meliá (1995) destaca que as propostas indígenas de escola provocam medo, por parte da nossa sociedade, pelas idéias revolucionárias que colocam. As propostas de escolas pensadas pelos próprios povos

indígenas, mostram-nos a inutilidade de muitas coisas; nossa sociedade já aceitou toda comédia que é a escola.

Portanto, necessário se faz transcrever algumas concepções indígenas acerca do conceito de educação e escola:

A família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha; aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc; não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como os dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa que é o professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída (LUCIANO, 1996, p. 15).

Por estas palavras depreende-se a importância da família e do seu conhecimento para a vida prática indígena no atendimento às suas necessidades, cabendo à escola a sistematização dos conhecimentos e dos saberes e a transmissão da cultura apreendida.

O Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC organizou, em 1997, reunião para elaboração de propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE), na qual participaram representantes de diversos órgãos governamentais e entidades indigenistas. Após os trabalhos, que contaram com a presença de pessoas vinculadas tanto a órgãos governamentais como não governamentais, ficaram sugeridas 22 metas. Nas discussões, os principais pontos polêmicos eram, de um lado, a tendência - já sentida na época (e confirmada na Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação) -, à perspectiva da “estadualização” das escolas indígenas. Por outro, a questão central: a de como garantir o protagonismo indígena frente aos seus processos de escolarização. Quanto à proposta de PNE da sociedade civil, infelizmente, há apenas breve referência à questão da educação escolar indígena, dentro do tópico que trata do Ensino Fundamental, com a seguinte formulação:

[...] prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. Idêntica preocupação deve orientar a educação de grupos étnicos, como os negros e os indígenas, que precisam ter garantia de preservação da identidade e cultura. Nesse sentido, as experiências

pedagógicas acumuladas pelos respectivos movimentos sociais organizados (Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho das Nações Indígenas) devem ser contempladas como referências fundamentadoras de propostas pedagógicas específicas (BRASIL, Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, 1997).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) consolidou as diversas propostas para as diferentes modalidades e níveis de ensino produzindo um documento-síntese, que foi encaminhado oficialmente ao Congresso Nacional como proposta do Executivo. No texto aprovado e publicado no Diário Oficial da União, em 10 de janeiro de 2001, a temática da educação escolar indígena figura em capítulo específico (nº. 9), com 21 metas.

Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

A questão de não se restringir ao que já está estabelecido foi criticada também pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (1997, p. 4), em documento que analisava a proposta oficial acerca da elaboração do plano nacional de educação. Para a entidade, tal processo não deve ser entendido primordialmente como decorrência do cumprimento formal de uma exigência contida em lei. Ao contrário,

[...] um plano nacional de educação tem que estabelecer prospectivamente, e com grande clareza, os seus propósitos gerais, isto é, explicitar de que patamar educacional se está saindo, e qual se pretende atingir ao final do período previsto para a sua vigência. Deve, também, propor metas que, sobretudo, não se restrinjam a garantir o já estabelecido na legislação em vigor; atribuir, explicitamente, responsabilidades às diferentes instâncias de governo e a outros setores, quanto ao seu cumprimento; prever a alocação de recursos de acordo com cada uma das metas, de modo a permitir que se assegure a sua exequibilidade; e propor o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das metas.

Apesar dos esforços recentes (em especial na legislação que regulamenta as relações com os povos indígenas) em reconhecer a diversidade sócio-cultural que constitui o Brasil e, quanto à política da educação, respeitar os processos educacionais próprios desses povos, as escolas oficiais têm servido, muito mais como mecanismos da velha política de integração nacional, do que instrumental de apoio aos projetos de construção do presente e futuro. Lamentavelmente, é recorrente na história do Brasil o registro de experiências onde as escolas

funcionam contra os interesses indígenas. Nas palavras de Jaguaribe (1994, p. 1), “[...] deve-se ampliar a criação de escolas em áreas indígenas, para que os índios tenham o direito de se tornar cidadãos”, sob o risco de que “não haverá mais índios em 2000”, em função da própria escolarização.

Acerca desta questão, D’Angelis (1999), ao analisar a temática da educação escolar indígena no PNE, tanto na proposta da sociedade, quanto na governamental, é enfático ao avaliar que é uma falácia apontar as pequenas e espalhadas experiências verdadeiramente inovadoras como uma mudança no modo como a sociedade brasileira (e, sobretudo, o Estado brasileiro) encara a educação escolar para comunidades indígenas.

Pior ainda, é arrolar as experiências de ensino bilíngüe, onde práticas efetivamente inovadoras são ainda mais raras. Na prática, provavelmente mais de 70% das escolas em comunidades indígenas no Brasil hoje ainda pratica um ensino que nega a diferença e busca abraçar o índio, levando-o a assumir lealdades patrióticas para com o Brasil, transformando-os em algo que não eram. A esmagadora maioria das escolas em comunidades indígenas hoje ainda serve de instrumento de imposição de valores. Isso pode ser comprovado por meio da burocracia que gira em torno das escolas indígenas, especialmente no Estado de Rondônia, onde cerca de 70% das escolas indígenas até hoje não foram reconhecidas como tal, ostentando a denominação de “escolas rurais”. Ademais, os calendários escolares encaminhados pelas Representações de Ensino da SEDUC aos Municípios, contêm datas comemorativas nacionais com as conseqüentes sugestões de comemoração sem, contudo, aterem-se às tradicionais comemorações indígenas.

Para fazer frente a essa situação, como analisou Paula (1997, p. 4), é importante não “[...] perder de vista a ligação essencial que as metas devem manter com os pressupostos colocados pelos povos indígenas, cujas reivindicações deram início às crescentes mobilizações que garantiram as conquistas na Constituição Federal”. Lembrando novamente que o PNE é uma exigência da atual LDB no. 9.394/96 e de que esta consolida o respeito à diferença, através do direito a escolas “específicas e diferenciadas”, esta autora enfatiza que as metas do PNE deverão operacionalizar esses direitos, concretizando-os. Mas, de acordo com análise da (ANPEd, 1997, p. 4), com relação à proposta do PNE como um todo, o que já se percebia é que

[...] em nome do princípio federativo e da descentralização, observa-se que na proposta do PNE a maioria das metas está sob a responsabilidade dos estados e municípios, inclusive no que se refere à exigência de materiais e recursos técnicos e

financeiros que, particularmente os municípios em seu conjunto, sabemos de antemão, não têm condições de atingir.

E a crítica vai além, ao afirmar, em relação à proposta, que esta “[...] é injustificavelmente omissa em relação ao papel da União e não se estrutura de forma a contemplar o conceito de sistema nacional de educação” (ANPED, 1997, p. 5).

No caso da temática da educação escolar indígena, o PNE aprovado traz, logo após a maioria das metas, anotações de rodapé que sugerem, por um lado, vaga lembrança quanto à responsabilidade da União. Por outro, no entanto, fica claro a ainda não garantia de financiamento público para as escolas indígenas e suas demandas. Das 21 metas, 13 estão acompanhadas de dois asteriscos que remetem para a seguinte nota: “é exigida a colaboração da União”. Outras duas são seguidas de um asterisco que diz “a iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da iniciativa da União”. Ou seja, no fim das contas, nem municípios, nem estados, nem união se comprometem com os custos da educação escolar indígena. Com ou sem PNE, continua tudo do jeito que está: o chamado dilema da “tríplice competência” – federalização, estadualização e/ou municipalização das escolas indígenas – fica sem solução.

Ao analisar a proposta do PNE, a ANPED (1997) também já havia explicitado questionamento neste sentido. Em sua avaliação,

[...] as metas da proposta do PNE são, via de regra, ambíguas, pouco precisas, não explicitam os referentes em que se baseiam, nem tampouco em que se avança em relação ao existente, o que confere ao documento o caráter de mera carta de intenções. Essa ambigüidade inviabiliza o acompanhamento e controle por parte da sociedade civil do que diz respeito às ações das instâncias responsáveis por executá-las.

Outras questões permanecem inalteradas no PNE, apontando para o fato de que na prática do estabelecimento de novas relações entre o Estado e os povos indígenas, pouca coisa mudou. Assim, contrariando a perspectiva defendida pelo movimento indígena, da construção de projetos indígenas de escola, segundo necessidades e interesses de cada povo mantém-se a idéia de que é preciso “fazer a educação do índio”.

Segundo Meliá (1979, p. 9), “[...] pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação”. Escola e alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, significando, assim, a continuidade de projetos e programas de educação escolar pensados “de fora”.

Quem poderá garantir a especificidade e diferenciação senão os próprios povos indígenas?

Nesse sentido, quase sempre, as soluções apresentadas sofrem resistência da parte dos próprios índios, por trazerem embutida a visão de uma educação de segunda categoria; de uma escola mais fraca. Em resumo, de que para os índios, basta priorizar/garantir o ensino de 1ª à 4ª, como prevê o PNE.

Essa mesma concepção pode ser comprovada na profunda alteração efetuada na meta número 4. No texto elaborado durante o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena (1997), a meta 4 fala sobre

[...] criar grupo de trabalho, no MEC, no prazo de um ano, para analisar a demanda por ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio nas escolas indígenas, com programas especiais de apoio à continuidade da escolarização em escolas não indígenas, cujos quadros docentes deverão receber orientação e acompanhamento.

Já no texto encaminhado pelo executivo ao Congresso, a mesma meta aparece totalmente desfigurada:

[...] ampliar gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª séries à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.

Como se pode perceber, ao invés de analisar a demanda, propõe-se logo ampliar a oferta; exclui-se a discussão sobre o ensino médio; fala-se de “classes comuns” (o que pressupõe o entendimento de que há classes incomuns) e, denotando extremo etnocentrismo, define-se aprioristicamente acerca do “necessário atendimento adicional” para os alunos indígenas e deixa-se de falar, como previa a proposta inicial, sobre a formação dos professores não índios para receber os alunos indígenas.

O excesso de normas legais, embora avançadas em termos de um novo discurso que respeita a diversidade cultural, confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas. Nesse sentido, um dado esclarecedor foi a retirada dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIs), da meta de número 14 e o conseqüente e previsível engessamento das propostas inovadoras de currículos indígenas que, segundo a nova lei, deverão ser norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por outro lado, a inclusão, na meta de número 2, da universalização dos Parâmetros Curriculares

Nacionais é, com certeza, um retrocesso, inclusive frente à ainda recente normatização das escolas indígenas regulamentada pela Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A proposta do executivo falava tão somente em “[...] universalizar a adoção das Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena”.

Em diversos momentos do Parecer nº 14/99, da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), pode-se perceber claramente um alerta acerca destas questões. Na página 11 do referido documento, dentro do item II – Fundamentação, conceituações – 1. Criação da Categoria “escola indígena”, consta que

[...] a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural. (BRASIL, 1996).

Já na parte final, em sua página 29, que trata do ponto V – Conclusões, o documento é enfático ao afirmar que

[...] os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades (BRASIL, 1996).

Deste modo, surge a necessidade de se aprofundar o debate acerca da cidadania indígena, ou seja, de uma cidadania plural e da construção de políticas públicas que dêem conta desta diversidade e que respeitem a decisão dos povos indígenas, inclusive quanto à questão de se querem (ou não) escola e que escola será essa.

Por fim, identifica-se a inclusão de duas metas que não constavam em nenhuma das propostas anteriores: uma, a de número 19, denuncia a retomada da perspectiva desenvolvimentista e integracionista (escolas profissionalizantes agrícolas para “uso da terra de maneira equilibrada”, como se os povos indígenas ou não usassem a terra, ou a utilizassem de maneira desequilibrada) e a outra, a meta 20, fala da formação de professores para ensino à distância, o que o torna incoerente com as concepções indígenas de educação (baseadas na

vivência na comunidade educativa e na socialização dos saberes), porém, totalmente coerente com as “exigências” das políticas educacionais atuais que elegeram a educação à distância como uma das grandes soluções. Também a meta com respeito à educação profissionalizante é coerente com as novas tendências do MEC, de priorizar o ensino médio profissionalizante.

Ao analisar-se a educação escolar indígena no PNE, chegamos à conclusão de que as 21 metas estabelecidas, longe de contribuírem na superação do enorme “fosso” existente entre os novos preceitos constitucionais e a realidade das escolas indígenas, poderão funcionar como obstáculos ao avanço de processos indígenas de construção e consolidação de suas escolas, bem como de formação dos professores índios.

Em relação à formação inicial de professores brancos, conforme Pimenta (1996, p. 73),

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Este aspecto não é diferente quando se compara essa formação com a de professores índios, pois, como é um processo em construção, ocorre um jogo de acertos e erros constantes; é claro que não estamos aqui para julgar, mas, todavia, nos remete a uma reflexão, do que estamos fazendo, pois no desvencilhar do jogo de formação do profissional, estamos colocando em risco todo um processo histórico construído há centenas de anos.

Quando pensamos que, oferecendo uma formação diferenciada estamos ajudando um povo a manter ou revitalizar sua cultura, ao invés disso, poderemos estar contribuindo para a sua total disseminação, pois pensamos que aquilo que estamos oportunizando seja o real, ao invés de ser o ideal. Mesmo construindo este processo em conjunto, corremos o risco de nos perdermos, pois os índios estão entrando em contato com uma idéia formalizada de educação, sendo algo novo, diferente dos moldes aos quais foram submetidos durante muitos anos.

Ainda, segundo Pimenta (1996, p. 76), no caso da educação escolar, “[...] constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não têm correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais”. Então, que seja operado o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e problemas.

Não sem razão Fuenzalida (2001, p. 60-61) diz que:

[...] tantos modelos de formação utilizados como os modelos de transmissão de conhecimentos estão esgotados. A formação inicial e continuada do professor requer novos referenciais baseados em uma epistemologia do saber pedagógico, mais do que de uma disciplina em si, uma produção de saberes e tecnologias advindos da prática educativa. A concepção geral que inspira os enfoques está fundamentalmente baseada em uma racionalidade tecnocrática, já que se atribui às atividades um valor em si próprias. Por isso, são enfatizados os seus conteúdos e as formas convencionais de execução, emitindo-se considerações sobre o sujeito professor, suas condições de aprendizagem, os processos de construção de conhecimentos e as condições reais de desempenho profissional.

Para Ribas (2002), a falta de definição no campo político e as deficiências nas demais áreas sociais repercutem diretamente sobre a educação. Ao longo do tempo, constata-se a falta de determinação clara de uma política educacional e de atos coerentes com os objetivos a serem concretizados.

O homem educado não é forçosamente um erudito, mas um ser capaz de adquirir/construir/reconstruir os próprios conhecimentos e ter acesso à herança cultural da humanidade. É inegável que a preparação do profissional da educação deixa muito a desejar no aspecto formal e no político. Apesar do despreparo, a crise da escola e o fracasso escolar não podem ser creditados apenas ao professor.

Outros fatores concorrem para a crise, relacionados à pobreza material e cultural das famílias e ao sistema educacional: mínima permanência do aluno na escola em função da superposição de turnos; escolas em péssimo estado de manutenção; apoios didáticos deficientes ou inexistentes; gestão inadequada, sobretudo falta de participação e controle por parte da comunidade em que a escola está inserida; professores mal pagos. Em cursos de formação oferecidos pelo Estado a professores em serviço são freqüentemente apresentadas teorias ou aspectos teóricos de aprendizagem, sem a preocupação em trabalhar alguns aspectos teóricos.

Parece não haver clareza de que a fundamentação do ato de aprender repousa em princípios diferentes do ato de ensinar. Não é porque se compreendem os processos de aprendizagem que se é capaz de estabelecer um caminho para ensinar. A formação do professor se faz, ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou.

Produz-se, assim, uma defasagem entre o passado e o construído. A formação continuada apresenta diferentes formas de concepção e execução. No Brasil, a tendência dos sistemas de ensino e os órgãos públicos elaborarem uma programação, de acordo com as

políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser necessidade de professores e escola.

Portanto, a conclusão a que se chega é a de que a escola não pode permanecer na forma como se apresenta, tanto no aspecto estrutural-organizacional quanto na maneira de conceber e lidar com o conhecimento. O professor não pode continuar um repetidor, restringindo-se a mero transmissor de teorias: deve construí-las. Assim, modifica sua postura para formar o cidadão capaz de estabelecer relações, de ter consciência das possibilidades e dos limites e participar ativamente da sociedade.

Desta maneira, a formação do professor, envolve um duplo processo: o de auto-formação a partir da (re) elaboração constante dos saberes que realizam na sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Nesse sentido, alguns estados vêm definindo, gradualmente, as linhas mestras de suas propostas de formação de professores. Estudam e analisam documentos curriculares de programas de formação já desenvolvidos por organizações não-governamentais e órgãos de governo no país, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), para formularem suas próprias propostas, de modo que atendam às necessidades específicas de formação e de titulação de seus professores.

Algumas dessas propostas são feitas como texto provisório, no início dos programas, e vão sendo aperfeiçoadas durante o desenvolvimento das diferentes etapas da formação, no planejamento e na avaliação dos cursos, e no acompanhamento dos professores em suas práticas escolares.

De modo geral, as propostas de currículos são realizadas e influenciadas por situações fortemente interculturais. Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processos, de forma a potencializar a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais. Na elaboração das propostas, a legislação atual afirma o princípio da anuência e da participação das comunidades envolvidas (LDBEN e Resolução nº. 3/99). Instituição louvável, se na prática fosse cumprida à risca. Em outras palavras, propostas para a formação de professores indígenas num contexto intercultural são construídas com a co-participação de índios e não-índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações de diversidade cultural.

Assim, essas propostas reivindicam não só o direito às escolas diferenciadas daquelas oferecidas aos demais cidadãos, mas incluem, com forte coloração, o direito ao reconhecimento e oficialização de seus processos próprios escolares de aprendizagem.

O desenho do currículo de formação de professores não se confunde, portanto, com uma matriz montada pela equipe técnica. Ao contrário, o currículo ganha formato de um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular.

O próprio assunto “currículo” pode vir a ser unidade de estudo e pesquisa durante as situações de formação de professores indígenas, assim como de seus formadores e de técnicos que acompanham os cursos.

Em muitas propostas curriculares hoje em desenvolvimento no país, o tema currículo é considerado conhecimento fundamental, que tem sido objeto de pesquisa e reflexão coletiva, entre professores e entre estes e suas comunidades, trabalhado nas situações de formação em cursos e nas práticas educacionais vividas. É que, as escolas indígenas, nas quais os professores atuam como importantes protagonistas, revestem-se, como projeto social, de uma dimensão coletiva. Aos professores cumpre o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua comunidade, dentro do paradigma da habilitação concentrada no domínio de certos saberes específicos: os inerentes ao conhecimento científico e os que dizem respeito aos domínios escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena, começou a tomar um cunho político nos meados dos anos 80, quando houve uma redemocratização da política no Brasil, em especial na Constituição de 1988, época em que houve uma grande participação da sociedade e, em especial, dos movimentos sociais organizados.

Historicamente, a educação indígena nos seus primórdios a cargo dos jesuítas e, posteriormente, sob diretrizes do Sistema de Proteção ao Índio (SPI), passou a uma política de integração do índio à sociedade nacional. Em 1967, foi então criada a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI), que dá prosseguimento a política integracionista do SPI. No ano de 1973, por meio da Lei 6001/79, Art. 49, torna-se obrigatório a alfabetização dos índios na língua materna.

Para que seja cumprida a Lei Nº. 6001/73, a FUNAI, conta com o apoio incontestável do Summer Institute of Linguistics (SIL), que torna o bilingüismo numa estratégia de catequização e conversão ao protestantismo dos indígenas, o que significa um retrocesso aos primórdios da história da colonização brasileira.

A partir da década de 1980, inicia-se um processo de discussão promovido por entidades não-governamentais, que institui a diferença entre educação indígena e educação para o índio. São estas entidades que, por meio de trabalhos realizados em áreas indígenas, começam a perceber que as políticas públicas educacionais para as comunidades indígenas precisavam ser revistas e repensadas.

Todavia, na década de 1990, constitui-se o apogeu para o movimento indigenista; alcançaram-se grandes vitórias, em especial na regulamentação dos artigos contidos na Constituição Federal. No respeitante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou assegurada como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Aproveitando a abertura da LDBEN, os movimentos indigenistas em conjunto com as Associações Indígenas, continuaram a sua luta em busca de assegurar os seus direitos, o que foi regulamentado por meio da Resolução nº. 3 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação em 1999.

A Resolução Nº. 03/99 estabelece e fixa as normas para reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Junto a este manancial de leis e resoluções aprovadas,

veio também a obrigatoriedade dos Estados por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação realizarem a formação inicial e continuada dos professores indígenas.

No Estado de Rondônia, este processo teve início no ano de 1998, por meio da Secretaria de Estado da Educação que, em parceria com Ministério da Educação, elaborou o Projeto Açaí, curso em nível magistério destinado à formação inicial dos professores indígenas de Rondônia e noroeste do Mato Grosso.

Como todos os demais projetos de formação de professores, este não poderia fugir à regra, pois a sua elaboração deu-se por meio dos técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, com a consultoria do Ministério da Educação. O que se evidencia é que, mais uma vez, cometeram-se os mesmos erros em relação aos cursos para formação continuada de professores não índios.

Os cursos são elaborados sem a efetiva e devida participação de representantes das comunidades indígenas, haja vista que cada comunidade indígena é uma realidade diferente e cada uma encontrava-se num patamar diferenciado de escolarização.

Apesar da legislação garantir a participação efetiva de representantes indígenas na elaboração das políticas públicas educacionais, isto não ocorre na maioria das vezes, pois os técnicos das secretarias de educação “acreditam”, que são suficientemente competentes para pensar e elaborar uma proposta de formação inicial e continuada para os professores indígenas.

Ao longo do processo de formação dos professores indígenas de Rondônia, em especial, durante as etapas presenciais, surge o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), que se torna um fórum de discussão permanente do processo educacional. Muitas das ações previstas inicialmente no projeto de formação, planejado pela Secretaria de Estado da Educação, tiveram que ser revistas, pois os indígenas em conjunto com algumas organizações governamentais e não-governamentais, lutaram por modificações, e em especial no calendário das etapas presenciais do curso, bem como na proposta pedagógica.

Mesmo com todas as lutas no decorrer do processo de formação, muitas das ações previstas inicialmente não foram executadas e, portanto, não obtiveram os resultados esperados, seja pela falta de empenho de profissionais encarregados de cumpri-las como pela falta de entendimento da diversidade cultural em relação a uma parcela da população ou pela falta de preparo pedagógico na percepção de uma educação escolar diferenciada que, embora calculada pelos órgãos oficiais, resumem-se ao campo imaginário e, como tal, desprovida de características próprias.

Foi possível, detectar ao longo da pesquisa as falhas na formação pedagógica dos professores indígenas e, em especial, podem-se destacar os fundamentos da educação, que se refletem na prática pedagógica do professor em sala de aula.

É possível afirmar, que os professores que passaram pelo processo de formação em nível de magistério no Estado de Rondônia, saíram sem base de conhecimento científico suficiente para trabalhar em sala de aula em suas comunidades, face às reivindicações de sua participação não terem sido atendidas no bojo da política educacional. E, se o foram, prevalecia a palavra dos que se consideravam senhores do conhecimento, nomeadamente os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, cujos quadros constituíam-se de brancos.

Outro ponto importante a ser destacado é a possibilidade de existir um processo educacional específico e diferenciado para as comunidades indígenas. Apesar dos percalços, fica evidente que os professores das comunidades indígenas são capazes de pensar e executar um projeto de educação próprio em virtude de sua consciência politizada, no sentido de saberem o que lhes é importante conhecer e saber. Porém, isto só será possível quando os órgãos públicos oficiais reconhecerem os direitos assegurados às comunidades indígenas.

Vale salientar que a maneira como uma comunidade indígena percebe a educação é totalmente diferente da sociedade nacional e, seus atores e autores politicamente situados defrontam-se com uma série de problemas, em especial nas questões espacial e temporal, pois cada comunidade tem sua história, sua tradição e seus costumes, e a escola deve adaptar-se a estas especificidades, o que não ocorre quando este processo educacional é pensado pelo não-indio. Portanto, e no caso específico dos Suruí de Rondônia, os problemas continuam a existir, dada a sua cultura muito própria, diferente das demais comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel (org.). **Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ALBO, Xavier. **Competências para uma educación intercultural bilingüe**. Documento de consultoria para a Secretaria Nacional de Educação. Bolívia, 1996. (mimeo).

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito**: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. Disponível em:
<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/rcs/vol13n37/rbcs_13n37_6.pdf>.
Acesso em: 5 mar. 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro et alli. **Fóruns de educação no estado do Rio de Janeiro**: um modelo de gestão. Pôster apresentado à 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 1999.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação, São Paulo: ANPEd, 1997.

BICALHO, Conceição. Os esquecidos da terra. **Revista Diversa**, Belo Horizonte, Ano 2, nº 06, março, 2005.

BORGES, Paulo H. Porto. **Ymã, ano mil e quinhentos**: escolarização e historicidade guarani Mbyá na Aldeia Sapukai. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas: 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1988.

_____. **Decreto presidencial n. 26/91**. Brasília: 1991. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Decreto nº. 1.904/96**. Brasília: 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº. 6.448.11** Brasília: 1977. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: **Diário Oficial**, ano CXXXIX – n. 7, Brasília. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Programa de capacitação em educação escolar indígena para técnicos governamentais.** Brasília: 2001.

_____. **Plano nacional de educação:** proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Portaria interministerial nº. 559/91.** Brasília: 1991. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Resolução CEB nº. 3.** Brasília: 1999. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

_____. Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÁRDENAS, Victor H. Desafios para el futuro de los programas de la educacion intercultural bilíngüe, de cara al siglo XXI. **Congreso de educación intercultural bilíngüe América Indígena.** Antigua, Guatemala, 1995.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia.** Disponível em: www.anped.org.br/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf. Acesso em: 15 mar. 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Sugestões de emendas ao plano nacional de educação.** Campinas: 1999. **Cadernos Cedes 49.** Campinas, São Paulo, 2000.

_____. **Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil.** Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena**: um projeto étnico ou um projeto étnico – político? Texto apresentado no 12. COLE, UNICAMP, 1999.

_____. **Contra a ditadura da escola: educação indígena e interculturalidade. Cadernos Cedes** n. 49, 2000.

DYE, T. W. **The Bible translation strategy**: an analysis of its spiritual impact. Papua New Guinea, SIL, 1979.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Federação das Indústrias do Estado de Rondônia: perfil socioeconômico e industrial. Porto Velho: FIERO, 1997.

FUENZALIDA, Eugênio Rodríguez. Orientações para o planejamento de programas de formação continuada. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Formação continuada de professores de ciências**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério**: subsídios para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GESTEIRA, Kleber. **A realidade da educação indígena**. Disponível em <
http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0110_imprimir.asp?strTitulo=A%>.
Acesso em: 15 out. 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Índios do Brasil**. São Paulo: Global, 2000.

JAGUARIBE, Hélio. **Seminário: Política Educacional para o Exército**. Folha de São Paulo, São Paulo 30 ago. 1994.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 1996.

KEMPER, Lourdes. **Cacoal sua história sua gente**. Goiânia: Grafopel, 2002.

LADFOGE, Peter. Another view of endangered languages. **Language**, v. 68, n. 4, 1992.

LESOURNE, Jacques. **Educación y sociedad**: los desafios Del año 2000. Barcelona: Gedisa, 1993.

LIMA, José Airton; LIMA, José Nagib. Magisterio indígena: una experiencia en lá búsqueda del desarrollo socio histórico cultural. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade do Amazonas. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Pensar e fazer. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCIANO, Gersem. **IX encontro dos professores indígenas do AM, RR, AC**. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade, **Cadernos Cedes 49**. Campinas, São Paulo, 2000.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. Trabalho e território: as missões católicas no interior do estado do Amazonas-Brasil. **Revista electronica de Geografia y ciências sociales**. Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 119 (11), 1 de ago. 2003.

MINDLIN, Bety. **Nós payter**: os suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia: 1998.

MUÑHOZ, Hector. Los objetivos políticos y socioeconômicos de la educacion intercultural bilíngüe y los câmbios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. **Revista iberoamericana de educación**. Madrid: Organização dos Estados Americanos, 1998.

_____. **Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México**. Palestra proferida no workshop perspectivas de la educación bilinmgue en Contextos Interculturales de México. México: UNESCO, out. 2001.

NEIRO/RO. Relatório de educação escolar indígena. Rondônia: Ji Paraná, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. A reconquista da Amazônia. In: **Novos estudos**: CEBRAP, n. 38, 1994.

PAULA, Eunice Dias de. A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação e o CIMI. In: **Porantim**, A. XIX, n. 201, Brasília: CIMI, 1997.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes 49**. Campinas, São Paulo, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMÉNO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes de docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação – USP**. São Paulo: FEUSP, vol. 22, n. 02, jul./dez. 1996.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Entre nós professores**. São Paulo: Papirus, 2000.

REVISTA INDÍGENA. Fundação Nacional do Índio. Brasília: 2000.

RIBAS, Mariná Holzman. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d' Água, 2002.

SARTORI, Giovanni. **La sociedad multiétnica**: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus, 2001.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A formação do educador e os saberes que a determinam**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHERPING, Guilherme. Políticas Públicas sob o neoliberalismo: Os efeitos de 15 anos de mudanças na educação pública: um resumo. **Revista universidade e sociedade**. N. 24 , 2002.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Relatório de assessoria às escolas indígenas Suruí**. Cacoal: 2001.

_____. **Projeto Açaí**. Rondônia: 2001.

_____. **Relatório da VIII etapa do Projeto Açaí**. Porto Velho: 2003.

Rondônia. SEDUC/REN/CACOAL. **Relatório Educação Escolar Indígena Suruí.** Cacoal/RO, 2000-2004.

SENA, Vera Olinda. Formação do professor indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB.

SILVA, Marilene Corrêa da. **Amazônia:** região-nação-mundo. Manaus: Universidade do Amazonas, n. 3, 2001.

SOARES, José Arlindo; GONDIM, Linda. Novos modelos de gestão: lições que vêm do poder local. In: SOARES, José Arlindo; CACCIA-BAVA, Silvio (orgs.). **Os desafios da gestão municipal democrática.** São Paulo: Cortez, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB, 1997.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingo; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia).** Porto Velho: Editora da UNIR, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (orgs.). **Formação de professores:** políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2002.

FICHA CATALOGRÁFICA

RIOS, Mirivan Carneiro

Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais: A formação dos professores indígenas, Suruí de Rondônia / Mirivan Carneiro Rios – Campo Grande, MS: (96 p.), 2007.

Orientador: Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado.

1. Formação 2. Diversidade Cultural 3. Educação Escolar Indígena.
I. Rios, Mirivan Carneiro. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

MIRIVAN CARNEIRO RIOS

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SURUÍ,
NO ESTADO DE RONDÔNIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

MIRIVAN CARNEIRO RIOS

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SURUÍ,
NO ESTADO DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Professor Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

Prof. Dr. Levi Marques Pereira

Prof. Dr. Antônio Carlos Nascimento Osório

*Aos meus pais, Anibal e Emilia,
que depositaram em mim toda a confiança
para que este sonho fosse possível de ser realizado.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor David Victor-Emmanuel Tauro, pela sapiência dividida comigo.

Ao grande amigo Fernando, pela paciência de ler cada linha e pelas grandes discussões travadas ao longo deste período.

À amiga e professora Egeslaine, que sempre se dispôs a colaborar com a pesquisa.

RESUMO

Essa dissertação versa sobre a formação de professores índios no Estado de Rondônia, da comunidade Suruí de Cacoal uma formação intimamente ligada tanto a uma herança cultural do povo a que pertencem quanto a uma legislação emanada do governo federal. O método usado foi uma pesquisa descritiva com dados coletados de fontes bibliográficas e documentais e etnólogos. Os resultados mostraram que a cultura indígena fruto da relação entre o homem e a natureza, herança que ainda não foi necessariamente compreendida e aceita por uma legislação que, apesar de primar pela diversidade cultural, ainda é incipiente e omissa, pretendendo resgatar os valores indígenas em vez de preservá-los. Também encontramos a imposição de modelos pedagógicos que, muito embora destinados a uma formação de professores, não considera as diferentes realidades e necessidades das comunidades indígenas. Assim, massifica-se e generaliza-se não só a formação, como também, a educação escolar como um todo. Ora, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem responde perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. Portanto, a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. Esta, por sua vez, deve permitir uma atuação crítica-reflexiva, consciente e responsável nos diferentes contextos em que se inserem as escolas indígenas.

Palavras Chaves: Educação escolar indígena; Formação professores; diversidade cultural.

ABSTRACT

Verses on the formation of Suruí Indian teachers in the Brazilian state of Rondonia, a formation that is intimately linked to a cultural heritage belonging to these people, as much as to federal government legislation. The method used was to process data collected from bibliographical and documental sources in confrontation with the reality experienced *in loco*. Results showed that the indigenous culture, fruit of a unique relation between man and nature, heritage of the Suruí, has not necessarily been understood and accepted by those responsible for legislation which, despite favoring cultural diversity, is still incipient and flawed, pretending to recover Indigenous values instead of preserving them. This results in the imposition of pedagogical methods that, despite being destined to teacher training, do not consider the different realities and necessities of the indigenous communities. Thus, teacher training and school education are massified and generalized. However the training of indigenous teachers has become a condition for quality intercultural education. And it is the indigenous teacher is responsible to political representatives as mediator and interlocutor of his community with the world external to the village. Thus it is concluded that the proposal for an indigenous school with quality – specific, differentiated, bilingual, intercultural – will be viable only if the Indians themselves, through their respective communities, are in the frontline of the process as teachers and managers of school praxis. In its turn, this praxis will permit critical and reflexive, conscientious and responsible participation in the different contexts in which indigenous schools are situated.

Keywords: Indigenous school education; teacher training; cultural diversity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE RONDÔNIA	25
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ALDEIAS INDÍGENAS SURUÍ	36
QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL <i>PAITER</i>	36
QUADRO 3 – NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS SURUÍ – 2005	38
QUADRO 4 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESCOLARIZADA NA AMÉRICA LATINA	49
QUADRO 5 – INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	51
QUADRO 6 – POLÍTICA EDUCACIONAL DIVERSIDADE: INDICADORES/METAS	51
QUADRO 7 – COMPONENTES E MATRIZ CURRICULAR	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL ETÁRIA	37
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS E REPROVADOS	38

LISTA DE SIGLAS

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CNE – Conselho Nacional de Educação
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPI/AC – Comissão Pró-Índio do Estado do Acre
CPI/SP - Comissão Pró-Índio do Estado de São Paulo
DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena
FIERO – Federação das Indústrias de Rondônia
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISA – Instituto Sócio Ambiental
MEC – Ministério da Educação
MT – Estado de Mato Grosso
NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indígena do Estado de Rondônia
ONG – Organização Não Governamental
OPAN – Operação Amazônia Nativa
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
POLONOROESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEEs – Secretaria de Estado da Educação
SMEs – Secretaria Municipal de Educação
SEDUC/RO – Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SIL – Summer Institute of Linguistics
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR – Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE FIGURAS.....	08
LISTA DE QUADROS	09
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE SIGLAS	11
 INTRODUÇÃO	 14
 CAPÍTULO I - A CRIAÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DE RONDONIA E DE SEU POVO INDÍGENA	 24
1.1 A Formação do Estado de Rondônia	24
1.2 Os Suruí.....	28
 CAPÍTULO II - O MUNDO SOCIAL-HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INDÍGENA RONDONIESE.....	 39
2.1 A Cultura Indígena Suruí e a Escola	39
2.2 Educação e Escolarização Indígena	53
 CAPÍTULO III - LEGISLAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	 61
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 87
 REFERÊNCIAS	 90

INTRODUÇÃO

As eleições diretas para prefeito em 1985 inicia um processo de redemocratização da vida parlamentar nas cidades brasileiras no pós-1964, em oposição ao modelo autoritário de administração. Este período, que trouxe a experiência de administrações municipais inovadoras, pode ser considerado como marcado por três momentos: o primeiro, iniciado com as eleições, foi caracterizado pela

[...] valorização da participação dos movimentos sociais na definição das políticas públicas locais, pela hegemonia de uma frente democrática com um discurso que combinava a condenação ao autoritarismo com propostas de uma democracia substantiva que ultrapassasse os marcos da representação parlamentar e mudanças no comportamento de segmentos da esquerda quanto à validade de as organizações da sociedade civil abandonarem uma postura meramente contestatória, passando a combinar reivindicação com interlocução direta com as agências estatais (SOARES & CACCIA-BAVA, 1998, p. 35).

O segundo momento teve início com as eleições de 1988, inaugura-se uma concepção centrada na capacidade ativa do povo em que “[...] o discurso da participação direta ganha maior radicalidade pela ênfase nas propostas de instalação de conselhos populares deliberativos como alternativa de poder” (SOARES & CACCIA-BAVA, 1998, p. 41). Na prática, em virtude de diversos problemas enfrentados na sua operacionalização, no lugar dos “conselhos deliberativos” consagra-se um novo tipo de negociação, em torno da discussão do orçamento municipal. Baseado em metodologias de participação negociada, este modelo iniciado em Porto Alegre (RS), passa a ser posteriormente adotado por prefeituras de diferentes tendências políticas.

O terceiro momento, que atravessamos nesta década de 1990, reforçou a idéia do orçamento participativo e introduziu conceitos de parceria e desenvolvimento local sustentável. A característica principal é a combinação de formas de participação semi-direta na gestão (os conselhos setoriais) com a parceria da iniciativa privada, Organizações Não Governamentais (ONGs) e organizações populares no desenvolvimento de programas e projetos sob a coordenação do Estado. As gestões locais bem sucedidas têm, entre outras características, uma nova concepção de democracia que enfatizam a descentralização, a participação popular e as parcerias do poder público com diferentes agentes sociais.

Para Pimenta (2004, p. 23-24),

[...] a educação é um tema que nos aproxima. Nas campanhas que antecedem a escolha de governantes [...], acompanhando mais uma vez os debates e as propostas que foram anunciadas pelos candidatos, percebe-se que no discurso de todos há uma unanimidade: nenhum candidato, nenhum partido político ousa dizer que a educação não é importante. Talvez, continua a autora, nessa unanimidade esteja o problema, porque não há lugar no mundo em que se negue a importância da educação como uma condição coadjuvante e fundamental para uma maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico.

E é exatamente o reconhecimento desse poder, relativo sim, mas, sem dúvida, poder da educação, que coloca as bases para se perceberem as diferenças entre os discursos e os programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas a anunciam como importante.

Assim, a educação é um fenômeno e uma prática muito complexos, porque é histórica. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde. Na história da educação isso é claro, pelos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocaram.

Desta forma, diferentes formas de participação social no planejamento, gestão e fiscalização de políticas públicas locais surgiram, solidificaram-se e ampliaram-se para projetos regionais e alcançaram a gestão estadual. Diversos espaços públicos foram criados em torno de temas como: cooperativismo, geração de trabalho e renda, orçamento participativo e, em especial, os relacionados com educação. Assim,

[...] profissionais da educação de diferentes instituições, com o suporte da representação do MEC [...], assumiram o desafio de construir novas relações, tendo por objetivo principal a discussão das políticas educacionais determinantes do cotidiano dos vários segmentos da educação e a socialização de informações de cunho político, pedagógico, administrativo, financeiro, etc. Por esta razão, iniciou-se [...] uma estratégia de trabalho pautada na articulação informal de entidades públicas, não-governamentais e educadores em geral: a realização de Fóruns Permanentes de Educação (ANDRADE, 1999, p. 32).

Foram instalados primeiramente os Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil, depois os de Educação Especial, Ensino Médio e Financiamento da Educação e finalmente o de Educação Indígena.

Quanto ao campo educacional indígena, é importante apresentar inicialmente uma visão histórica da educação Escolar Indígena no Brasil, que atravessou historicamente quatro

fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes político-ideológicas.

Conforme Ferreira (1992), a primeira fase, que coincide com o processo colonizador, esteve basicamente sob a responsabilidade de missionários, com destaque para jesuítas portugueses. Assim, a escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que freqüentemente era “pacificado” e sua mão-de-obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa, apesar de, no Brasil Império, ter-se feito catequese com missionários de origens diversas, como italianos, por exemplo.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, uma vez que o índio era visto numa condição étnica inferior. De acordo com Melia (1979), a educação que a sociedade nacional pensava para o índio, não diferia estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária, recolhendo fracassos do mesmo tipo.

A terceira fase inaugura-se com a extinção do SPI (fins da década de sessenta) e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, além da criação de diversas entidades não-governamentais de apoio às causas indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. No bojo da ditadura militar, a FUNAI assume uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país. Com o Estatuto do Índio de 1973¹, torna-se obrigatória por lei, a alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas. Mas o grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi o Summer Institute of Linguistics (SIL), que transformou o bilingüismo oficial em estratégia de dominação e descaracterização cultural, mantendo o mesmo objetivo civilizatório dos primeiros catequistas: a salvação das almas pagãs (BORGES, 1997).

Foi neste período que os Suruí de Cacoal, tiveram o primeiro contato com a escola formal, estando esta sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio e do SIL, que mantinha missionários na Terra Indígena Sete de Setembro.

A quarta fase inicia-se na década de mil novecentos e oitenta com o chamado “movimento indígena”, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Faz-se a distinção, entre “Educação Indígena” e “Educação para o

¹ Lei 6001/73 Art. 49 - A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. (BRASIL, 1973).

Índio” e inicia-se um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições de assessoria².

A década de 1990, em especial, foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, que assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no título “Da Ordem Social”. No campo da educação, a Lei n. 9.394, de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN) instituiu como dever do Estado à oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural; por sua vez, uma legislação regulamentar – a Resolução CEB Câmara de Educação Básica (CEB) nº3, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas.

Soma-se a isso, a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, a atuação do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, como órgão consultivo das ações do Ministério, além das inúmeras publicações de livros didáticos financiadas por este órgão federal.

Todo esse quadro trouxe inevitavelmente um grande estímulo à discussão sobre escolarização das aldeias, inúmeros projetos de capacitação de professores indígenas sendo realizados no país nos últimos anos, com financiamento público e com a participação de Secretarias, Universidades públicas e privadas e ONGs.

Aposta-se no momento, numa proposta de educação indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural, onde o diálogo entre as diferentes culturas possa contribuir para o desenvolvimento auto-sustentável das comunidades indígenas. Mas qual é o significado dos conceitos “diferenciada”, “bilíngüe” e “intercultural” nos discursos dos professores indígenas, nos discursos das assessorias e nos discursos oficiais das Secretarias de Estado da Educação (SEEs), Secretarias Municipal de Educação (SMEs) e do MEC?

Fala-se das mesmas coisas? Em muitos casos estes conceitos esvaziavam-se de seu conteúdo político, desqualificando a luta dos povos indígenas que se insere num contexto mais amplo de lutas por políticas públicas mais abrangentes:

²Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Comissão Pró-Índio do Acre e de São Paulo, (CPI/AC e CPI/SP), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Instituto Sócio-Ambiental (ISA), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outras.

- “Diferenciada”, muitas vezes aplica-se às experiências de adaptação empobrecidas do currículo de ensino fundamental não-índio, com componentes folclóricos e superficiais;
- “Bilíngüe”, como alertam alguns lingüistas, não pode ser simplesmente a alfabetização em português por um professor não-índio, numa comunidade monolíngue de língua indígena, como não pode ser alfabetização em língua indígena numa comunidade falante de português. Há que se considerar a hegemonia da língua portuguesa em alguns casos, e as situações sócio-lingüísticas reais de uso social das línguas;
- “Intercultural”, não é apenas o processo de contato entre as culturas, mas a necessária análise das relações de poder que esse processo produz, em seus componentes econômicos, políticos e sociais. Entretanto, as experiências de escolarização empreendidas no Brasil são bastante diversificadas, assumindo contornos próprios de etnia para etnia e, mesmo dentro de uma etnia, apresentam características diferenciadas de uma aldeia para outra. Não podemos, portanto, falar em uma educação indígena única no país, dada a variedade sócio-cultural de cada grupo. Neste sentido, é importante fazer referência ao Núcleo de Educação Indígena do Estado de Rondônia (NEIRO) que tem garantido a execução de pequenos projetos com financiamento público apresentados ao MEC pelas Secretarias de Educação, Universidades, ONG’s e outro tipo de instituições, dentro de diretrizes gerais comuns traçadas com os Suruí.

Contudo, uma preocupação que se perpetua é o fato de se permanecer a reboque da pauta oficial implementada pelo MEC em relação aos processos de regulamentação das experiências educativas escolares e negligenciar-se a discussão em torno de questões essenciais e anteriores à implementação de escolas propriamente dita. Como em todos os segmentos de educação no país, o MEC implementou nos últimos anos um conjunto de ações, programas e projetos que vão desde a publicação de Referenciais Curriculares, à elaboração de legislação regulamentadora da LDB, através de resoluções e pareceres. A comunidade acadêmica educacional, indigenistas, assessorias e órgãos públicos municipais e estaduais têm se debruçado em torno dessa agenda. Num plano mais geral, tal agenda acelerou o processo de discussão em torno da escolarização das comunidades indígenas.

Quando indagados sobre quais os motivos para se ter uma escola, os educadores Suruí de Cacoal (RO), em grupos de trabalho, responderam: “[...] é para fortalecer nossa cultura; conhecer mais a cultura; lugar também do educador aprender; aprender

à escrita; compreender o aspecto político; ajudar a lutar pelos direitos; espaço de praticar o conhecimento e passar as experiências”.

Entende-se que o processo de formação dos educadores indígenas desenvolve-se em paralelo com o processo de formação do não índio. É no embate do coletivo que as diferentes instituições explicitam suas perspectivas de trabalho, colocando-as em confronto com as demandas e objetivos dos índios, de maneira a aflorarem-se os conflitos e possibilitando-se acordos e parcerias.

Desta forma, o NEIRO/RO tem sido atualmente um espaço coletivo de discussão sobre políticas públicas de educação escolar indígena no Estado, através das ações de formação contínua nele planejadas e executadas em parceria com as Universidades, Secretarias Municipais e Estaduais envolvidas. Não cabe, entretanto, a permissão de que o NEIRO/RO se institucionalize pelo controle hegemônico de algum órgão/instituição, estatal ou não. Tal Núcleo, enquanto Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena vem cumprindo o papel de coordenar as ações sob a direção das lideranças indígenas e não pulverizar ou sobrepor ações no campo da educação escolar indígena, apontando assim para um espaço de formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas de educação indígena para o Estado de Rondônia.

Isto aponta para o amadurecimento das discussões em curso e a não precipitação de decisões e encaminhamentos formais. A participação efetiva dos professores e lideranças Suruí no processo de constituição e discussões do NEIRO é mais um componente na formação dos educadores indígenas e não-indígenas.

Para isso, importa considerar que sistematizar não é, portanto, narrar experiências, avaliar ou descrever processos, classificar experiências, ou ordenar e tabular informações sobre experiências nem fazer uma dissertação teórica exemplificando com algumas referências práticas pois,

[...] situa-se no caminho intermediário entre a descrição e a teoria. É um esforço rigoroso que além de (re) contar uma história, formular categorias, classificar e ordenar elementos empíricos, faz análise e síntese, indução e dedução, obtém conclusões e as fórmulas como pautas para sua verificação prática. Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática (JARA, 1996, p. 31).

A sistematização dos processos de construção de políticas públicas em educação escolar indígena no Estado de Rondônia está sendo elaborada coletivamente, tanto pelo Estado como pelo NEIRO e ONG's. Assim, foram definidos: o objetivo da sistematização –

subsidiar a experiência de construção curricular do Magistério Indígena; o objeto a ser sistematizado – os encontros de formação, os cursos e as reuniões de planejamento do NEIRO/RO e o eixo da sistematização – componentes curriculares do Magistério Indígena que colaborem com a preservação e fortalecimento dos princípios básicos do Projeto Educativo Indígena Suruí.

Para tal, têm sido utilizados os relatórios do NEIRO/RO (2000, p. 5) e das Oficinas de Construção Curricular, Cursos e Seminários com educadores indígenas, organizados com o objetivo de:

- Sistematizar o currículo real e o projeto Político Pedagógico em construção na escola;
- Construir uma proposta diferenciada de formação para o Magistério Indígena Suruí;
- Definir o tipo de encaminhamento para o processo de reconhecimento e autorização legal para o funcionamento das escolas junto ao Sistema Estadual e ao Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

Este conjunto de ações integradas formam o campo de pesquisa em que se tem estudado algumas das questões, aqui apontadas, em relação ao processo de escolarização da comunidade e à formação contínua dos educadores. Esse é o pano de fundo da elaboração de políticas públicas para o setor que já demonstram alguns resultados, como frutos da ação inter-institucional do NEIRO/RO.

Os recursos para educação escolar indígena estão sendo melhor aproveitados e sua aplicação tem sido discutida coletivamente e com transparência;

Ainda de acordo com o NEIRO/RO (2000, p.6) as ações conseguiram ser planejadas estrategicamente em torno de grandes prioridades:

- a Formação de Magistério Indígena e a regularização das Escolas. Daí puderam ser vislumbrados programas, projetos e ações que se inter-relacionam e complementam;
- As Secretarias estão, em conjunto, aprendendo a construir políticas efetivamente públicas e não mais programas de governo ou projetos isolados e percebendo suas diferentes responsabilidades e complementariedades de ação;
- Estamos todos aprendendo a conviver com nossas diferenças – que não são poucas, e com os Suruí, sobre o que é educação escolar indígena e como construí-la politicamente.

Portanto, um processo de construção de políticas públicas em educação escolar indígena não se desenvolve na academia nem nos gabinetes de secretarias, longe da participação dos índios na coordenação. Continua-se a acreditar que é possível construir uma proposta de formação de educadores indígenas realmente diferenciada, em que os Suruí sejam

os seus protagonistas. Saber conviver com as nossas diferenças, saber ouvir o outro, problematizar as nossas próprias concepções e as do outro, são princípios básicos da democracia que tanto lutamos para construir e, muitas vezes, os esquecemos, em nossa prática pedagógica.

Assim, como resultado de quatro anos trabalhados diretamente com a comunidade indígena Suruí do Estado de Rondônia e no exercício da coordenação pedagógica das escolas indígenas, bem como, na assessoria ao curso de formação dos professores indígenas, foram realizadas observações diretas assim como planejamentos nos quais se discutiam metodologias a serem aplicadas aos diversos conteúdos programáticos; algumas vezes, a surpresa se refletia na capacidade de inovação dos professores indígenas, quando apresentavam não só alternativas como estratégias didático-pedagógicas. A aldeia, a comunidade, era a sala de aula, o espaço onde as crianças e os professores aprendiam e trocavam experiências.

Face a todas estas preocupações advindas dos caminhos e descaminhos inerentes à educação escolar indígena, nasce este trabalho sobre a formação dos professores indígenas Suruí do Estado de Rondônia. Por sua vez a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada desses professores nos sistemas nacional e estadual de ensino, com acertos e deficiências, levam ao seguinte problema: que tipo de formação docente é necessária para a condução do processo educativo nas escolas das aldeias indígenas, no sentido de satisfazer as demandas da comunidade indígena Suruí, atendendo as exigências legais de titulação do professor índio?

Tais conhecimentos são, portanto, essenciais para desenvolver capacidades e motivações para os professores se organizarem como categoria política específica e para intervirem local, regional e nacionalmente nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade, contribuindo para o avanço das instituições e da legislação do país.

Assim, ressalta-se como objetivo geral deste estudo a formação do professor índio Suruí do Estado de Rondônia, no município de Cacoal/RO. Contudo, devido às especificidades culturais de uma comunidade, há necessidade de analisar o processo sócio-histórico-cultural do índio Suruí de Rondônia; analisar a formação do professor índio Suruí com relação à sua própria cultura de origem e as consequências advindas desse processo; interpretar a legislação da educação escolar indígena e os aspectos metodológicos referentes aos cursos de formação do professor índio Suruí.

Este trabalho, por um lado, justifica-se pela importância que a formação e o ensino do professor indígena adquire no contexto da educação nacional, especialmente no cenário

Rondoniense, que hoje desenvolve um projeto de formação de professores em exercício, com 32 (trinta e duas) etnias diferentes, perfazendo um total de 116 cursistas. Mas, faz-se aqui referência ao agrupamento social dos Suruí, que se autodenominam “Paiter” que quer dizer “gente”, “nós mesmos” (MINDLIN, 1985, p. 13).

A preocupação com a comunidade indígena é algo que deve estar presente em todas as esferas do poder. O Governo do Estado de Rondônia não poderia, de forma alguma, negligenciar esta comunidade, deixando-a sem condições de desenvolvimento de suas potencialidades e sem perder de vista a sua tradicional cultura.

Aliado a estas ponderações manifesta-se o interesse pessoal em aprofundar o processo de formação dos professores indígenas, motivado pelas experiências acadêmicas adquiridas nesse campo, face à atuação didática junto à comunidade indígena e como assessor pedagógico desses professores e o fascínio despertado pela cultura Suruí.

Prevê-se, por um lado, a contribuição deste trabalho para a educação sobre um segmento muito particularizado e ainda em estudo/construção, com a conseqüente geração de novos conhecimentos, não somente ao pesquisador, como também, à academia, à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e aos professores índios no sentido de sua formação continuada. Por outro lado, a importância deste trabalho encontra-se em consonância com os objetivos das instituições de ensino superior, chamadas ao cumprimento do tripé composto pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão.

Além disso, esses saberes constituem o patrimônio e a memória histórica particular do povo a que os professores e alunos pertencem, bem como permitem o acesso e a apropriação de parte do patrimônio de outras culturas humanas, a serem conhecidas e interpretadas por meio do currículo. A inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas pode permitir a valorização e a ampliação de seu próprio universo cultural.

Assim, poder-se-ia afirmar que, ao aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la, os índios a têm ressignificado, dando-lhe um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo de fora, dos brancos.

A partir de uma pesquisa de cunho histórico, bibliográfica e descritiva, este trabalho pretende mostrar os lapsos que campeiam a educação escolar indígena e a formação de seus professores.

Dividiu-se este estudo em três capítulos. O primeiro capítulo A Criação Social-Histórica de Rondônia e Seu Povo Indígena dedicar-se-á a um levantamento sócio-histórico da formação do Estado de Rondônia e do Povo Suruí. Assim, o leitor entrará em contato com

a história do Estado de Rondônia até os dias atuais. Posteriormente, se faz um estudo etnográfico da população indígena Suruí, estabelecida no município de Cacoal.

O segundo capítulo O Mundo Social-Histórico na Formação Docente do Professor Indígena Rondoniense, aborda a formação docente do Professor Suruí. Nele procura-se levar o leitor a compreender o mundo social do povo Suruí e a sua visão sobre a educação e a formação dos professores. Portanto, trabalham-se conceitos de formação de professores sob perspectivas de diversos autores, visando-se possibilidades de relações e aprimoramentos para a educação escolar Suruí.

No terceiro capítulo Legislação e Aspectos Metodológicos da Educação Escolar Indígena, é abordada a Legislação existente sobre a educação escolar indígena, seus aspectos histórico-filosóficos e metodológicos, buscando-se compreender a maneira pela qual é pensada pelos técnicos do Ministério da Educação e pelos indigenistas de renome nacional.

Por último o trabalho são oferecidas ao leitor às considerações finais em que se apresentam os resultados obtidos durante a pesquisa e algumas sugestões para a continuação de estudos inerentes ao assunto, face à inesgotável capacidade de discussões e debates sobre este assunto.

CAPÍTULO I

A CRIAÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DE RONDONIA E DO POVO INDÍGENA SURUÍ

1.1 A Formação do Estado de Rondônia

A origem histórica da ocupação do Estado de Rondônia, segundo a Federação das Indústrias de Rondônia (FIERO) (1997), remonta ao século XVII, com a penetração das Bandeiras que visavam à caça ao índio e a procura de ouro, madeiras nobres e especiarias. Em 1650, uma Bandeira comandada por Raposo Tavares alcançava o Vale do Guaporé. No início do século XVIII os portugueses, partindo de Belém, subiram o Rio Madeira transpondo suas cachoeiras, atingiram o Rio Guaporé e chegaram até o Arraial de Bom Jesus, antigo nome da localidade de Cuiabá. Com a descoberta das minas de ouro do Arraial de Bom Jesus e Vila Bela, tornou-se mais freqüente a presença dos portugueses na região do Guaporé/Madeira.

Pelo “Tratado de Tordesilhas” toda a região pertencia à Espanha. Com a penetração das Bandeiras e o mapeamento dos rios Madeira, Guaporé, no período de 1722 a 1747, houve uma redefinição dos limites entre Portugal e Espanha, realizada através dos Tratados de Madrid e de Santo Idelfonso, e Portugal passou a ter a posse definitiva da região e da defesa dos limites territoriais. As demarcações da área ocorreram a partir de 1781.

Essa fase, apesar de não proporcionar uma ocupação econômica efetiva na região, deixou em seu rastro os primeiros indícios de agregados populacionais, centrados principalmente na catequese jesuítica e na política de conservação de fronteiras de Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, cuja ação mais importante na área resultou na construção do Real Forte Príncipe da Beira e na criação da capitania de Mato Grosso, tendo como mandatário o Capitão General Antonio Rolim de Moura (TEIXEIRA E FONSECA, 2001).

O Estado de Rondônia está localizado na Região Norte do Brasil, em área abrangida pela Amazônia Ocidental, e se limita ao Norte e Nordeste com o Estado do Amazonas, a Leste e Sudeste com o Mato Grosso, a Sudeste e Oeste com a República da Bolívia, a

Noroeste com os estados do Amazonas e do Acre, dentro das seguintes coordenadas – 7°55’ e 13°45’ de latitude Sul e 66°47’ e 59°55’ a Oeste de Greenwich, abrangendo uma área de 23.851.280 há (238.512,8 Km²), correspondendo a 2,8% da superfície do Brasil e 6,19% da região Norte.



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia/2006.

Os processos da Revolução Industrial ocorridos durante o século XIX aumentaram a demanda do mercado internacional da borracha e provocou um grande estímulo à sua produção na Amazônia, de onde era nativa. Esse fator desencadearia o hoje chamado “Primeiro Ciclo da Borracha”, entre 1877 e 1880, trazendo como efeito o deslocamento de grande contingente de mão-de-obra para sua exploração, o que levou a produzir sensíveis transformações na região.

Os fatores que influenciaram a formação dessa corrente migratória estão relacionados com a grande seca que assolou o Nordeste entre 1877 e 1880, e a intensa propaganda dos governos brasileiro e regionais, que acenavam com prêmios e facilidades para os migrantes. Por esta época, Rondônia recebeu mais de oito mil homens que adentraram os rios e se estabeleceram nos seringais.

A crescente expansão da produção de borracha e a progressiva incorporação de novas áreas de exploração levaram os brasileiros a ocuparem parte do território da vizinha Bolívia, gerando assim um conflito internacional. Como aquele país, que havia perdido sua costa marítima para o Chile, não dispunha de saída para o Pacífico, a solução do conflito redundou na incorporação, pelo Brasil, do Estado do Acre, com o pagamento de 2 milhões de libras de indenização e o compromisso de construir uma estrada de ferro, em terras brasileiras, que permitisse o acesso a Bolívia ao Rio Madeira, abaixo do último trecho encachoeirado, e daí com a saída para o Rio Amazonas e o Oceano Pacífico.

Esse acordo foi consumado pelo Tratado de Petrópolis, no ano de 1903, e a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré teve sua construção retomada em 1905. Foi concluída em 1912, numa extensão de 360 km, e consolidou nos seus extremos os maiores pólos populacionais: Guajará-Mirim limite com a Bolívia, e Porto Velho, a jusante da última cachoeira do Rio Madeira (TEIXEIRA E FONSECA, 2001).

Ao longo dessa via se desenvolveram alguns núcleos habitacionais e floresceu uma pequena economia de subsistência. Contudo, desde o início do seu funcionamento a ferrovia sofreu um impacto negativo causado pelo desinteresse que logo atingiu a borracha natural brasileira, superada pelos seringais de cultivo implantados pelos ingleses na Malásia, através de sementes oriundas da Amazônia, que permitiram suprir o mercado internacional por preços menores. Conforme FIERO o desaquecimento da extração da borracha natural aliado à falta de uma política de ocupação para a região, não permitiu que se realizasse um povoamento efetivo. A ferrovia Madeira-Mamoré, portanto, nasceu praticamente deficitária (TEIXEIRA E FONSECA, 2001, p. 20).

A nacionalização em 1931, ao contrário do que se esperava, levou o déficit da ferrovia em crescimento contínuo até a sua total inviabilidade, em 1971, quando foi desativada.

Assim, o Primeiro Ciclo da Borracha, além de propiciar a construção da estrada de ferro, deixou como saldo populacional e econômico tão somente a ocupação de Guajará-Mirim e Porto Velho, exatamente os dois extremos da ferrovia, lançando a base para a formação de um mercado abrangendo as regiões Norte e Noroeste do Estado. Após o declínio da borracha, Rondônia passa por um período de estagnação econômica, a exemplo de toda a

Amazônia, até o ano de 1940. A preocupação governamental com o isolamento e os esvaziamento da região resultou na decisão de implantar uma rede telegráfica entre Cuiabá e Porto Velho, cortando todo o Norte do Mato Grosso. Parte da região atingida por essa rede daria origem a Rondônia.

À frente dessa missão estava o coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, que, para a implantação da rede telegráfica, concluída em 1915, utilizou mão-de-obra do sul do país. Foram estes homens que, somados aos migrantes eventuais, criaram povoados nas localidades onde os postos telegráficos foram instalados: Vilhena, Marco Rondon, Pimenta Bueno, vila Rondônia, Ariquemes, entre outros. Essa expedição concorreu para o processo da ocupação de Rondônia, não só pela implantação destes povoados como também através da demarcação de seringais remanescentes do ciclo da borracha e outros, doados por Rondon como prêmio a alguns de seus auxiliares. Ainda persistem alguns desses seringais, mas a grande maioria foi desapropriada e deu origem, após o ano de 1970, a projetos de colonização (TEIXEIRA E FONSECA, 2001, p. 21).

O Ciclo do Telégrafo, ao contrário dos ciclos anteriores, cuja ação se inscreveu no Norte e no Noroeste do Estado ocorreu no sentido Sul-Norte, deixando em sua esteira as raízes do que são os municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Ji-Paraná, entre outros.

Em 1950, chega o seringueiro e garimpeiro José Cassimiro Lopes, que fixou residência nas proximidades da confluência do Igarapé Tamarupá com o Rio Madeira. Em 1959, solicita do Governo Territorial a posse desta área de terra para extração de látex. Em 1960, José Cassimiro trabalha com a equipe de topógrafos e picadores na abertura e construção da BR 364. Em 1972, com o início do Projeto de Colonização e a formação da Vila de Cacoal, parte de suas terras foi desapropriada, restando-lhe a que hoje abrange os Bairros Bandeirantes, Arco-Íris, Vista Alegre e parte do Setor Industrial. Em 11 de outubro de 1977, pela Lei Federal nº. 6.448, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República Ernesto Geisel, é criado o município de Cacoal. Segundo Kemper (2002, p. 60) “[...] com uma área de 8.741 Km², desmembrada do município de Porto Velho, o recém criado município de Cacoal possuía uma população estimada de 50 mil habitantes”.

O Município de Cacoal está localizado a 470 km da capital Porto Velho, tendo os seguintes limites: ao norte com o Estado do Mato Grosso; ao sul com os municípios de Rolim de Moura e Pimenta Bueno; ao leste com Espigão D'Oeste e ao oeste com Ministro Andreazza, Presidente Médici e Castanheiras. Cacoal possui atualmente uma área geográfica de 3.808,5 Km², o que corresponde a 1,57% da área total do Estado. Em 1977, quando ocorreu a criação do município, a área era de 8.741 Km². Com a emancipação de Rolim de Moura em 1983, e a de Ministro Andreazza em 1992 foi desmembrada uma área de 4.932,5

Km², o que representa 56,43% da área territorial original do Município de Cacoal, que “[...] possui 73.527 habitantes. Residem na área urbana 51.359 habitante, que representa 69,58%, e na área rural residem 22.168, o que representa 30,15% da população. A densidade demográfica é de 19,3 habitantes por Km²” (KEMPER, 2002, p. 149).

1.2 Os Suruí

A comunidade Suruí, de acordo com SEDUC/REN/CACOAL, (2000-2004), vive hoje na terra indígena Sete de Setembro, distribuída por nove aldeias entre as Linhas 08 e 14, todas aproximadamente a 50 km de Cacoal. Seu território atual é de 247.870 ha. Os Suruí Paiter foram oficialmente contatados pela FUNAI em 1969, por meio dos sertanistas Francisco Meirelles e Apoená Meirelles, no então acampamento da FUNAI, Sete de Setembro, quando nesse ano visitaram o acampamento, fundado um ano antes, no dia sete de setembro de 1968 (esse ficou sendo também o nome da principal aldeia Suruí, contígua ao posto). De acordo com Mindlin (1985, p. 23) “[...] os Suruí só passaram a morar de forma permanente no posto em 1973, quando vieram buscar assistência médica em razão de uma epidemia de sarampo que matou cerca de 300 pessoas”. Cerca de um terço da população continuou a morar fora da área indígena, perto da vila de Espigão do Oeste, mudando em 1977 para outro posto da FUNAI criado então, a linha 14.

A conturbada história das demarcações e “desmarcações”, que deram origem à boa parte das terras indígenas de Rondônia, se aplica também a Terra Indígena Sete de Setembro criada para os Paiter. A demarcação dessa Terra Indígena se deu em 1976, e a posse permanente foi declarada pela Portaria nº. 1561 de 29 de setembro de 1983 pelo então presidente da FUNAI Octavio Ferreira Lima, momento em que recebeu o nome oficial de “Área Indígena Sete de Setembro”. Sua homologação saiu no mesmo ano através do Decreto nº. 88867 de 17 de outubro de 1983, pelo presidente João Figueiredo.

De 1982 a 1987, sofreram intensamente os impactos do contato com a sociedade não indígena, com a migração de milhares de pessoas para a região provocada pelo Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE), cujo núcleo era o asfaltamento da Rodovia Cuiabá - Porto Velho, financiada parcialmente pelo Banco Mundial. Nesse contexto, perderam metade de seu território para projetos de colonização e empresas, que desconsideravam a homologação legal das terras. Os Suruí ainda tiveram suas terras invadidas por pequenos agricultores, comprimidos pelas empresas extratoras e empurrados

para o interior das terras indígenas. Tais invasões tiveram sérios desdobramentos na saúde dos Paiter, particularmente nas crianças.

A partir dos anos 1980, alguns jovens Paiter que dominavam a língua portuguesa em razão da necessidade de diálogo com os brancos, levaram suas reivindicações até a FUNAI. Nessa época cresceu entre os Suruí a consciência de como se constitui a sociedade brasileira e a necessidade de lutar pela defesa de seu território e de sua vitalidade cultural. Foram feitas viagens a Brasília para acompanhar passos da administração da FUNAI e fazer reivindicações. Nesse contexto, algumas tradições renasceram e os mutirões e festas persistiram, porém se adaptando aos novos padrões agrícolas, como o cultivo de arroz e uma maior dispersão da população. Os Suruí de Rondônia se autodenominam Paiter, que significa gente de verdade, nós mesmos. Falam uma língua do grupo Tupi e da família lingüística Mondé. O plural de Paiter é paiterei, mas, para efeito de padronização dos nomes indígenas no Brasil, aqui serão chamados de os Paiter.

A área indígena dos Suruí está situada entre os estados de Rondônia e Mato Grosso, nos municípios de Cacoal/RO e Aripuanã/MT, respectivamente.

Conforme Mindlin (1985, p. 23),

O primeiro contato do povo Suruí com a comunidade branca deu-se em junho de 1969, por meio Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no acampamento Sete de Setembro, fundado no dia sete de setembro de 1968 (daí a origem do nome de uma das dez aldeias do povo Suruí). O contato foi feito pelo sertanista Apoena Meirelles e seu pai. A terra indígena Suruí, com 247.870 ha., foi demarcada e homologada pelo decreto 88.867/83 e está registrada nos cartórios municipais de Cacoal e Aripuanã.

O nome indígena da aldeia de Sete de Setembro é “Nambekó-dabadaki-ba” que, na língua portuguesa, significa "o lugar onde os facões foram pendurados". Os índios só passaram a viver sedentariamente no Posto Sete de Setembro em 1973, quando foram atingidos por uma epidemia de sarampo e tiveram de buscar assistência médica. Cerca de um terço da população continuou a morar fora da área indígena, perto de Espigão D'Oeste. Foram transferidos em 1977 para o posto da Linha 14 criado, então, pela FUNAI.

Na época do contato a população Suruí foi calculada em 600 pessoas por Jean Chiappino (1971). Nos anos 1970 houve muitas mortes causadas por gripe e sarampo, reduzindo-se a população a 272 pessoas. A partir dos anos 1980, até os nossos dias, passou a haver um grande crescimento populacional e, hoje, os Suruí somam cerca de 750 pessoas entre crianças e adultos. Nos anos 1980, devido às invasões de suas terras por colonos, o povo

Suruí se dividiu em grupos familiares, ficando confinado em estradas da área indígena, nas Linhas 8, 9, 10, 11, 12 e 14. Existe exploração intensiva de madeira tendo sido extraídas praticamente todas as espécies nobres (mogno, cerejeira, cedro). Hoje se explora a madeira branca.

Os Paiter estão divididos entre a roça e o mato, a colheita e a floresta, isto é, um princípio que significa em todos estes lugares ao mesmo tempo. Além de agricultores, os Suruí são caçadores e coletores e encontram na floresta matéria-prima para os mais variados fins, como a construção de casas, cestos, armas, colares e outros instrumentos de utilidade comunitária. Como característica marcante deste povo, destaca-se o seu perfil guerreiro.

Alguns rituais hoje já não existem mais (reclusão do luto, tatuagem) e outros têm sofrido alterações pelas influências dos não-índios, em particular das seitas fundamentalistas, como por exemplo: casar com o tio materno, ter mais que uma mulher, cortar o cabelo e usar roupas decotadas, tomar “chicha” durante as festas, cujo ponto alto era o estado de embriaguez que a todos atingia, como expressão de felicidade e alegria.

Apesar das muitas mudanças, o povo Suruí conserva a essência da sua cultura: a língua, o espírito guerreiro, o caráter acolhedor, aberto, caprichoso e alegre. Destacamos alguns outros valores culturais a nosso ver muito significativos: vida tribal; divisão de trabalho; regras alimentares; concepção da gestação; educação das crianças; comunidade e esfera individual. Há dez anos a existência desta população girava em torno da casa grande “Nambekó-dabakibá”, em que as famílias viviam e se relacionavam nuclearmente, isto é, pais, mães e filhos. Nos momentos mais importantes, quando faziam uma grande caçada, todos se juntavam num ritual de partilha.

Nas dez aldeias existentes encontram-se casas de madeira e também outras moradias tradicionais chamadas “lab”, feitas de palha.

Durante o dia as mulheres cozinham e trabalham dentro da casa de palha, que é mais fresca e, à noite, dormem na casa de madeira. As mulheres se sentam em esteiras, fiando algodão, fazendo colares, anéis, tecendo cestos, sempre ocupadas. Os homens utilizam como assento troncos, bancos de madeira ou redes. Além das redes, há poucos objetos; quase nada se armazena, apenas a comida trazida da roça para dois ou três dias, alguma roupa, cestos, esteiras, panelas de barro e de alumínio. Os Suruí são poligâmicos e, os chefes em geral, têm 4 ou 5 mulheres enquanto os demais normalmente têm uma só.

Os homens caçam e são quem providencia a carne e as mulheres podem acompanhá-los. As outras fontes de alimentação da floresta, como a castanha, o mel e os frutos, exigem

homens para cortar as árvores e mulheres para ajudarem a carregá-las. A tarefa de pescar é de todos: homens, mulheres e crianças.

Conforme Mindlin (1985, p. 74), “[...] a reclusão e os tabus alimentares depois do parto, além de fortalecerem a mãe, são necessários aos Suruí por causa da ligação que consideram existir entre a mãe e a criança”. Certos alimentos, se ingeridos pela mãe ou pelo pai, fariam mal ao bebê. Sempre acompanhada por proibições alimentares, a reclusão possui ainda algumas diferenças de uma situação para outra. Mas, em todas elas, a água fria está excluída, tanto para o banho como para beber.

As mulheres com bebê novo não comem caititu (porco do mato) nem macaco, nem a maior parte das carnes, amendoim e mel. O marido segue dieta semelhante, mas por menos tempo. Até a criança andar, o homem não pode caçar a maior parte dos animais, mas pode matar nambu (uma ave) para a mulher. A mulher não come amendoim, considerado abortivo, nem porco do mato. Come castanha e cará e bebe “makaloba” (chicha) de milho.

À noite é comum as mulheres fiarem algodão à luz do luar. Os teares de fazer “agoiab” (tipóia de carregar as crianças) e redes para dormir são simples e pequenos, constituídos por quatro paus rústicos amarrados com cipó. Os fusos são de madeira própria da floresta. Outra arte feminina exercida a todo o momento é a de fazer cestos e esteiras. Mas a grande arte da mulher Suruí é a cerâmica escura, desde panelas grandes até lindas cuias pequenas. Os homens também fabricam objetos, mas não tão amiúde como as mulheres. Fazem flechas, cada qual com uma forma, um desenho, uma finalidade, isto é, diferentes segundo sua destinação: matar gente, animais e peixes.

Os homens faziam tatuagens no rosto (hoje não às fazem mais). São os homens que constroem as casas, os “tapiris” e as pequenas casas de reclusão, tudo amarrado com cipó sem uso de pregos. As casas são feitas num período de três a quatro meses de trabalho e só têm a duração de dois ou três anos. As mulheres ajudam a abrir e a carregar a palha para cobri-las.

A distância entre o mundo masculino e feminino parece pequena. As mulheres cozinham, reavivam o fogo durante toda a noite. Alguns homens, até há poucos anos ainda entoavam cantigas de amor durante a noite, hoje substituídas por canções evangélicas e músicas populares.

Se a terra é propriedade coletiva, os objetos de uso ou os instrumentos de produção são individuais. Há um grande respeito pela individualidade. Se alguém traz comida para uma casa, é muito importante que saiba partilhar. Frequentemente se vêem crianças levar produtos da roça, peixe ou caça, de casa em casa.

A forma de trabalho é familiar - homem/mulher. A estranha mistura do comunitário e do individual confunde quem espera encontrar formas coletivas de produção. A sociedade é bastante voltada para a caça, não possuem excedentes e, por vezes, durante o ano, faltam produtos de primeira necessidade (milho, cará, mandioca). A invocação dos espíritos “Hô-êi-ê-tê” é necessária, aos olhos dos Suruí, para a fartura e a produção. Várias classes de espíritos comandam os males e as doenças. Há as almas dos mortos atormentando o sono dos que os mataram. A terra é um fator vital para a sobrevivência e na coesão e identidade cultural deste povo.

A Terra Indígena Sete de Setembro possui uma população de 930 pessoas (em 2006), divididas em onze aldeias dispostas ao longo das linhas de acesso, constituindo base de proteção contra a entrada de brancos em seu território. Há aldeias nas linhas 8, 9, 10, 11 (quatro aldeias), 12, e 14 (duas aldeias). A população em cada aldeia é variável, encontrando-se algumas com 45 pessoas e outras com centenas. A aldeia da linha 14 é a maior delas, com cerca de 30 famílias. A aldeia mais recente é a Gaheê, em Pacarana, criada em 2003, com seis famílias.

A aldeia da Linha 08 é a que tem o acesso mais difícil, pois, para se chegar até ela, há que atravessar-se o pasto de um colono, que é um alagado. Depois existem duas pontes de madeira que se encontram totalmente deterioradas, constituindo-se num risco constante para quem se atreve a atravessá-las de carro. O único meio de transporte que pode chegar até à comunidade, é a caminhonete com tração nas quatro rodas.

A escola desta comunidade até o ano de 2002, funcionava numa antiga tuia, que havia sido construída por uma família para depósito. É uma construção muito rústica, com um pé direito muito baixo, coberto de telhas de *eternit*. Na época do verão, o calor torna-se insuportável para as crianças e para o professor, na sala de aula.

Esta escola recebeu o nome de Sodingã, onde atua um professor índio que passou pelo curso de formação de professores indígenas oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, o Projeto Açaí.

Na linha 09 também encontra-se uma aldeia indígena Suruí. Como a aldeia citada acima, o seu acesso é complicado, especialmente no período do inverno amazônico, pois as estradas de chão, tornam-se escorregadias e com grandes atoleiros. A escola desta aldeia é construída em madeira também, coberta de telhas de *eternit*, nela atuam três professores indígenas. Dois deles professores passaram pelo Projeto Açaí e o terceiro fez um curso de ensino médio em Técnico Agrícola numa escola Agrotécnica Federal.

Um aspecto interessante a ser observado nesta escola, é que um dos professores indígenas que passou pelo curso de formação de professores indígenas, pode ser considerado como um lingüista nato, pois detém todo o conhecimento da língua materna, tanto oral quanto escrito, o que o torna uma peça fundamental para o processo de construção de material didático na língua para a comunidade.

Já a aldeia da Linha 10 tem um acesso mais facilitado, visto que a estrada se encontra razoavelmente conservada. Nesta, a escola funcionava na antiga casa do chefe de posto e, hoje, foi erguida uma nova escola para a comunidade. Nesta aldeia todas as casas são feitas e cobertas de madeira.

Nesta aldeia, a escola existente foi erguida pela Secretaria de Estado da Educação, após uma longa reivindicação da comunidade. Nela atuam dois professores indígenas, que também passaram pelo curso de formação de professores indígenas. Os dois professores são respeitados pela comunidade, pois desenvolvem um bom trabalho na escola.

Na Linha 11 existem três aldeias: a primeira é Aldeia Lobo, comunidade pequena com moradias construídas de madeira. A escola, construída de madeira e coberta tradicionalmente pela palha de babaçu, foi recoberta por telhas de *eternit* por insistência da liderança da comunidade.

Nesta escola o professor é indígena, filho da liderança da aldeia. Este professor não passou ainda por nenhum curso de formação. O mesmo tem o ensino fundamental completo e está em via de concluir o ensino médio em uma escola da cidade.

A segunda aldeia da Linha 11 é a Lapetanha com um número expressivo de famílias. As suas moradias variam da madeira à maloca. Um aspecto interessante nesta comunidade, é que todas as reuniões acontecem ao entardecer num antigo terreiro de café coberto com palhas de babaçu e que se presta a secar café. Toda a comunidade se faz presente, em que uns se sentam em redes e outros em pequenos tocos de madeira ou no próprio chão. As reuniões, demoradas, demandam uma participação efetiva da comunidade, em que o professor é o seu interlocutor e o tradutor da língua materna junto à equipe da SEDUC. Discutindo entre si, a liderança comunitária e o professor repassam ao órgão de governo suas opiniões e sugestões, acatando ou não as propostas trazidas por ele. Nesta aldeia, foi construída uma escola em alvenaria financiada pelo FUNDESCOLA, a fim de que se tornasse uma escola pólo de 5ª a 8ª séries.

Nesta escola há três professores indígenas dois homens e uma mulher, dois fizeram o curso de formação de professores indígenas o Projeto Açaí. Um aspecto importante a observar

nesta escola é a presença de uma mulher indígena como professora, pois não é comum entre os Suruí as mulheres trabalharem fora dos afazeres domésticos tradicionais.

Como citado acima, esta oferece de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, portanto existe também os professores brancos que atuam na escola nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Matemática. O professor X indígena atua nas disciplinas de Língua Indígena, Ritos e Mitos e Artes Indígenas.

A terceira aldeia da Linha 11, é a Amaral, em que se chega por dois caminhos: o primeiro é um travessão que existe entre a Linha 10 e a Linha 11, habitado por uma área de colonos e o segundo é a própria estrada da Linha 11. Esta aldeia possui um número expressivo de famílias em que as moradias, na sua grande maioria, são de madeira cobertas com *eternit*. Ao lado de algumas casas existe um “tapiri” (pequena maloca tradicional), que serve de alternativa para os dias mais quentes. A escola foi construída pela FUNAI.

Aqui nesta aldeia atuam dois professores indígenas, ambos não fizeram o curso de formação de professores indígenas. A um deles tem o ensino fundamental completo e outro está terminando o ensino fundamental.

Na Linha 12 existe uma aldeia que, de acordo com medição realizada pelos motoristas da SEDUC, além de ser uma das mais distantes da sede do município, é também de difícil acesso. Nela, as moradias são de madeira e cobertas com telhas de *eternit*. A escola, afastada da aldeia uns 500 metros, funcionava numa antiga construção que servia a uma igreja. Nesta escola atua um professor indígena, este tem apenas a 6ª série do ensino fundamental e ainda não passou por nenhum curso de formação de professor.

Por fim, a Linha 14, onde existem duas aldeias. A Aldeia da Placa e a Aldeia Gamir distantes uma da outra a aproximadamente uns três quilômetros. Sem escola, a Aldeia da Placa utiliza uma escola para colonos para as suas crianças, enquanto outras estudam numa construção localizada entre as duas comunidades indígenas. Uma característica marcante da comunidade da Placa é a homogeneidade das famílias que na maioria são constituídas por índios Suruí, casados com índias Cinta Larga. As moradias são todas de madeira.

Na aldeia Gamir, percebe-se o maior número de moradias tradicionais. Existem, nesta aldeia, duas grandes malocas em que convivem cerca de 08 famílias, dentre elas a família de um professor da comunidade.

Nesta aldeia foi construída uma escola financiada pelo FUNDESCOLA. Nela é oferecido do pré-escolar a 8ª série do ensino fundamental. Atuam nesta escola quatro professores indígenas, destes apenas dois fizeram o curso de formação de professores indígenas. Aqui também registramos a presença de uma professora indígena, que atua com o

pré e a primeira série, esta está concluindo o ensino fundamental na escola da aldeia. O outro professor índio já tem o ensino fundamental completo.

Como na aldeia da linha 11, aqui também registramos a presença de professores brancos de 5ª a 8ª série em algumas disciplinas, e a presença de um professor indígena atuando de 5ª a 8ª série nas disciplinas de Língua Indígena, Literatura Ritos e Mitos e Arte Indígena.

Em visitas realizadas a esta comunidade, houve a oportunidade de convívio com a família do professor, ocasião em que se pôde observar o cotidiano de outras famílias. Os homens, geralmente, levantam-se muito cedo e tomam banho de rio, para retornarem à maloca. Dá-se, então, início ao primeiro banquete diário, constituído de “chicha” (feita de milho mole, cará ou batata doce). As mulheres passam a maior parte do tempo realizando tarefas domésticas, cuidando das crianças, e preparando alimentos. Nos momentos de descanso, dedicam-se ao artesanato, quebram e cortam pedaços de coco de Tucumã que, depois, são perfurados para serem lixados e transformados em belos colares.

Outro fato observado, é que a mãe do professor não fala a Língua Portuguesa, apesar de compreender algumas coisas. Como não tem mais filhos pequenos, dedica-se exclusivamente ao esposo e nas horas vagas à confecção de “itira” que é a panela de barro.

Esta indígena e seu marido são sempre convidados pelo filho professor para irem à escola contar como era a vida antes do contato com o “yara” branco. O pai do professor é detentor de todas as tradições do povo Suruí, pois conhece todos os mitos e ritos, além de ser um exímio artesão.

Em conversas informais, deixa transparecer uma certa melancolia do tempo em que ainda não tinham contato com o homem branco. Diz que seu povo está se perdendo, uma vez que os jovens já não se interessam pelos mitos e pela arte de fabricar suas próprias flechas e arcos. Também, já não sabem mais caçar. Saudoso, recorda as festas que aconteciam na aldeia antes do contato com o homem branco.

É nesta aldeia também que encontramos um dos mais famosos pajés da comunidade Suruí. Segundo depoimento do professor da comunidade, a presença do homem branco se impôs juntamente à igreja e com esta os missionários que, após um longo trabalho proselitista, conseguiram fazer com que o pajé não mais atuasse.

No entanto, mesmo com a presença da igreja dentro da comunidade, alguns costumes não morreram e ainda resistem.

QUADRO 1 - ALDEIAS INDÍGENAS SURUÍ

ALDEIAS
Linha 08
Linha 09
Linha 10
Linha 11- Aldeia Lobo
Linha 11- Aldeia Lapetanha
Linha 11- Aldeia Joaquim
Linha 11- Aldeia Amaral
Linha 12
Linha 14 Aldeia Placa
Linha 14 Aldeia Gamir
Pacarana- Aldeia Gaherê

Fonte: Instituto de Pesquisa Sócio-Ambiental, 2003.

Segue o QUADRO 2 referente à distribuição populacional por faixa etária segundo o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI/2006), bem como o gráfico 1 representativo dessa distribuição:

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL PAITER

Faixa Etária	Masc	%	Femi	%	Total	%
Abaixo de 01 ano	16	3,28	13	2,94	29	3,12
01 a 05 anos	90	18,44	98	22,17	188	20,22
06 a 10 anos	82	18,85	54	12,22	146	15,70
11 a 15 anos	68	13,93	68	15,38	136	14,62
16 a 20 anos	65	13,32	68	15,38	133	14,30
21 a 25 anos	45	9,22	41	9,28	86	9,25
26 a 30 anos	25	5,12	18	4,07	43	4,62
31 a 35 anos	13	2,66	22	4,98	35	3,76
36 a 40 anos	20	4,10	16	3,62	36	3,87
41 a 45 anos	20	4,10	17	3,85	37	3,98
46 a 50 anos	11	2,25	6	1,36	17	1,83
51 a 55 anos	9	1,84	4	0,90	13	1,40
55 a 60 anos	2	0,41	6	1,36	8	0,86
Acima de 60 anos	12	2,46	11	2,49	23	2,47
TOTAIS	488	100	442	100	930	100

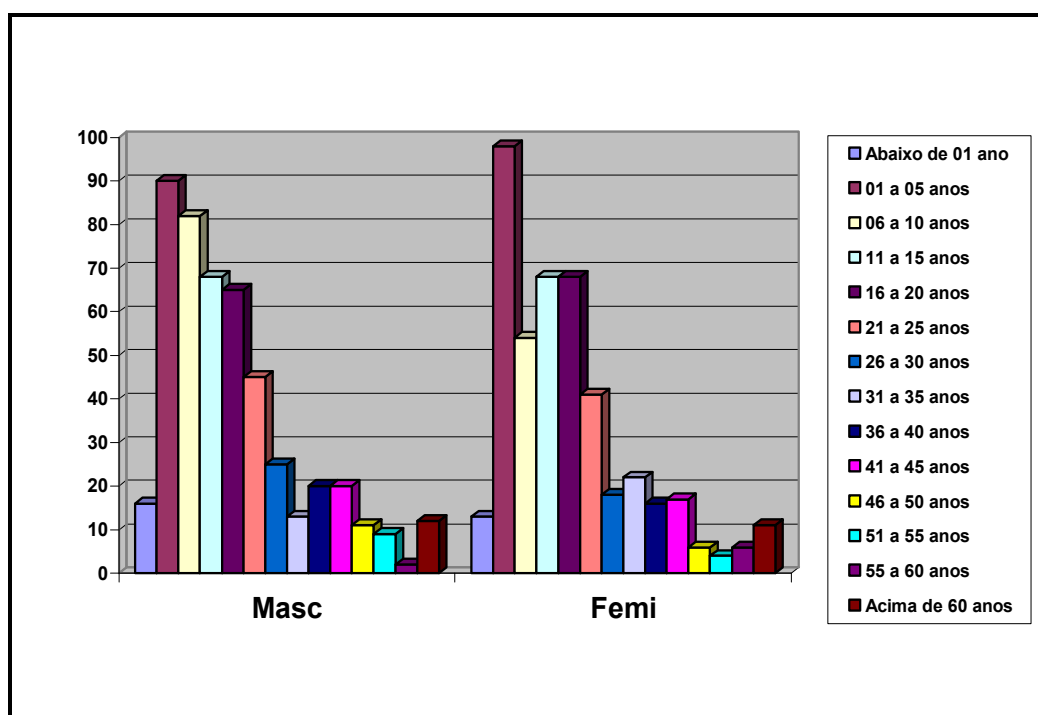
Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): Janeiro de 2006.

Analisando o quadro acima, pode-se perceber que o número de crianças de 01 a 05 anos tem crescido significativamente na população, o que demonstra que os programas assistenciais desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Saúde em parceria com a Fundação Nacional de Saúde têm surtido efeito.

Percebe-se, também, que o número de adolescentes e jovens é bem representativo na população, com preponderância do sexo feminino. Quanto aos idosos, observa-se uma redução significativa, advinda dos problemas ocorridos com o contato do branco.

De maneira geral, os números mostram um equilíbrio entre a população masculina e feminina, ou seja, não há comprometimento futuro para o crescimento da população.

GRÁFICO 01 - DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL ETÁRIA PAITER



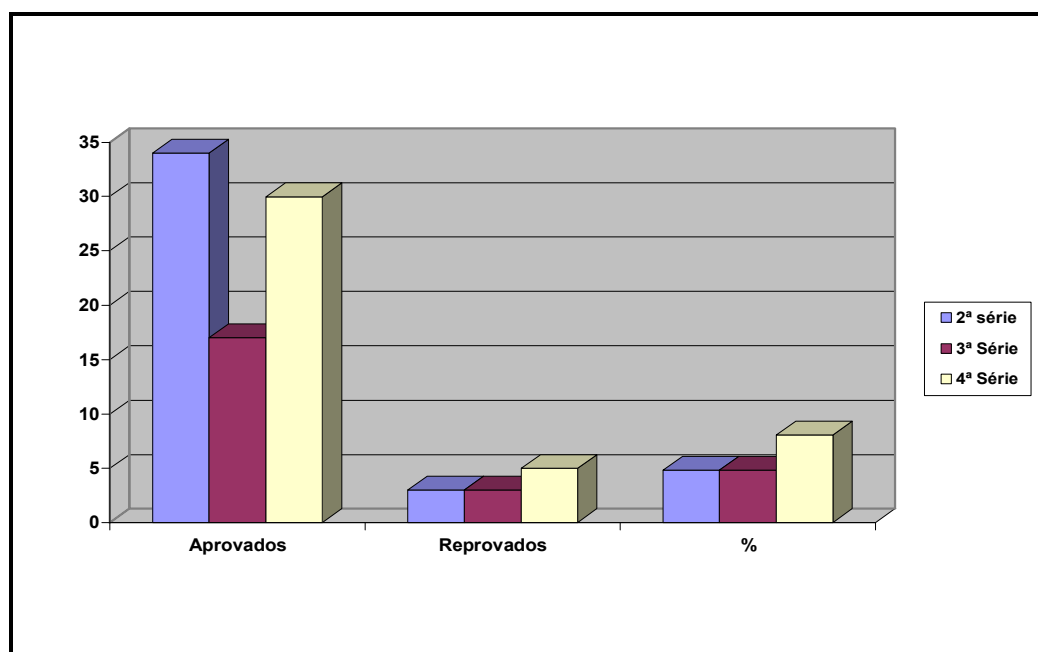
Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): Janeiro de 2006.

Verifica-se, assim, pelo gráfico referente ao ano de 2006, uma drástica diminuição da população com idade entre 26 e 30 anos, em virtude do grande número de mortes por doenças infecto-contagiosas. Essa mortandade foi profundamente acentuada nos anos 1980 e relativamente atenuada a partir do final dessa década. Desde 1989, percebe-se novamente um aumento populacional, assim distribuído:

QUADRO 3 - NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS SURUÍ -2005

Série	M. Inicial	M. Final	Aprovados	%	Reprovados	%
1ª Série	118	122	75	48,08	51	82,26
2ª série	38	37	34	21,79	3	4,84
3ª Série	20	22	17	10,90	3	4,84
4ª Série	37	36	30	19,23	5	8,06
Total	213	217	156	100	62	100

Fonte: Censo Escolar Secretaria de Estado da Educação (SEDUC): 2005

GRÁFICO 02 – NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS E REPROVADOS

Fonte: Censo Escolar (SEDUC) Secretaria de Estado da Educação: Março 2005

Observando-se, o gráfico, pode-se notar um índice acentuado de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental, que atinge cerca de 82% dos alunos regularmente matriculados. Isto nos mostra que existem falhas no processo de formação dos professores indígenas e que se expressam nas dificuldades em realizar a alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental.

Estes dados servem de alerta para que haja uma reflexão maior em torno da formação pedagógica dos professores indígenas Suruí, em especial no tocante às disciplinas cursadas no seu processo de formação e, em especial, as que dizem respeito à prática pedagógica.

CAPÍTULO II

O MUNDO SOCIAL-HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INDÍGENA RONDONIENSE

2.1 A Cultura Indígena Suruí e a Escola

A participação dos Paiter na sociedade branca não pode ser descartada, em função do despertar da consciência de seus valores, revitalizando a sua auto-estima como nação possuidora de uma cultura própria merecedora de respeito e de consideração, pela diversidade. Assim, de acordo com Fávero (1983, p. 15), o conceito de cultura pode ser descrito como:

A existência humana é existência de pessoas em comunidade, ou seja, comunicação de valores de uma pessoa a outra. Uma comunidade humana só se faz sentir em razão da capacidade que o homem tem, através do conhecimento e da ação, de transformar o mundo natural em mundo de cultura.

Portanto, a cultura é o processo social-histórico pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano.

Se a cultura é histórica, a iniciativa que cria a história é precisamente a humanidade. A história não é mais que o sentido dos homens para seus atos por meio do tempo na sua transformação e do mundo em que vivem. Pelo conteúdo humano de suas significações (aspecto subjetivo) e pela destinação humana de suas obras (aspecto objetivo) o processo de criação da cultura é essencialmente universal, isto é, ele tende, em princípio, a constituir-se em elemento de mediação entre todos os homens.

Assim, a universalidade concreta que torna autêntica uma cultura reside na possibilidade efetiva da comunicação das suas significações, valores, ideais, obras, a todas as consciências que vêm a se encontrar no âmbito da presença do mundo cultural em questão. Em síntese, decifrar a nova realidade advinda do contato, longe de ser uma adesão ao nosso

modelo, é, neste sentido, uma estratégia de resistência, vislumbradas nos seguintes depoimentos:

[...] é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída (GERSEM, 1996, p. 10).

Ou, “Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora (no caso, a escola) e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo: preservar nossa cultura, nossa língua [...] mas não podemos preservar a fome!” (GERSEM, 1996, p. 11).

Porém, instituir uma escola dentro de uma aldeia indígena é algo que exige reflexão e também discussão com os membros desta comunidade; são eles que deverão decidir de que forma esta escola deve ser implantada, desde a sua arquitetura até o seu currículo, e de que maneira este currículo será desenvolvido e ministrado. Só assim se superará a velha mentalidade de protecionismo do Estado em relação aos índios que, atende a

[...] uma visão muito equivocada sobre quem são os índios [...] para um lugar que é do não-civilizado. Na melhor das hipóteses, os bem intencionados os consideram como o bom selvagem, como uma visão idealizada e romântica. Dificilmente alguém os vê como cidadãos brasileiros (GESTEIRA, 2004, p. 2).

Se é dramático imaginarmos os perigos decorrentes da perda de diversidade biológica no planeta, não é menos catastrófico visualizarmos os perigos inerentes à perda de diversidade lingüística e cultural. Entretanto, a preservação e manutenção das línguas e culturas continuam a ser um tópico multifacetado sobre o qual diferentes opiniões podem ser emitidas. Para os professores indígenas Suruí, há uma preocupação muito grande quanto ao ensino da língua materna, pois em alguns momentos de reflexão os mesmos levantaram alguns questionamentos tais como: “para que ensinarmos a língua materna as nossas crianças, se todos os documentos que recebemos dos brancos vem em português”?

No entanto, para Fávero (1983), a propaganda comercial desempenha a espetacular tarefa de padronizar as atitudes, introduzir hábitos novos, reflexos condicionados e conceitos estranhos na mentalidade do povo, submetido com isso a um processo de massificação. Tão eficiente e sutil é o funcionamento desse processo, cuidadosamente planejado e dirigido segundo técnicas e leis que nos vendem, além de bens de consumo, slogans políticos, idéias, gostos artísticos, hábitos e atitudes.

Esta idéia de Fávero pode ser transposta à educação escolar indígena, pois, ao longo de muitos anos foi “vendido”, às populações indígenas, um modelo de educação voltado para o integracionismo, que não respeitava a sua cultura os seus valores, construídos ao longo de sua história milenar. Idéia que se expande em outra reflexão que expressa uma relação de dominação presente na cultura de um povo:

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, compreende-a e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. É nesse sentido que ele cria um outro mundo, o mundo da cultura do qual, pela sua situação de criador, ele é sujeito. E é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza. Reduzi-lo a simples objeto receptor de cultura é estabelecer uma relação de dominação, negando e sufocando toda a sua capacidade criadora. (FAVERO, 1983, p. 83).

Ora, não havia, nas sociedades indígenas, antes do contato com brancos e negros, uma instituição responsável pelo processo educacional formalizado no atinente às populações indígenas e, em especial à formação do povo Suruí de Rondônia. Educação e socialização se confundiam. A escola, tanto para as comunidades indígenas como um todo, quanto para índios em particular, é um elemento novo, introjetado ou justaposto pela sociedade invasora ou vizinha de seu território.

A escola então formalizada surge como uma necessidade pós-contato, e assumiu diferentes facetas ao longo da história, desde um movimento que passa pela imposição de modelos educacionais aos povos indígenas por meio da dominação, da negação de identidade, da integração e da homogeneização cultural, até modelos educacionais reivindicados pelos índios contendo paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.

A política de imposição desses modelos de integração e ao mesmo tempo de negação tinha na escola o seu mais poderoso instrumento, na prática da violência de forma sutilmente pacífica, mas que se tornava incruenta. Partia do reconhecimento das diferenças entre brasileiros e índios e dos diferentes povos indígenas entre si, o que deixava antever como ponto de chegada o fim da diversidade. Essa política foi hegemônica até o final da década de 1980, quando grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar com os índios formas alternativas à sua submissão perante a sociedade invasora. A escola entre grupos indígenas ganha um novo significado e um novo sentido, como meio garantidor do acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade de cada grupo.

Assim é que, conforme Pimenta (2004, p. 25-28),

no que se refere à sociedade da informação e do conhecimento, é necessário distinguir os dois termos. Hoje, a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer ponto do planeta. Assim, um fato que ocorre, por exemplo, em um país distante geograficamente, afeta a economia de outros países e mesmo o cotidiano de seus habitantes. Identificada como uma instituição que transmite informações, a escola tende a desaparecer porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo.

Já conhecer é mais do que obter as informações é mais do que ter acesso a elas. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Portanto, trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa da escola, na mediação entre os programas de todas as áreas do currículo e educandos. Do contrário, a instituição escolar passa a ilustrar claramente a lógica do Estado mínimo, característica do neoliberalismo, quando algumas pesquisas sobre a escola revelam que os resultados provenientes da ausência dessa mediação empobrecem significativamente o processo de aprendizagem, operando uma nova forma de exclusão social, pela inclusão quantitativa, no processo de escolaridade.

Aqui faz-se interessante registrar a fala de um professor indígena em um encontro pedagógico realizado pela SEDUC e COMIN no ano de 2002. Segundo o professor Joaton “a escola para o seu povo deve ser um instrumento de inclusão social, o índio deve aprender o conhecimento do branco para lutar pelos seus direitos.”

Ora, este modelo, a do ensino por fragmentos das áreas do saber dificulta e, por vezes, inviabiliza pensar a relação entre conhecimento e sociedade, e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais.

Para as comunidades indígenas este modelo educacional fragmentado, não é viável, pois de acordo com Grupioni (2000, p. 13),

Sociedades indígenas são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores da força de trabalho. São sociedades que se reproduzem a partir da posse coletiva da terra e dos recursos nela existentes e da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física e ao equilíbrio sócio-cultural dos seus membros.

Paralelamente a esta questão, é necessário acrescentar o fato de que hoje vivemos em uma sociedade do não-emprego, isto é, valoriza-se o trabalho autônomo como forma de descartar as conquistas trabalhistas. Ao comparar-se estas assertivas com os problemas relativos ao Estado de Rondônia e, mais especificamente, com os professores indígenas, constata-se que, submetidos a um processo anual de seleção e recontratação, após sete anos a Secretaria de Estado da Educação ainda não criou um plano de cargos e carreira e não abriu nenhum concurso público para o preenchimento de vagas destinadas a esses professores. Todos os anos são obrigados a passar por um processo de seleção moroso, dificultando-se a continuidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

Entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação, elaborou os “Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais” para o Ensino Fundamental, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e também para a Formação de Professores. Ao disponibilizar aos sistemas de ensino o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, a Secretaria de Educação Fundamental amplia sua ação de parceria com as secretarias de educação para o desenvolvimento de práticas específicas de formação dos professores indígenas em todo o país.

Contudo, as dificuldades para um estudante ou um professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros contemporâneos, é imensa, porque há poucos canais e espaços para a expressão diretamente no cenário cultural e político do país.

Via de regra, vivendo em locais de difícil acesso, com tradições basicamente orais de comunicação e na condição de monolíngües, com domínio precário do português, as diferentes etnias encontram barreiras para se expressar livremente com o mundo dos não-índios. A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar “civilizatória”.

Conforme Amoroso (2006, p. 3),

Quando se implantou, a escola em área indígena buscou atender demandas muito claras. Sua existência era emblemática da política indigenista da época, erguida sobre os pilares da catequese e da civilização e pautada por um conjunto de princípios que giravam em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional.

Estas atividades escolares desenvolveram-se de forma sistemática e planejada: os missionários foram os primeiros encarregados desta tarefa, dedicando-lhe muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.

Para Menezes (2002, p. 3),

A chegada de novas ordens e a designações de novas funções para as antigas ordens presentes no Brasil tiveram como objetivo assegurar as transformações agora, orientadas diretamente por Roma e incentivar o Brasil como território de missões, cujo objetivo retórico principal ligava-se à necessidade de conversão e evangelização da população de índios, especialmente às localizadas no centro-norte do país.

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à educação escolar indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional “civilizatória”. De acordo com Menezes (MENEZES, 2002, p. 9),

Com a proclamação da República (1889) no Brasil passa a constituir-se um Estado laico e de liberdade religiosa. Por outro lado, a própria laicização deu margem a uma maior liberdade de reforma do clero, quando foi possível a redefinição de uma moldura organizacional própria em condições de garantir autonomia material, financeira, institucional, doutrinária, capaz de respaldar qualquer forma de influência política. A separação entre a Igreja e o Estado cancelava todos os direitos de intervenção sobre os negócios de que dispunha o poder central, conforme estipulava o regime do padroado.

Mais adiante Menezes (2002, p. 10) coloca ainda, que “[...] o Estado brasileiro neutro em relação às Igrejas e à Religião, ao assegurar a liberdade de culto sinalizou também a independência para o trabalho missionário”.

Em 1956, chega ao Brasil o Summer Institute of Linguistics, (SIL) organismo ligado a uma fundação norte-americana cujo objetivo principal era a tradução da Bíblia em diferentes línguas. Desde 1991 passou a denominar-se Sociedade Internacional de Lingüística e caracterizou-se pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolveram até então, o novo projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais, ou seja, a conversão dos gentios e a salvação de suas almas.

Apesar de suas teorias lingüísticas, totalmente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas desconhecidos nas províncias acadêmicas dos países

periféricos como o nosso, o seu modelo de educação indígena fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Assim,

[...] uma característica do SIL, é o caráter não eclesiástico da evangelização pela tradução. O missionário não oficializa nenhum culto ostensivamente, porém, através do permanente diálogo com o informante nativo durante a tradução, estabelece uma modalidade de curso bíblico [...] a tradução bíblica se torna uma forma de conversão de um pequeno grupo, que deverá vir a ter funções de agentes evangélicos na comunidade (DYE, 1979, p. 17).

Neste sentido, surge como que por acaso a escola bilíngüe do SIL, e com ela nasce assim um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o monitor-bilíngüe, que não passa de um professor indígena domesticado e subalterno, criado pelos missionários para ajudá-los na instituição de missionários-professores não-índios imbuídos da tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas.

É claro que o êxito deste modelo educacional implantado pelo SIL e com o apoio da FUNAI pode ser contestado. A existência de grupos de pessoas ligadas às causas indígenas e até mesmo os próprios indígenas começaram a lutar pelos seus direitos, entre eles o da manutenção e preservação de suas línguas e culturas, o que foi assegurado definitivamente na Constituição Federal de 1988.

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que as 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 das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, no Brasil, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade.

Assim, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do País, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, haja vista a heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

É por isso que ainda há escolas em que os alunos terminam o curso e permanecem semi-alfabetizados, ou seja, sem os instrumentos necessários para realizar uma leitura crítica do mundo. O conhecimento possibilita a criatividade, a proposição de outros caminhos às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania. Por isso,

É importante que a escola pesquise quem são os alunos, quais são os seus sonhos, quais são as suas representações, além de seus saberes; que a escola ofereça condições para o trabalho coletivo, que se organize democraticamente, que os professores se capacitem para lidar com o conhecimento acumulado historicamente e as relações desse conhecimento com o mundo presente, que valorize o sujeito no processo de construção e reconstrução do conhecimento. [...] Assim, partindo da diversidade dos alunos entre si e em relação ao contexto social, devem ser restabelecidas metas para que todos se elevem nos resultados qualitativos ao saírem da escola (PIMENTA, 2004, p. 31-32).

Esses novos profissionais indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nela garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação em serviço, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica. Assim, é que a legislação e a Resolução nº. 03/99 do Ministério da Educação, estabelecem as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas.

Fruto dessa resolução, o Estado do Acre desenvolveu o primeiro “Programa de Formação Intercultural Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas”, contando com a participação dos próprios educadores (A CARTILHA ESQUECIDA, Secretaria Estadual de Educação). Essa experiência acreana, calcada em diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram a partir dos anos 1980 em diferentes regiões do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas, disseminou-se em outras, a exemplo do trabalho da Universidade Federal de Minas Gerais, que dispensa uma especial atenção a essa demanda, surgida em 1999, quando se diplomou a primeira turma do Magistério.

Para melhor fundamentar os seus trabalhos e de acordo com Bicalho (2005) a UFMG buscou importantes subsídios nos cursos já em andamento pelo Brasil – como é o caso do curso Terceiro Grau Indígena, da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT) e do de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Formuladas e praticadas por entidades de apoio aos índios, tais experiências, a maioria delas ainda em curso, tornaram-se referências para se pensar em práticas inovadoras de formação de professores indígenas, a partir das quais se pode atender à demanda de escolarização proveniente de várias comunidades indígenas. Algumas destas experiências serviram de paradigma para a elaboração de propostas oficiais de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais de educação.

A esse respeito, as possibilidades de intervenção ou de preservação implicam tarefas tais como uma adequada compreensão da perda de diversidade, rechaçando-se a concepção de que seja uma condição normal do mundo moderno e uma efetiva potencialização dos recursos e das identidades culturais das comunidades afetadas. As soluções e as estratégias estão longe de serem universais. As decisões e as opções são prerrogativas claramente exercidas por povos e falantes. A humanidade é surpreendentemente flexível no que se refere à preservação da diversidade. Enquanto diversas culturas morrem, sempre estão surgindo outras, fato que não apresenta correlação direta com a etnia ou o idioma (LADFOGE, 1992).

Nesse contexto, a diversidade é consequência da racionalidade humana para adaptar-se e responder de forma criativa a tudo que a rodeia e às suas necessidades. Mas essa não é a meta das relações humanas ou da educação. A diversidade pressupõe funções de intercâmbio e de equilíbrio tanto para o indivíduo quanto para as interações de todo o conjunto social.

Assim, “atender à dimensão quantitativa da escolaridade é muito importante, sem dúvida. Deixar as crianças fora da escola é uma maneira de colaborar com a seleção natural”, ou “[...] a promoção automática pode se tornar um refinamento dessa exclusão, ao empurrar para fora dos muros escolares à desigualdade” (PIMENTA, 2004, p. 33).

Cabe aqui uma análise ao sistema de avaliação do curso de formação de professores indígenas no Estado de Rondônia - o Projeto Açaí -, em que não ocorreu um processo de avaliação formal e consistente, uma vez que todos os cursistas eram automaticamente aprovados nas suas sucessivas etapas, até mesmo quando só freqüentavam uma semana das cinco que integralizavam o curso. Desta maneira e de acordo com o relatório da “VIII Etapa do Projeto Açaí” (RONDÔNIA, 2003), no que se refere à disciplina de Práticas de Ensino, observamos o seguinte comentário de um dos ministrantes do curso,

[...] a escola sozinha não consegue resgatar toda perda cultural, mas que também é responsável por isto. [...] a existência de uma corrente da Educação Indígena que tenta discutir de quem é a responsabilidade de resgate cultural, já que as práticas culturais não nasceram na escola e esta não nasceu na comunidade indígena. [...] qual é o papel da escola? [...] não pode haver uma proposta curricular igual para todas as escolas, visto que cada comunidade tem um grau diferente de manutenção da cultura.

Ora, fica claro nesse dizer a confirmação de uniformidade prático-pedagógica, no processo de formação dos professores indígenas, pois se cada uma das comunidades tem um grau diferente de “manutenção” da cultura, isso deve ser levado em consideração nas condições cognitivas e biopsicosociais de cada membro das comunidades e de cada

comunidade em si, em especial no tocante ao aprendizado. Assim é que, num processo de formação, a comunidade indígena de maior tempo de contato com a sociedade nacional estará em vantagem na questão da assimilação da língua portuguesa, o que muito facilitará o processo de ensino-aprendizagem ao longo do curso, colocando-se em desvantagem a comunidade que pouco contato mantém.

Mais adiante, destaca-se uma outra fala do ministrante do curso ao afirmar que “[...] a escola levou para a sala de aula práticas culturais que não nasceram nela, colocando-as em seus currículos e retirando a responsabilidade da sociedade” (no caso sociedade nacional). Prosseguindo, outro ministrante acredita que “[...] a escola não resolve tudo isto, mas é preciso que o professor também trabalhe fora da escola com palestras e atividades envolvendo a comunidade” (RONDÔNIA, 2003, p. 5).

Portanto, evidenciam-se aqui mais contradições: se, para os ministrantes, o resgate da cultura não é dever da escola, o professor indígena já o encara como sendo seu dever, negando essa responsabilidade à sociedade nacional que, pouco ou quase nada sabe da cultura tradicional de cada comunidade indígena. Por sua vez, os ministrantes caracterizam como resgate, o que deveria ser visto como “revitalização” para que a sociedade nacional pudesse adquirir consciência sobre uma cultura centenária que, fruto de uma exclusão histórica, permanece em estado latente e jamais extirpada de uma realidade que, muito embora regionalizada, não pode ser abandonada dadas as suas contribuições à formação de um povo.

Aspectos importantes na formação pedagógica lastreiam-se, no dizer de professores indígenas, em “[...] dificuldades de acompanhar as explicações, pois o conteúdo não é fácil e são muitas as informações” (RONDÔNIA, 2003, p. 13), face ao fato de que muitos dos cursistas que terminaram o Projeto Açaí, ainda se encontram em processo de alfabetização, com alguns em ambas as línguas, ou seja, tanto a materna quanto a língua portuguesa. Ademais, registre-se o fato de que todas essas informações e conteúdos são ministradas em curto espaço de tempo e para indivíduos de diferentes níveis de escolarização, em virtude da educação escolar descontínua e, assim, fragmentada.

Ora, se o papel da escola é o de contrapor o respeito (como perspectiva individual) ao reconhecimento (como perspectiva coletiva). Essa questão se manifesta em expressões como: “[...] eu respeito o que o meu aluno sabe; respeito tanto que nem mesmo interfiro para mudá-lo. O que é muito diferente de reconhecer; ao reconhecer, já estou me comprometendo em levá-lo adiante. No respeito há o ‘eu’ e o ‘aluno’; no reconhecimento há o ‘nós’ ” (PIMENTA, 2004, p. 34).

As afirmações de Pimenta nos levam a acreditar que faltou por parte da Secretaria de Estado da Educação e, em especial, da Equipe de Coordenação da Educação Escolar Indígena, a sensibilidade dirigida aos cursistas do Projeto Açaí, pois, ao levarem o processo de ensino-aprendizagem sob o manto da individualidade contribuíram para a não inclusão dos que, com mais dificuldades, são inevitavelmente excluídos. Assim, a possibilidade da revitalização cultural foi severamente comprometida, dada à ausência da alteridade que, em seu bojo, sustenta uma perspectiva coletiva. Isto se torna verossímil nas palavras de Ibebear Suruí (2003, p. 27): “[...] é difícil resolver os problemas de Educação, saúde, a FUNAI não resolve os problemas dos índios respeitando as diferenças culturais, então um professor indígena deve ter por objetivo ensinar o aluno a falar bem o português para defender seus direitos: a terra”.

Assim se percebe um misto de revolta e defesa na tarefa de conhecimento da língua portuguesa, como instrumento de acesso ao pensamento da sociedade nacional, na preservação de seus direitos, de sua cultura, de suas terras e de sua língua, isto é, na construção da cidadania.

Na educação escolarizada, parece verificar-se a impossibilidade de construir-se um projeto de desenvolvimento coerente com uma visão plural diferenciada do setor educacional, que permita vislumbrar as mudanças socioculturais e as realidades escolares das comunidades de base. Mas também se deve reconhecer um aspecto muito interessante: as diversas orientações programáticas e metodológicas refletem a vontade política de influir no futuro da sociedade e da identidade indígena, redefinindo-se o papel da educação no grande esforço para permitir a formação do maior número possível de indivíduos de origem indígena e afro-americana dos atuais países latino-americanos (LESOURNE, 1993 e ALBÓ, 1996).

Em trabalhos anteriores Munhoz (1998 e 2001b), sugere que a história da Educação Indígena procura representar o desenvolvimento progressivo da natureza indígena. Assim, até o momento, o resultado ideológico da aceitação da proposta intercultural bilíngüe é a substituição irreversível do paradigma bilíngüe bicultural. Anteriormente, nos anos 1970, a doutrina da Educação Indígena bilíngüe e bicultural havia sido substituída pela antiga proposta integracionista dos anos 1930 chamada educação bilíngüe.

QUADRO 4 - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESCOLARIZADA NA AMÉRICA LATINA

A diversidade como problema (educação bilíngüe)	Modelo democratizador
A diversidade como recurso (educação bilíngüe bicultural)	Modelo de capital humano e de superação da marginalização
A diversidade como direito (educação intercultural ou multicultural bilíngüe)	Modelos liberais de capital humano Versus Modelos críticos de resistência

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

De acordo com esses princípios, a primeira orientação admite a caracterização do paradoxo da diversidade como problema educacional e de desenvolvimento. Ou seja, tanto a cultura como a língua indígena são consideradas obstáculos à integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Com base em concepções democratizadoras, flexibiliza-se o acesso à educação e à comunicação, mediante estratégias bilíngües de transição para o mundo.

A segunda orientação (educação bilíngüe bicultural) pode caracterizar-se como diversidade, enquanto recurso. Com base na idéia de permitir o acesso das maiorias à educação e ao desenvolvimento industrial, procura-se potencializar a qualificação do capital humano, recuperando-se suas diversidades e sua identidade. Por razões de política mundial, assume-se o princípio do interculturalismo dual ou polarizado, que circulou nesses ambientes educacionais com a biculturalização servindo de complemento à educação bilíngüe.

Entretanto, dadas à escassa experiência inovadora e a quase inexistente pesquisa sobre a Educação Indígena àquela época, o componente bilíngüe experimentou um desenvolvimento central, com princípios e tecnologia da lingüística aplicada. Como resultados, prevaleceram o aportuguesamento e a monoculturalização dos currículos e da aprendizagem. A Educação Indígena não escapou à crise e aos ranços, talvez com mais profundidade devido às desigualdades não-resolvidas. No fundo, a escola pública indígena não se modificou.

A terceira orientação constitui a utopia ou a virtualidade que desejamos construir e que pode caracterizar-se como diversidade enquanto direito. Uma das circunstâncias relevantes dessa educação alternativa é a negociação ou discrepância não concluída entre as instituições educacionais e os movimentos e organizações indígenas. No quadro 4, essa discrepância é apresentada como a luta entre modelos neoliberais de capital humano e modelos críticos de resistência. Em todo o continente, pode-se observar essa contradição, que está detendo e desvirtuando o desenvolvimento educacional nas regiões interculturais. Os dois componentes cruciais dos modelos críticos de resistência propostos pelas comunidades indígenas que adotou, há quinze anos, o estatuto de autonomia na Constituição Política.

Com base nesse horizonte histórico não-linear, vale ressaltar a importância de que se trabalhe com uma perspectiva de processo complexo e articulado em várias dimensões educacionais, assimetricamente relacionadas, cuja convergência ou divergência decorre do êxito ou da crise da educação em geral. A esse respeito, sugere-se que a transformação da educação orientada para o multiculturalismo plural advirá principalmente do nível das realidades e práticas escolares específicas, na medida em que se democratize a gestão educacional da sociedade civil e das comunidades de base, mediante modalidades de

participação integral e controle comunitário, “[...] porque o pluralismo afirma que a diversidade e a discordância são valores que enriquecem o indivíduo e também sua comunidade política” (SARTORI, 2001, p. 19).

QUADRO 5 - INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Dimensões do desenvolvimento educacional	Metas e processos
Política educacional, normatização	Sociedade multicultural
Sistema educacional	Educação inicial e continuada na formação de professores; Organização flexível do sistema
Modelos acadêmicos de formação (ensino/aprendizagem)	Comunicação intercultural (validade, discordância) Ética do pluralismo Ciclos participativos
Práticas e processos escolares	Ações e ideologias plurais das escolas e das comunidades no que se refere a diversidade.

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

A partir da ótica do desenvolvimento educacional integral, aprendemos a identificar, a expandir nossa compreensão e também a relativizar os discursos dos diferentes setores sobre as políticas públicas, que decorrem de princípios e condições ideológicas para promover uma grande mudança educacional que busca estabelecer novos termos com o desenvolvimento econômico e político, no qual “[...] a educação intercultural e bilingüe um dos principais instrumentos para sua consolidação” (CÁRDENAS, 1995, p. 29).

QUADRO 6 - POLÍTICA EDUCACIONAL DIVERSIDADE: INDICADORES/METAS

Objetivos globais	Objetivos parciais
Igualdade, suficiência, acesso	Aumento da cobertura e do financiamento misto Abertura do sistema a todos os setores
Qualidade	Aprimoramento da formação de alunos e professores Desenvolvimento de habilidade para solucionar problemas
Eficiência interna	Retenção e funcionalidade flexível do sistema escolar
Eficiência externa	Desenvolvimento social com vínculos estreitos com a cultura, a identidade, o trabalho, a paz, a co-responsabilidade política e o direito de todos os setores sociais
Valores	Transmissão de qualidades sociais compatíveis com o pluralismo, a reciprocidade e a aprendizagem cooperativa

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

Essa idéia de desenvolvimento educacional poderia nos levar muito longe se os debates científicos e sociais influenciassem a elaboração de políticas e projetos educacionais cujos destinatários sejam as populações indígenas. A história, as teorias e as práticas dessas alterações socioculturais são mais bem conhecidas por meio de pesquisas científicas que nos ajudam a compreender a situação multiétnica e pluricultural do país. De sua parte, as instituições governamentais assimilaram, dando-lhe forma, uma avançada política sociocultural do Estado congruente de governo, nem na necessária compreensão e aceitação pela sociedade nacional.

Podemos concordar ou não com essa proposta analítica, mas o que não podemos evitar é, por um lado, imaginar o desenvolvimento educacional como um todo com componentes múltiplos e, por outro, definir de onde advirão as tendências decisivas que promovam a mudança educacional para o multiculturalismo plural. Do sistema oficial? Das instituições que criam a política? Dos movimentos sociais e étnicos?

Sem a perspectiva de desenvolvimento educacional, a análise do sistema e de seu papel no tempo, do impacto e da evolução das instituições escolares e de formação pode privilegiar as questões de poder e organização nas cúpulas das instituições educacionais, postergando o próprio conteúdo dessa mudança.

Desta forma, o sistema educacional mostra quatro grandes disfunções no que se refere à diversidade lingüística e cultural:

A condução centralizada do sistema permitiu a proposta de grandes objetivos, mas revelou-se incapaz de conduzir harmoniosamente a mudança, e essa incapacidade gerou as principais dificuldades que os afligem na atualidade. Na realidade, funciona como um sistema burocrático e hierarquizado, com uma administração onipresente que nem sempre compreende as necessidades educacionais da comunidade e dos pais;

Não se logrou a democratização e a eficiência do ensino;

Em matéria de avaliação, tende a conformar-se com indicadores endógenos;

A construção de um grande sistema educacional exerceu uma influência negativa sobre a condição do ensino apresenta-se como um sistema complexo que não facilita a transferência de suas funções, porque dispõe de objetivos múltiplos, imediatos e imprecisos para atender à natureza de seu objeto que é transformar seres humanos pobres, marginalizados e discriminados.

Por isso,

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. (...) O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra (BANIWA, 1996, p. 1).

Da declaração, percebe-se a necessidade da valorização dos professores indígenas, cujo referencial deve dar-se em torno dos interesses do próprio movimento indígena que contempla a construção de uma política indígena para a educação escolar, que se coloca como parte de seus projetos de futuro. Historicamente, os programas de escolarização nas áreas indígenas foram fundados na idéia de que é necessário “fazer a educação do índio”. Hoje, a escola entra em cena como uma necessidade pós-contato, assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos, incertezas, dificuldades e resultados contraditórios ocorridos ao longo da história.

2.2 Educação e Escolarização Indígena

De acordo com Cavalcante (2006, p. 1):

[...] a trajetória dos povos indígenas no Brasil, tem mostrado não só a existência de formas próprias de educação, ou seja, de sistemas indígenas de educação, como também a sua eficácia e força criativa na dinâmica do contato com “os outros”, balizando os processos de resistência, permanência e/ ou mudanças culturais.

Esses modos próprios de educar constituem valor fundamental, que deve, também, orientar os trabalhos escolares. Assim, concebe-se a escola, não como único lugar de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo.

Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente apontadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade, hoje.

Percebe-se, na análise dos Relatórios dos Professores Indígenas, o quão grande é a vontade que estes educadores demonstram em fazer de suas escolas e de seus atos

educacionais, processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas, bem como em discernir, em cada momento histórico, o por quê e o para quê de suas ações pedagógicas.

Como Silva (2001, p. 17) acentua, “[...] é possível dizer que os índios da Amazônia foram os primeiros, entre os segmentos sociais oprimidos, que se deram conta que a cidadania formal não era suficiente para assegurar sua sobrevivência física e cultural”.

A partir dessa tomada de consciência, os indígenas pensaram num caminho, num local para discutir a valorização de suas vidas, nos seus múltiplos aspectos: culturais, educacionais, sociais e políticos. A escola indígena representa, portanto, uma grande passagem entre a aldeia e o mundo, passagem esta constituída de riscos, sacrifícios e desafios. Riscos, para não caírem nas “armadilhas” da tão criticada escola formal; sacrifícios e desafios, para que essa escola indígena se torne um grande espaço de formação e reflexão para a sociedade como um todo. O que preocupa nessa transição entre a aldeia e o mundo, são os programas de educação escolar indígena implementados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que, em muitos casos, aplicam uma visão distorcida no processo educacional indígena. Padronizando-o e dotando-o de um discurso único, alienam-se diferenças e individualidades com sérios reflexos e conseqüências nas políticas públicas para a educação escolar indígena. Dentre os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas, o maior é a discussão e a aplicação, junto às secretarias de educação, de um projeto de escola condizente à sua realidade que se confronta com o proposto pelas secretarias.

Desta maneira, é imperiosa a temática da formação do(a) professor(a). Adverte-nos Candau (1996, p. 140), que “[...] qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

Assim, a algumas perspectivas com relação ao processo de formação docente se tornam apropriadas. Pérez Gómez (1998, p. 356) apresenta quatro delas: a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social.

Na primeira perspectiva, o autor identifica dois enfoques: enciclopédico e compreensivo. O enciclopédico enfatiza o processo de transmissão do conhecimento e a formação do professor como a de um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico, historicamente acumulado, abrindo espaço para a lógica didática da homogeneidade.

O enfoque compreensivo também prioriza o conhecimento das disciplinas como alvo da formação docente, alargando, porém, a compreensão e o alcance desta formação e da atuação do professor. Além das considerações em torno da estrutura epistemológica das disciplinas, incorpora conhecimentos pedagógicos. Nos dois enfoques “[...] a formação do

docente firma-se na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas”.

Na perspectiva técnica, o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Na perspectiva prática, por sua vez, a formação do professor se baseia “[...] na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMEZ, 1998, p. 363), subdividindo-se nos enfoques tradicional e reflexivo.

O primeiro possui caráter conservador, acentuando o caráter reprodutor da escola e concebendo o ensino como uma atividade artesanal, em que se valoriza o conhecimento tácito. O enfoque reflexivo tem na reflexão sobre a ação o componente essencial e nela “[...] está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula” (GÓMEZ, 1998, p. 365).

A última perspectiva apresentada – denominada perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social – concebe o ensino como uma atividade crítica, eminentemente ética, em que se busca coerência entre valores, princípios e ações educativas. Aqui, também, Pérez Gómez (1998, p. 356) reconhece dois diferentes enfoques, por ele assinalados como: “[...] enfoque de crítica e reconstrução social [...] ” e “[...] enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão [...]”.

No primeiro, os programas de formação do professor ressaltam três aspectos fundamentais: a aquisição, por parte do docente, de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante e o desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. No segundo enfoque, a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, em que o professor, “[...] ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve a sua própria compreensão” (GÓMES, 1998, p. 379).

Adentrando-se ainda mais nesta perspectiva, Alarcão (1996), em seu texto “Ser Professor Reflexivo”, procura levantar questionamentos em que se destacam algumas perguntas tais como: É tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para quê ser-se reflexivo?

Como resposta ao primeiro questionamento a autora argumenta que pode ocorrer em dois níveis, o nível da resposta espontânea e o nível da resposta refletida. Na resposta espontânea destaca-se o fator moda ou atualidade, expressões que soam bonito, mas que não

passam disso. Para Alarcão, a reflexão deve existir sim, mas como algo verdadeiro e concreto. Assim, refletir sobre o que se diz afigura-se como o mais sensato.

O que é ser reflexivo, afinal? Para a autora, é ter a capacidade de utilizar o pensamento como construtor do sentido, ou seja, diz respeito a uma reflexão que se baseia na vontade, no pensamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

No terceiro questionamento - quem deverá ser reflexivo - a autora pondera que não somente o professor, mas também os alunos devem ser pessoas reflexivas, pois ambos têm um papel ativo na educação.

No quarto questionamento - para quê ser-se reflexivo -, Alarcão explica que a reflexão, sendo uma dimensão formativa, deve aprofundar o saber do conhecimento e ir além, porque toda prática educativa se traduz no modo de agir do educador.

Em nosso país, Saul (1986), debruçando-se sobre o processo de formação do educador e os saberes que a determinam, destaca cinco “tradições de prática”. São elas: 1) a tradição acadêmica; 2) a tradição de eficiência social; 3) a tradição desenvolvimentista; 4) a tradição de reconstrução social; e 5) a tradição genérica. A autora posiciona-se a respeito dessas várias tradições, reconhecendo o valor que possuem, mas procura superá-las, assumindo uma nova lógica, respaldada nas considerações de Nóvoa sobre os saberes da docência, com ênfase nos professores enquanto “produtores de conhecimentos que são gerados no interior da profissão”, ao invés de meros transmissores de conteúdos.

Pimenta (1999), por sua vez, destaca que a formação envolve a mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Tais saberes não constituem uma estrutura fechada de conhecimentos, uma vez que os problemas da docência não são meramente instrumentais; ao contrário, movimentam-se em terreno que se caracteriza pela complexidade, incerteza, singularidade e valores em conflito. Como expressão dessa complexidade a que estamos nos referindo, temos as implicações do multiculturalismo, aqui por nós enfocadas no processo de formação de professores.

Moreira (1998), procura ampliar a discussão, articulando a questão do multiculturalismo à problemática da formação docente, reconhecendo, por um lado, a relevância desta articulação e, por outro, as dificuldades teóricas e práticas de propostas encaminhadas nessa direção.

Candau (1998), em seu texto sobre “Pluralismo Multicultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores”, argumenta que as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídos de forma explícita e sistemática nos processos de

formação docente. Defende que os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

Assim, a formação de professores mesmo com diferentes abordagens, ressalta que, antes de tudo, o educador precisa refletir sobre sua prática, quer seja na escola ou em qualquer outro lugar onde esteja presente. Este deve se posicionar de maneira responsável e crítica, explicitando, em suas ações, seu compromisso político e ético.

Sena (1999) em *Formação do Professor Indígena* relata sua experiência na formação de professores indígenas, chegando à conclusão de que esta formação é constituída a partir de dois campos principais: o primeiro, tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, assim como seus “parentes”, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais, no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação se dá através de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como lingüísticas, e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio.

Paula (2000) na compreensão da interculturalidade, questão complexa e desafiadora à prática docente, destaca-a como categoria constitutiva de uma escola indígena. Contrastando com a concepção colonialista e etnocêntrica que persiste em existir nos dias de hoje, mostra, também, alguns caminhos e possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais.

Meliá (2000, p. 16), em seu trabalho *Educação Indígena na Escola*, parte do pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. Neste sentido, afirma que “[...] a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos”. Se em tese concordamos com esta afirmação, reconhecemos, entretanto, o muito que se tem a caminhar nessa direção, enfrentando relações de poder extremamente desiguais.

D’Angelis (2000, p. 19), por sua vez, aponta para o desafio de se conquistar uma “escola indígena” e enfaticamente, pondera: “[...] sempre me espanta o simplismo com que são tratadas questões fundamentais em educação escolar indígena. Lamentável é o império do senso comum. E, como seria de esperar, o senso comum de uns legitima o senso comum dos

outros”. Infelizmente, isso pode ser visto nos próprios cursos de formação de professores, onde, não raro, observa-se inadequada transposição de modelos.

D’Angelis (1999, p. 9) afirma, ainda, que somente um projeto político transformador é que levará à autonomia das sociedades indígenas, revelando-se, portanto, o mais eficaz para ser aplicado nas suas escolas. Esclarece, ainda, que este projeto deve manifestar, acima de tudo, consciência política, “[...] com a busca de conhecer como funciona e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária”.

Ponderando sobre os limites e as possibilidades da escola indígena, Teixeira (1999) ressalta ser este espaço eivado de conflitos e contradições, tanto lingüísticos quanto interculturais. Assim, afigura-se-nos mais apropriado falarmos de escolas indígenas, uma vez que representam realidades diferenciadas e culturalmente diversas.

A especificidade da escola indígena é destacada por Lima e Lima (2000), ao descreverem suas experiências de pesquisas com índios da região de Roraima, especialmente com o Magistério indígena. Destacam o quão importante se faz uma escolarização indígena diferenciada, que tenha como prioridade a não saída dos alunos de suas aldeias, de suas comunidades.

Tassinari (2001, p. 50), por seu turno, define as escolas indígenas como “[...] espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Construídas em meio a inúmeras contradições, as chamadas “escolas indígenas” enfrentam o desafio de descobrirem caminhos próprios, desafio este que se agrava por terem como “modelo” uma instituição que lhes é estranha, que não faz parte de sua tradição.

Percebe-se, então, o quanto se faz necessária à luta pela educação escolar indígena, mas, ao mesmo tempo, o muito que se tem que aprender nesse processo. O que não se pode perder é a clareza da necessidade do compromisso com uma escolarização que contribua para a maior autonomia desses povos.

Nesse processo, é imprescindível que o(a) educador(a) indígena Suruí tenha clareza do seu papel como agente político-cultural, como alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre. Para isso, este educador necessita ter como prioridade a criticidade e a conscientização da responsabilidade social inerente à sua prática.

É preciso, pois, que se invista em programas de formação profissional continuada, em que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos. Estes, quando oferecidos, devem ter “formatos” novos, que reflitam os

anseios, necessidades e modos de ser da comunidade indígena, com ênfase nos etnoconhecimentos, não se apresentando, portanto, como “cursos de brancos” (expressão comum entre os índios) para os índios.

É preciso, ainda, que se alargue a compreensão sobre o processo de formação, entendendo-o presente não só em cursos específicos e nas práticas escolares cotidianas, mas na vida diária e, de modo especial, nas instâncias organizativas (Movimentos, Associações, Conselhos, etc.), sempre com a mediação da reflexão.

Além disso, é necessário que esse processo de formação contínua seja construído e permanentemente fecundado por saberes da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica (PIMENTA, 1999), numa convivência de trocas e de mútuas articulações.

A formação do professor indígena, portanto, se constitui num processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores – num diálogo que deve ter, como marca, o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor - onde os seres humanos possam expressar e aprimorar a humanidade que os constitui, numa vivência solidária e fraterna.

Vê-se os anseios e a determinação dos professores indígenas Suruí no sentido de construir uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como de fortalecer sua organização, no intuito de torná-la uma grande força de articulação entre os índios e a sociedade envolvente. Por sua vez, emergem algumas idéias centrais acerca da escola que os professores indígenas defendem e da escola que eles rejeitam.

A Escola que os professores indígenas Suruí defendem: bilíngüe; voltada à cultura e história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professor indígena; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com ensino voltado aos elementos das próprias culturas mais os conhecimentos da sociedade envolvente; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que integre a saúde em seus currículos; que leve à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas.

A escola que os professores indígenas Suruí rejeitam: a que não leva em consideração os valores de sua cultura; a que domina e que coloniza; a que não ensina na

língua materna; a que não defende os seus direitos; a que “pisa” no índio; a que faz os índios abandonarem suas aldeias; a que não os ajuda a fazer uma leitura crítica de sua realidade; a que leve à acomodação; a que não aceita a participação dos idosos.

Para tal, entretanto, urge que cada escola tenha clareza de seu projeto político-pedagógico, projeto este forjado como construção permanente e coletiva, que expressa as tensões e a dinâmica do cotidiano dos professores indígenas.

Ora, os professores indígenas Suruí em diversas reuniões com os técnicos do setor de educação escolar indígena da Representação de Ensino da SEDUC em Cacoal já deixaram claro que a elaboração do projeto político pedagógico de suas escolas deverá ser construído dentro das comunidades, ou seja, das aldeias, com a participação de todos os membros, especialmente dos velhos, para que o projeto político pedagógico possa expressar realmente a escola que eles desejam, uma escola com calendário próprio, normas próprias, e o seu próprio sistema de avaliação.

CAPÍTULO III

LEGISLAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação existe em todos os mundos e sociedades, cada uma com suas peculiaridades, uma vez que povos diferentes possuem concepções diferentes e modos de vida diferentes. Não podemos comparar a educação do filho de um camponês nordestino, com a educação de um filho de camponês do sul do país, pois apesar de estarmos dentro da esfera de um único país, as diferenças culturais, climáticas e sociais são bem distintas. Para Brandão (1995, p. 9), “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Ora, continua Brandão (1995, p. 10):

[...] a existência de uma educação para cada categoria de sujeito é algo utópico, porém é construída, dentro de um projeto de dominação de um grupo de indivíduos para com o outro. A educação é o mecanismo pelo qual o homem contemporâneo se apropriou para criar a sensação de liberdade dentro de um grupo social - as desigualdades são tratadas sutilmente dentro de determinados programas educacionais -, de maneira a que o indivíduo a ser dominado tenha a sensação que está se libertando por meio da educação. Ora o trabalho de dominação é muito bem pensado por um pequeno grupo, que consegue dominar até mesmo aquele que se diz ser o profeta da educação, o libertador, o quebrador das algemas sociais, ou seja, o próprio professor.

Como compreender então a existência da educação? Se a educação existe no imaginário das pessoas e, se estas mesmas pessoas esperam que essa educação possa vir a mudar a realidade existente?

A educação pode existir, até mesmo onde não haja a instituição escolar formalizada, pois é própria do homem a ação de transferência do saber de uma geração para a outra, pois a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

De acordo com Pimenta (2000, p. 34-35),

[...] hoje não se quer um aluno passivo e sim alguém que seja sujeito da aprendizagem e da própria história, que desenvolva a capacidade de pensar crítica e criativamente, que seja apto para obter informações e interpretá-las adequadamente, que construa/reconstrua o saber, que saiba definir o destino e nele atuar.

Para trabalhar de forma compreensível o conteúdo, é fundamental conhecer a estrutura da matéria e perceber profundamente seu público. A formação do professor se faz ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou. Produz-se, assim, uma defasagem entre o pensado e o construído. A simples transmissão do conhecimento não justifica o trabalho do professor. A literatura específica aponta as principais problemáticas vividas pelos docentes: a dicotomia teoria-prática; a ruptura entre a formação nas disciplinas específicas e a formação pedagógica; a diluição do objeto da formação num currículo constituído por disciplinas estanques; a dificuldade de influenciar na transformação das práticas escolares.

Para Gatti (1996, p. 44),

[...] o dia-a-dia desses cursos revela a não-articulação entre as diferentes instâncias e diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciados, pondo às claras a separação entre a ciência ou arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte tratado nas disciplinas pedagógicas.

Assim como Brandão (1995, p. 14), citando Fávero, também afirma que, “O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender [...]”.

Esta definição de cultura descrita por Brandão, pode ser transposta para a realidade das populações indígenas, em especial a do índio Suruí de Rondônia, face à relação com a natureza ao longo de sua história que lhes conferiu um conhecimento e uma cultura única; aprendeu junto à natureza a criar, a interpretar todos os seus fenômenos para manter a sua existência até os dias atuais, dadas as diversas migrações a que foi obrigado, algumas por força da própria natureza e outras para fugir do contato com o homem branco que aos poucos chegava ao seu território.

Para este povo, aprender a conhecer a natureza, era questão de sobrevivência, em especial no que se referia à exploração dos recursos naturais existentes, repassados ao longo das várias gerações, em que os jovens aprendiam observando os mais velhos, experienciando a sua vivência.

Quando uma comunidade alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, começa a enfrentar a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder. Neste ponto, é que se inicia a vivência e o pensamento que têm como problema as formas e os processos de transmissão do saber.

Assim, diz Ribas (2002, p. 33),

[...] que os fatos que fazem a história dos grupos humanos, grandes ou pequenos, de uma categoria profissional, no contexto de um Estado de região ou no concerto das nações, dependem sempre e diretamente da atuação de indivíduos. Eles devem estar preparados e, para isso, é fundamental buscarem alternativas para eventuais dificuldades na evolução da sociedade. Em se tratando de educação, parece que em nosso país isso não ocorre. O conhecimento parece ser considerado numa perspectiva fragmentada, estática, e não como um processo em construção. É cada vez mais decepcionante a discrepância entre o anunciado e o executado. O discurso dominante diz preocupar-se com as mudanças necessárias na escola e na prática docente para que o professor seja mais competente em seu trabalho. Esse quadro revela a importância de trabalhar com o professor dentro de novos parâmetros pela reflexão sobre a própria prática para que ele seja um meio de desenvolver o pensamento e a ação e se construa uma competência pedagógica.

Ora, se a liberdade não se ensina pela sua ausência, “[...] a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa se torna assim, um eixo essencial na formação de professores” (LINHARES, 1992, p. 10).

Por isso, a análise da formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudos. Como ponto de partida podemos afirmar que a política educacional é uma manifestação da política social. Ou, para usar as palavras de Vieira apud Freitag (2002, p. 14) “[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”.

Contudo, a Educação Escolar Indígena vem se consolidando em estreita relação com a reforma do aparelho do Estado, bem como com as reformas educativas nacionais. Em anos recentes, adquiriu uma dimensão política e institucional significativa para as diversas etnias que podem ser percebidas em novas bases jurídicas e em discussões voltadas para a organização de currículos das escolas indígenas e de formação de seus professores.

Em 1990, acontece no município de Vilhena (RO), o “I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia”; durante este encontro um dos temas tratados foi a existência de escola para os adultos. Segundo eles, “se é o adulto que faz as coisas, por que a gente faz escolas só para crianças?”.

Com o Decreto Presidencial nº. 26/91, a coordenação das ações educacionais em Terras Indígenas foi transferida do Ministério da Justiça (FUNAI) para o Ministério da Educação e na época a execução das ações ficou sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. A partir dessa medida, ocorreu então em Rondônia a municipalização da maioria das escolas indígenas e alguns casos de estadualização.

Por força do Decreto Presidencial 26/91, o Ministério da Educação ampliou sua esfera de atuação à educação escolar indígena, com a publicação da Portaria Interministerial nº. 559/91, que trata dos princípios norteadores da política para a educação escolar indígena no País (Art. 4º - Portaria Interministerial).

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº. 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, onde ficou estabelecido como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma “[...] política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição às políticas assimilacionistas e assistencialistas [...]”, assegurando as sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. Portanto, a formação de professores indígenas foi incorporada como uma das políticas públicas no Estado de Rondônia a fim de que estes possam atuar nos níveis de ensino preconizados pelo Ministério da Educação (MEC).

No Estado de Rondônia, surge então o primeiro projeto voltado para a formação do professor indígena em trabalho, o “PROJETO AÇAÍ”. O Estado possui uma população indígena estimada em 6 (seis) mil pessoas, constituída por 33 (trinta e três) grupos étnicos e 23 (vinte e três) línguas distintas, distribuídas em 19 (dezenove) Terras Indígenas pelo Estado.

Atualmente, em Rondônia, há 64 (sessenta e quatro) escolas atendendo a um total de 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos indígenas. Uma das características comum encontrada no âmbito da educação escolar indígena de Rondônia é a alta rotatividade de professores indígenas e não indígenas contratados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em regime emergencial; estes contratos são realizados por tempo determinado, e a cada ano letivo são renovados; isto representa um alto custo para o Estado e Municípios. Todos estes problemas somados à falta de qualificação pedagógica, de material didático adequado e estruturas físicas apropriadas, agravam ainda mais a situação da educação escolar indígena de Rondônia.

O perfil atual da situação das escolas indígenas que se tem conhecimento por meio de relatórios e diagnósticos realizados anteriormente mostra um quadro de precariedade no funcionamento destas escolas, tanto em relação a recursos materiais que são inadequados para o ensino, quanto a recursos humanos, onde a maioria dos professores indígenas possui, no máximo, o grau de instrução fundamental.

Em vista disso, o Projeto visa ampliar e melhorar o atendimento educacional nas aldeias, por meio da formação em nível de magistério para os professores indígenas de Rondônia. Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar

esteja em consonância com o que as comunidades indígenas de fato, querem e necessitam, é necessário que os sistemas educacionais estaduais e municipais reconheçam a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil, e revejam seus instrumentos jurídicos, administrativos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se apresentou como homogênea. Sob o ponto de vista antropológico, os grupos étnicos possuem um sistema de ensino tradicional de educação, que se manifesta sutil e subjetivamente no cotidiano de suas vidas, no contexto familiar e individual.

Na verdade, de acordo com Vieira (2002, p. 15),

[...] embora as demais políticas sociais, a política educacional envolve um amplo conjunto de agentes sociais e se expressa, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público; portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que implícita ou explicitamente, a política em educação pode-se encontrar em qualquer nível, não apenas no nível do governo central. Assim, constituem objeto de interesse e análise da Política Educacional as iniciativas do poder público, em suas diferentes instâncias – União, Estados, Distrito Federal e municípios.

A Política Educacional é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (VIEIRA, 2002, p. 15-16).

A análise das políticas de formação localiza-se em terreno que agrega saberes advindos de diversas áreas do conhecimento, como a história, a sociologia e a ciência política. Isso para não entrar no mérito do campo da formação propriamente dita que abarca desde a reflexão sobre os tipos de formação (inicial, continuada, em serviço, treinamento, capacitação, para citar os termos mais conhecidos). Examinando o tema desse ponto de vista, constata-se que a investigação sobre as políticas de formação ainda representa um campo de pesquisa com insuficiente demarcação teórica no Brasil (VIEIRA, 2002, p. 16).

Firma-se um período que tem recebido denominações as mais diversas – sociedade do conhecimento era da informação, sociedade em rede. É nesse contexto que mudanças

profundas ocorrem na geopolítica global. O acesso à informação passa a estar disponível como em nenhum momento anterior, através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento.

Assim, o acesso à educação torna-se um mecanismo de exclusão social, principalmente quando torna-se fragmentado. Em especial, podemos citar o exemplo das comunidades indígenas, que apesar de terem o acesso à educação assistido por lei, ainda encontram-se num processo educacional que pode ser comparado aos 1860, com programas desvinculados de sua realidade social e de seu processo histórico.

Continua Vieira (2002) dizendo que o papel estratégico vislumbrado para a educação no panorama de um mundo em processo de globalização tende a se expressar por meio de reformas de ensino, concebidas como alternativas para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional.

Particularmente na América Latina, os governos vislumbram na formação docente um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais, passando a investir nessa direção. A globalização tem sido o fenômeno de maior impacto social e cultural contemporâneo. Sua presença na vida social de toda comunidade tem avançado de forma contínua e irreversível ao longo desta última década. Ora, esse panorama marcado pela globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere à expansão do ensino superior.

Em tais circunstâncias, os países em desenvolvimento enfrentam a contingência de aumentar seus gastos com educação, a fim de produzir uma força de trabalho qualificada e apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional. Nesse contexto, uma nova agenda educacional faz-se presente: exigências de expansão do sistema educacional, demais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados.

Muitas das propostas oficiais de formação de professores indígenas foram espelhadas nas experiências de diversas entidades não-governamentais, que já desenvolviam algumas atividades na formação de professores indígenas.

É tarefa do professor indígena também, de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a intervenção dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado os conhecimentos ditos universais, a que todos estudantes, indígenas ou não, devem ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios do seu grupo étnico, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Este é um fator de risco no processo de formação dos professores indígenas, não que a formação venha intencionalmente causá-lo, mas muitos dos professores que ora são escolhidos por suas comunidades, são escolhidos por critérios que em determinadas situações são positivas, mas que mais a frente acaba por causar problemas.

Estes professores são indicados muitas das vezes por ter uma escolaridade, por ter um certo domínio da Língua Portuguesa; muitos deles trazem consigo resquícios de uma super valorização pela cultural ocidental, e em alguns momentos negam a sua própria cultura. Como então fazer com que este professor que já tem uma idéia cristalizada de valores, compreenda que é necessário revitalizar os conhecimentos do seu povo?

Se a educação escolar indígena deve ser planejada com a participação da comunidade, ou seja, os membros das aldeias têm o direito e o dever de planejar e discutir todo o processo educacional, que compreende não só o estilo arquitetônico do prédio escolar, como também toda uma organização didático-pedagógica e, especialmente, o membro da comunidade que irá passar pelo processo de formação para realizar o trabalho educacional junto à sua comunidade de origem.

Do contato com as comunidades indígenas, pôde-se perceber a sua insatisfação, especialmente no atinente à contratação dos professores e ao trabalho por estes realizado (SEDUC/REN, 2004). Tornam-se comuns os seguintes questionamentos: “porque nossos filhos são obrigados a ficar na escola por tanto tempo?”, “porque eles não participam mais das atividades da família como antes?” (RONDÔNIA, SEDUC/REN, 2004).

As políticas públicas para a formação de professores indígenas no Estado de Rondônia ainda se encontram em fase de construção apesar do Projeto Açaí. Projeto questionado pelos membros das comunidades indígenas mais politizadas, pela não aceitação da ausência dos professores por longos períodos de tempo demandados para a sua formação. Formação que muitas das lideranças indígenas creditam ao professor índio em seu próprio local de origem em que experienciaria, com os mais velhos, a herança cultural.

Se forem políticas realmente públicas entendemos que foram construídas com a participação das comunidades indígenas, mas vez por outra percebemos um disparate no discurso dos indígenas quanto a estas políticas, pois há momentos em que o discurso é coerente, todavia, há outros no qual percebemos que esta não é a educação que eles querem.

Acredita-se que as políticas públicas para a educação escolar indígena, que ora se encontra, necessitam ser repensadas e discutidas mais uma vez, só que desta vez, a discussão deve ser realizada somente pelas populações indígenas, pois acreditamos que os mesmos já possuem uma formação suficiente para discutirem e analisarem, chegarem a um consenso. A

ausência de não-índios neste momento é justamente para evitar a interferência, pois sabemos que um bom discurso convence, faz com que as pessoas mudem de opinião; a participação que técnicos de entidades governamentais e não-governamentais tinham para dar já a realizaram, agora é o momento dos próprios índios construírem, já que esta é uma das metas das políticas públicas da educação escolar indígena.

Conforme D'Angelis (2003, p. 36),

[...] nesse contexto de duas sociedades em confronto, a sociedade indígena vive a tensão da negação cotidiana de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas atitudes da sociedade majoritária em relação a ela. O preconceito contra a própria cultura não precisa se manifestar pela afirmação de que a sua cultura é ruim ou feia. O preconceito se manifesta simplesmente pela escolha de elementos da outra cultura, da sociedade do dominador, quando o problema poderia ser resolvido com os recursos da própria tradição cultural.

Neste sentido, o que percebemos hoje nas comunidades indígenas é um forte processo de mudança cultural, os jovens já não mais querem aprender as tradições de seu povo, como também começam a perder a língua materna, a sua arte, a pintura corporal, e até mesmo as características físicas, pois em muitas comunidades já é possível ver jovens com cabelos pintados de louro. Há casos em que a própria alimentação tradicional não mais é utilizada.

O professor indígena, enquanto agente político e cultural, realiza pelo trabalho a revitalização da cultura tradicional; mas, em dado momento, sofre a interferência das próprias lideranças da comunidade. É claro que, por uma questão de hierarquia, os professores são obrigados a retomar o seu discurso; é aqui que, juntando novas visões de mundo à escola, faz o papel de mediador entre os novos conhecimentos e os tradicionais. Alia-se a isto o fato de que, percebendo remuneração, causa constrangimentos junto às lideranças das aldeias que o vêem como potencial “político” e é trocado. De troca em troca, retrocede-se o processo educacional.

Pelo que afirma D'Angelis (2003), o problema da formação de professores indígenas está além das políticas públicas de formação de professores, ela perpassa toda uma problemática cultural, social e de valores. Está centrada num problema cultural e social que não é propriamente somente dos indígenas.

O problema vem se arrastando há mais de quatro séculos, tendo como ponto inicial o processo de colonização do país. Basta observarmos, o quanto os brasileiros, classificados ou

denominados com cidadãos civilizados, negam as suas raízes culturais, supervalorizam outras línguas como por exemplo a língua inglesa.

Com a implantação do modelo neoliberal, Scherping (2002, p. 15) diz que,

[...] o sistema educacional deixa de ser um direito de todos os cidadãos e uma responsabilidade para o Estado. A Educação se converte em uma mercadoria regida por critérios de eficiência e competitividade. O Estado deixa de ser responsável pelas reais necessidades educacionais da população, adotando, em troca, um papel subsidiário e regulador desse mercado, cujo objetivo é financiar a educação. Neste modelo, a Educação tem uma função meramente utilitarista que visa formar o ser humano para consumir e competir nesta sociedade de mercado, o qual é contrário aos valores humanitários que promove, o desenvolvimento das sociedades democráticas e sustentáveis .

Considerando que as razões fundamentais e básicas que sustentam a educação pública são a democratização do acesso à Educação e o poder ser a base que proporcione uma cultura e experiências comuns que diminuam as diferenças sociais, sustentáculos de uma comunidade que compreende a diversidade, deve fortalecer a Educação Pública e pela qual se fortaleceriam: a) seu ideal social de igualdade que assegure aos que têm menos possibilidades seu direito à educação; b) a integração da diversidade social em um projeto comum.

Para atender as exigências do Ministério da Educação (MEC), foi então instituído o Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia - “PROJETO AÇAÍ” (SEDUC/RO, 2005). Elaborado pelos técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Rondônia, com parceria de organizações indígenas e indigenistas e do próprio Ministério da Educação. Teve em seu bojo, como objetivo geral, habilitar os professores indígenas de conhecimentos teóricos fundamentais para a construção de uma escola específica e diferenciada, por meio de gestão e currículos próprios, material didático específico que tenham como referência a realidade sócio-lingüístico-histórica da comunidade, refletindo, dessa forma, as relações inter-culturais tanto as que se referem à ampliação de conhecimentos quanto as que dizem respeito aos conflitos gerados na integração com a sociedade não indígena.

A primeira etapa do Projeto Açaí aconteceu no ano de 1998, no município de Ji-Paraná (RO), contou com a participação de 116 (cento e dezesseis) professores indígenas oriundos das 32 (trinta e duas) etnias diferentes existentes no Estado de Rondônia e parte do Mato Grosso.

O projeto teve uma duração de 05 (cinco) anos, com duas etapas anuais de aproximadamente 35 (trinta e cinco) dias, o que corresponde a 05 (cinco) ou 06 (seis)

semanas, com uma carga horária em torno de 250 (duzentos e cinquenta) horas por etapa, o que perfazia uma carga horária total de 2.720 (duas mil e setecentos e vinte) horas de estudo presencial, mais 1.180 (mil e cento e oitenta) horas de ensino não presencial, com acompanhamento pedagógico *in loco*. O corpo docente foi composto por especialistas qualificados, com experiência comprovada em trabalhos de formação com populações indígenas. Foi dada preferência aos consultores que estão cadastrados no livro intitulado “Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena” publicado e organizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Ensino Fundamental (MEC/SEF).

Para facilitar o acompanhamento e desenvolvimento do Projeto Açaí, foram criados 03 (três) pólos distribuídos estrategicamente por regiões, onde foram feitas as matrículas. A comunidade Suruí ficou centrada no Pólo III, juntamente com os Cinta Larga, Aikanã, Tubarão e Latundê.

Para ingresso no curso de formação, o aluno atendeu a dois requisitos básicos:

- ser indicado pela comunidade indígena;
- estar atuando como professor em uma escola na aldeia.

A título de conhecimento expomos abaixo a matriz curricular do Projeto Açaí:

QUADRO 7 - COMPONENTES E MATRIZ CURRICULAR

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA		
		Ensino Presencial Intensivo	Ensino Não Presencial Atividade Complementar	TOTAL
LINGUAGENS E CÓDIGOS				
	Língua Portuguesa	350	100	450
	Língua Indígena	300	150	450
	Literatura Indígena	130	150	230
	Matemática	300	100	400
	Artes	100	40	140
	Práticas Esportivas e Culturais	100	50	150
	Subtotal	1280	540	1820
CULTURA, SOCIEDADE E NATUREZA				
	Sociologia	50	-	100
	História	150	100	250
	Geografia	150	100	250
	Ciências Naturais (Quím., Fís. e Biol.)	250	50	400
	Antropologia	100	100	200
	Subtotal	700	400	1200
PEDAGOGIA INDÍGENA				
	Metodologia Científica	50	20	70
	Alfabetização e Bilingüismo	100	-	100
	Práticas de Ensino/Projeto Político Pedagógico	350	200	550
	Gestão e Políticas Públicas/Fundamentos da Educação	40	40	80
	Metodologia de Pesquisa	100	40	140
	Estágio Supervisionado	-	600	600
	Direitos, Lutas e Movimento	100	50	150
	Sub total	740	950	1690
	TOTAL GERAL	2720	1890	4710

Fonte: Projeto Açaí: Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia, 2001.

Podemos observar pela matriz curricular do curso, que o mesmo foi dividido em três grandes áreas: Linguagens e Códigos, Cultura, Sociedade e Natureza e Pedagogia Indígena.

Dentro da Área de Linguagens e Códigos, foram dados os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Literatura Indígena, Matemática, Artes e Práticas Esportivas e Culturais, sendo subdividido em atividades presenciais e não presenciais.

Na segunda Área foram oferecidas as seguintes disciplinas: Sociologia, História, Geografia e Ciências Naturais (Química, Física e Biologia). Fechando a matriz curricular a terceira Área é voltada para a formação específica do professor índio, e nela foram oferecidas as seguintes disciplinas: Metodologia Científica, Alfabetização e Bilingüismo, Prática de Ensino (Projeto Político Pedagógico), Gestão e Políticas Públicas (Fundamentos da Educação), Metodologia da Pesquisa, Estágio Supervisionado, Direitos, Lutas e Movimentos.

Foi de acordo com esta matriz curricular que se desenvolveu o curso de formação em serviço dos professores indígenas de Rondônia, com etapas presenciais e não presenciais, sendo que as etapas não presenciais os professores eram “acompanhados” na medida do possível por técnicos da Secretaria de Estado da Educação lotados nas Representações de Ensino dos respectivos municípios.

Porém, o acompanhamento que caberia aos técnicos da Secretaria de Estado da Educação realizar nas comunidades indígenas, apresentou diversos problemas. Entre eles, a falta de conhecimento por parte dos técnicos do que deveria ser feito em conjunto com os professores indígenas nas comunidades, pois muitos destes técnicos não acompanhavam a etapa presencial do curso. Esvaíam-se, então, informações preciosas junto aos professores indígenas das diversas comunidades.

Outro aspecto observado, foi que muitas das atividades solicitadas aos professores indígenas, não eram recolhidas, analisadas e até arquivadas quando da sua presença em etapas presenciais. Estes encontros, realizados em oficinas de curta duração, na sede municipal da SEDUC, contavam muito mais com a mediação de professores brancos. (Participação na realização das oficinas/SEDUC/REN/CACOAL).

Segundo D'Angelis (2003, p. 35),

[...] a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla proposta. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedade e até de identidade, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação. Vamos chamar esse “componente” apenas para dar um nome, de perspectiva antropológica.

Estamos assistindo, portanto, ao aumento da visibilidade da Educação Escolar Indígena, seja por meio da inscrição em constituições, leis, declarações e convenções de organismos internacionais, seja incorporada ao discurso reivindicativo de movimentos indígenas.

Entre inúmeros direitos assegurados aos povos originários previstos em documentos de organismos internacionais, os Estados passaram a prever, tácita ou expressamente, o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito, a valorização e a preservação de suas culturas.

Dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada. Os povos indígenas, de acordo com esses princípios, devem ter acesso, por meio da leitura e da escrita, tanto aos conhecimentos produzidos pelo seu próprio grupo, por outros povos originários e pela sociedade envolvente.

Além das organizações indígenas, um novo e relevante ator social tem firmado e renovado sua importância: o professor indígena. Esse professor tem desempenhado os seguintes papéis: promover o registro de sua cultura, atuando como intermediário cultural entre as concepções nativas e as dos não-índios; pressionar o Estado no sentido de reconhecer de fato a especificidade das escolas indígenas, regulamentando as prerrogativas de que estas deverão gozar. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores estão constituindo uma nova forma de liderança no interior dessas comunidades.

Para D'Angelis (2003, p. 35-36),

[...] a idéia de um ensino bicultural, aparentemente clara, é razoavelmente complicada de realizar. Ainda que participando de duas culturas, ou seja, transitando pela convivência em duas sociedades ou comunidades distintas, qualquer pessoa assume lealdades, maiores ou menores, em um lugar ou outro. Haverá uma cultura (ou uma inserção social) que lhe dará maior prestígio, maiores oportunidades, possibilidades econômicas ou valorização pessoal.

Para o professor indígena a questão da biculturalidade se torna confusa pois, enquanto sujeito, que transita entre mundos diferentes, há momentos de confronto entre o que possa parecer-lhe culturalmente mais rico, valorizando-o, e o que aparentemente lhe traduz a sensação de incompletude, desvalorizando uma cultura.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios

o respeito a prática de suas formas de cultura próprias. O artigo 231 da Carta Magna afirma que:

[...] 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.

O artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda, a prática do ensino bilíngüe em suas escolas, o artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando, com isso, uma efetiva interculturalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96) determina, em seu artigo 78, que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, o acesso a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
 [...] garantir aos índios, suas comunidades e seus povos, o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 dessa mesma Lei, ao afirmar 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, estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com a anuência das comunidades indígenas.

A Resolução nº. 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB/CNE nº 14/99) do Egrégio Conselho Nacional de Educação normatizaram os princípios constitucionais e legais acima citados criando a categoria da “escola indígena”, a

carreira específica do magistério indígena, bem como elaboraram referenciais específicos para essa modalidade de educação.

As escolas indígenas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada (MEC, 1998). No Brasil, a Educação Escolar Indígena proposta tanto por organizações da sociedade civil quanto pelo Estado passa a se orientar por novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, o que resulta em concepções pedagógicas específicas e novos referenciais curriculares, pois

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-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 técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1993, p. 12).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172/01, apresenta, na área de Educação Escolar Indígena, 21 objetivos e metas que deverão ser perseguidos no próximo decênio. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações da Educação Escolar Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos estados e municípios a sua execução. Portanto,

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 2001, p. 46).

Assim sendo, para cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos pela legislação e pôr em prática uma política nacional de educação escolar indígena, o Ministério da Educação (MEC) tem se empenhado em desenvolver ações e programas caracterizados pela descentralização, pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas e pelo atendimento de demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngüe e que visem primordialmente investir na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Indígena, estimular a produção e a publicação de material didático específico e divulgar para a sociedade nacional a existência da diversidade étnica, lingüística e cultural no país.

Como vimos acima, a Constituição Federal e a atual LDBEN asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito às formas próprias de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. O artigo 8º, caput, da Resolução CEB/CNE nº 03/99 afirma o princípio de que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Isso exige a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores.

Essa formação deve fornecer aos professores índios as habilidades necessárias para a elaboração de currículos e programas específicos para as suas escolas para o ensino bilíngüe, para a condução de pesquisas, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades, bem como o uso dos conhecimentos universais. A escola é percebida por vários povos como o espaço privilegiado em que as novas gerações são preparadas para enfrentar os desafios do futuro, tornando-se aptas a transitar com segurança em dois mundos e em duas culturas.

De acordo com Grupioni (2003, p. 13),

[...] nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização quando por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Nesse processo, deixaram de ser considerados 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. Portanto, 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.

O modelo que se tem hoje de escola dentro de algumas aldeias, nada mais é do que uma escola de brancos, carente de adaptações à realidade sócio-histórica das populações indígenas. Este fato se constitui num problema porque, ao se oficializarem as idéias e práticas inovadoras que são importantes fatores de impulsionamento de transformações, corre-se o risco de apenas promover mudanças que resultam em padronizações e formas estandartizadas de educação e formação que, embora fortalecidas na dimensão nacional e global, esmaecem-se nas suas características de diversidade, especificidade e liberdade, próprias às práticas dos projetos locais que as originaram.

A relevância desta proposição decorre dos seus resultados, que servirão, entre outros, de subsídios para a Secretaria de Estado da Educação avaliar o próprio projeto de formação do

professor índio. Isso porque se vê na constituição do processo de formação possibilidades de transformações que serão objetos de estudo nas conclusões deste trabalho dissertativo.

Hoje, a escola indígena conta com o respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio, conforme mencionado no artigo 210 da Constituição Brasileira de 1988 em que 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”.

Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado.

Contudo, como nos lembra Oliveira (1994, p. 13),

[...] a desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com um Outro, ou melhor, vários Outros radicais que, não obstante conviverem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas.

Desta forma, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e que estas podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades da sua realidade. Ora para Gesteira (2004, p. 1),

[...] falta execução correta das políticas públicas; cumprimento da lei em toda a extensão em que a legislação prescreve as obrigações e avaliar a aplicação deveres do Estado, seus órgãos e agentes públicos; uma boa gestão das políticas e dos programas, pois existem alguns entraves que são causados única e exclusivamente por gestão ineficaz; e, principalmente, controle social indígena em dois níveis: primeiro, na formulação, implantação e acompanhamento das ações [...] e em segundo lugar, as comunidades indígenas deveriam poder fiscalizar e dos recursos, a execução dos serviços, adequação das ações educativas, etc.

Ao se referir especificamente à temática da educação, Meliá (1995) destaca que as propostas indígenas de escola provocam medo, por parte da nossa sociedade, pelas idéias revolucionárias que colocam. As propostas de escolas pensadas pelos próprios povos

indígenas, mostram-nos a inutilidade de muitas coisas; nossa sociedade já aceitou toda comédia que é a escola.

Portanto, necessário se faz transcrever algumas concepções indígenas acerca do conceito de educação e escola:

A família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha; aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc; não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como os dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa que é o professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída (LUCIANO, 1996, p. 15).

Por estas palavras depreende-se a importância da família e do seu conhecimento para a vida prática indígena no atendimento às suas necessidades, cabendo à escola a sistematização dos conhecimentos e dos saberes e a transmissão da cultura apreendida.

O Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC organizou, em 1997, reunião para elaboração de propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE), na qual participaram representantes de diversos órgãos governamentais e entidades indigenistas. Após os trabalhos, que contaram com a presença de pessoas vinculadas tanto a órgãos governamentais como não governamentais, ficaram sugeridas 22 metas. Nas discussões, os principais pontos polêmicos eram, de um lado, a tendência - já sentida na época (e confirmada na Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação) -, à perspectiva da “estadualização” das escolas indígenas. Por outro, a questão central: a de como garantir o protagonismo indígena frente aos seus processos de escolarização. Quanto à proposta de PNE da sociedade civil, infelizmente, há apenas breve referência à questão da educação escolar indígena, dentro do tópico que trata do Ensino Fundamental, com a seguinte formulação:

[...] prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. Idêntica preocupação deve orientar a educação de grupos étnicos, como os negros e os indígenas, que precisam ter garantia de preservação da identidade e cultura. Nesse sentido, as experiências

pedagógicas acumuladas pelos respectivos movimentos sociais organizados (Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho das Nações Indígenas) devem ser contempladas como referências fundamentadoras de propostas pedagógicas específicas (BRASIL, Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, 1997).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) consolidou as diversas propostas para as diferentes modalidades e níveis de ensino produzindo um documento-síntese, que foi encaminhado oficialmente ao Congresso Nacional como proposta do Executivo. No texto aprovado e publicado no Diário Oficial da União, em 10 de janeiro de 2001, a temática da educação escolar indígena figura em capítulo específico (nº. 9), com 21 metas.

Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

A questão de não se restringir ao que já está estabelecido foi criticada também pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (1997, p. 4), em documento que analisava a proposta oficial acerca da elaboração do plano nacional de educação. Para a entidade, tal processo não deve ser entendido primordialmente como decorrência do cumprimento formal de uma exigência contida em lei. Ao contrário,

[...] um plano nacional de educação tem que estabelecer prospectivamente, e com grande clareza, os seus propósitos gerais, isto é, explicitar de que patamar educacional se está saindo, e qual se pretende atingir ao final do período previsto para a sua vigência. Deve, também, propor metas que, sobretudo, não se restrinjam a garantir o já estabelecido na legislação em vigor; atribuir, explicitamente, responsabilidades às diferentes instâncias de governo e a outros setores, quanto ao seu cumprimento; prever a alocação de recursos de acordo com cada uma das metas, de modo a permitir que se assegure a sua exequibilidade; e propor o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das metas.

Apesar dos esforços recentes (em especial na legislação que regulamenta as relações com os povos indígenas) em reconhecer a diversidade sócio-cultural que constitui o Brasil e, quanto à política da educação, respeitar os processos educacionais próprios desses povos, as escolas oficiais têm servido, muito mais como mecanismos da velha política de integração nacional, do que instrumental de apoio aos projetos de construção do presente e futuro. Lamentavelmente, é recorrente na história do Brasil o registro de experiências onde as escolas

funcionam contra os interesses indígenas. Nas palavras de Jaguaribe (1994, p. 1), “[...] deve-se ampliar a criação de escolas em áreas indígenas, para que os índios tenham o direito de se tornar cidadãos”, sob o risco de que “não haverá mais índios em 2000”, em função da própria escolarização.

Acerca desta questão, D’Angelis (1999), ao analisar a temática da educação escolar indígena no PNE, tanto na proposta da sociedade, quanto na governamental, é enfático ao avaliar que é uma falácia apontar as pequenas e espalhadas experiências verdadeiramente inovadoras como uma mudança no modo como a sociedade brasileira (e, sobretudo, o Estado brasileiro) encara a educação escolar para comunidades indígenas.

Pior ainda, é arrolar as experiências de ensino bilíngüe, onde práticas efetivamente inovadoras são ainda mais raras. Na prática, provavelmente mais de 70% das escolas em comunidades indígenas no Brasil hoje ainda pratica um ensino que nega a diferença e busca abraçar o índio, levando-o a assumir lealdades patrióticas para com o Brasil, transformando-os em algo que não eram. A esmagadora maioria das escolas em comunidades indígenas hoje ainda serve de instrumento de imposição de valores. Isso pode ser comprovado por meio da burocracia que gira em torno das escolas indígenas, especialmente no Estado de Rondônia, onde cerca de 70% das escolas indígenas até hoje não foram reconhecidas como tal, ostentando a denominação de “escolas rurais”. Ademais, os calendários escolares encaminhados pelas Representações de Ensino da SEDUC aos Municípios, contêm datas comemorativas nacionais com as conseqüentes sugestões de comemoração sem, contudo, aterem-se às tradicionais comemorações indígenas.

Para fazer frente a essa situação, como analisou Paula (1997, p. 4), é importante não “[...] perder de vista a ligação essencial que as metas devem manter com os pressupostos colocados pelos povos indígenas, cujas reivindicações deram início às crescentes mobilizações que garantiram as conquistas na Constituição Federal”. Lembrando novamente que o PNE é uma exigência da atual LDB no. 9.394/96 e de que esta consolida o respeito à diferença, através do direito a escolas “específicas e diferenciadas”, esta autora enfatiza que as metas do PNE deverão operacionalizar esses direitos, concretizando-os. Mas, de acordo com análise da (ANPEd, 1997, p. 4), com relação à proposta do PNE como um todo, o que já se percebia é que

[...] em nome do princípio federativo e da descentralização, observa-se que na proposta do PNE a maioria das metas está sob a responsabilidade dos estados e municípios, inclusive no que se refere à exigência de materiais e recursos técnicos e

financeiros que, particularmente os municípios em seu conjunto, sabemos de antemão, não têm condições de atingir.

E a crítica vai além, ao afirmar, em relação à proposta, que esta “[...] é injustificavelmente omissa em relação ao papel da União e não se estrutura de forma a contemplar o conceito de sistema nacional de educação” (ANPED, 1997, p. 5).

No caso da temática da educação escolar indígena, o PNE aprovado traz, logo após a maioria das metas, anotações de rodapé que sugerem, por um lado, vaga lembrança quanto à responsabilidade da União. Por outro, no entanto, fica claro a ainda não garantia de financiamento público para as escolas indígenas e suas demandas. Das 21 metas, 13 estão acompanhadas de dois asteriscos que remetem para a seguinte nota: “é exigida a colaboração da União”. Outras duas são seguidas de um asterisco que diz “a iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da iniciativa da União”. Ou seja, no fim das contas, nem municípios, nem estados, nem união se comprometem com os custos da educação escolar indígena. Com ou sem PNE, continua tudo do jeito que está: o chamado dilema da “tríplice competência” – federalização, estadualização e/ou municipalização das escolas indígenas – fica sem solução.

Ao analisar a proposta do PNE, a ANPED (1997) também já havia explicitado questionamento neste sentido. Em sua avaliação,

[...] as metas da proposta do PNE são, via de regra, ambíguas, pouco precisas, não explicitam os referentes em que se baseiam, nem tampouco em que se avança em relação ao existente, o que confere ao documento o caráter de mera carta de intenções. Essa ambigüidade inviabiliza o acompanhamento e controle por parte da sociedade civil do que diz respeito às ações das instâncias responsáveis por executá-las.

Outras questões permanecem inalteradas no PNE, apontando para o fato de que na prática do estabelecimento de novas relações entre o Estado e os povos indígenas, pouca coisa mudou. Assim, contrariando a perspectiva defendida pelo movimento indígena, da construção de projetos indígenas de escola, segundo necessidades e interesses de cada povo mantém-se a idéia de que é preciso “fazer a educação do índio”.

Segundo Meliá (1979, p. 9), “[...] pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação”. Escola e alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, significando, assim, a continuidade de projetos e programas de educação escolar pensados “de fora”.

Quem poderá garantir a especificidade e diferenciação senão os próprios povos indígenas?

Nesse sentido, quase sempre, as soluções apresentadas sofrem resistência da parte dos próprios índios, por trazerem embutida a visão de uma educação de segunda categoria; de uma escola mais fraca. Em resumo, de que para os índios, basta priorizar/garantir o ensino de 1ª à 4ª, como prevê o PNE.

Essa mesma concepção pode ser comprovada na profunda alteração efetuada na meta número 4. No texto elaborado durante o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena (1997), a meta 4 fala sobre

[...] criar grupo de trabalho, no MEC, no prazo de um ano, para analisar a demanda por ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio nas escolas indígenas, com programas especiais de apoio à continuidade da escolarização em escolas não indígenas, cujos quadros docentes deverão receber orientação e acompanhamento.

Já no texto encaminhado pelo executivo ao Congresso, a mesma meta aparece totalmente desfigurada:

[...] ampliar gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª séries à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.

Como se pode perceber, ao invés de analisar a demanda, propõe-se logo ampliar a oferta; exclui-se a discussão sobre o ensino médio; fala-se de “classes comuns” (o que pressupõe o entendimento de que há classes incomuns) e, denotando extremo etnocentrismo, define-se aprioristicamente acerca do “necessário atendimento adicional” para os alunos indígenas e deixa-se de falar, como previa a proposta inicial, sobre a formação dos professores não índios para receber os alunos indígenas.

O excesso de normas legais, embora avançadas em termos de um novo discurso que respeita a diversidade cultural, confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas. Nesse sentido, um dado esclarecedor foi a retirada dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIs), da meta de número 14 e o conseqüente e previsível engessamento das propostas inovadoras de currículos indígenas que, segundo a nova lei, deverão ser norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por outro lado, a inclusão, na meta de número 2, da universalização dos Parâmetros Curriculares

Nacionais é, com certeza, um retrocesso, inclusive frente à ainda recente normatização das escolas indígenas regulamentada pela Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A proposta do executivo falava tão somente em “[...] universalizar a adoção das Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena”.

Em diversos momentos do Parecer nº 14/99, da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), pode-se perceber claramente um alerta acerca destas questões. Na página 11 do referido documento, dentro do item II – Fundamentação, conceituações – 1. Criação da Categoria “escola indígena”, consta que

[...] a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural. (BRASIL, 1996).

Já na parte final, em sua página 29, que trata do ponto V – Conclusões, o documento é enfático ao afirmar que

[...] os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades (BRASIL, 1996).

Deste modo, surge a necessidade de se aprofundar o debate acerca da cidadania indígena, ou seja, de uma cidadania plural e da construção de políticas públicas que dêem conta desta diversidade e que respeitem a decisão dos povos indígenas, inclusive quanto à questão de se querem (ou não) escola e que escola será essa.

Por fim, identifica-se a inclusão de duas metas que não constavam em nenhuma das propostas anteriores: uma, a de número 19, denuncia a retomada da perspectiva desenvolvimentista e integracionista (escolas profissionalizantes agrícolas para “uso da terra de maneira equilibrada”, como se os povos indígenas ou não usassem a terra, ou a utilizassem de maneira desequilibrada) e a outra, a meta 20, fala da formação de professores para ensino à distância, o que o torna incoerente com as concepções indígenas de educação (baseadas na

vivência na comunidade educativa e na socialização dos saberes), porém, totalmente coerente com as “exigências” das políticas educacionais atuais que elegeram a educação à distância como uma das grandes soluções. Também a meta com respeito à educação profissionalizante é coerente com as novas tendências do MEC, de priorizar o ensino médio profissionalizante.

Ao analisar-se a educação escolar indígena no PNE, chegamos à conclusão de que as 21 metas estabelecidas, longe de contribuírem na superação do enorme “fosso” existente entre os novos preceitos constitucionais e a realidade das escolas indígenas, poderão funcionar como obstáculos ao avanço de processos indígenas de construção e consolidação de suas escolas, bem como de formação dos professores índios.

Em relação à formação inicial de professores brancos, conforme Pimenta (1996, p. 73),

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Este aspecto não é diferente quando se compara essa formação com a de professores índios, pois, como é um processo em construção, ocorre um jogo de acertos e erros constantes; é claro que não estamos aqui para julgar, mas, todavia, nos remete a uma reflexão, do que estamos fazendo, pois no desvencilhar do jogo de formação do profissional, estamos colocando em risco todo um processo histórico construído há centenas de anos.

Quando pensamos que, oferecendo uma formação diferenciada estamos ajudando um povo a manter ou revitalizar sua cultura, ao invés disso, poderemos estar contribuindo para a sua total disseminação, pois pensamos que aquilo que estamos oportunizando seja o real, ao invés de ser o ideal. Mesmo construindo este processo em conjunto, corremos o risco de nos perdermos, pois os índios estão entrando em contato com uma idéia formalizada de educação, sendo algo novo, diferente dos moldes aos quais foram submetidos durante muitos anos.

Ainda, segundo Pimenta (1996, p. 76), no caso da educação escolar, “[...] constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não têm correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais”. Então, que seja operado o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e problemas.

Não sem razão Fuenzalida (2001, p. 60-61) diz que:

[...] tantos modelos de formação utilizados como os modelos de transmissão de conhecimentos estão esgotados. A formação inicial e continuada do professor requer novos referenciais baseados em uma epistemologia do saber pedagógico, mais do que de uma disciplina em si, uma produção de saberes e tecnologias advindos da prática educativa. A concepção geral que inspira os enfoques está fundamentalmente baseada em uma racionalidade tecnocrática, já que se atribui às atividades um valor em si próprias. Por isso, são enfatizados os seus conteúdos e as formas convencionais de execução, emitindo-se considerações sobre o sujeito professor, suas condições de aprendizagem, os processos de construção de conhecimentos e as condições reais de desempenho profissional.

Para Ribas (2002), a falta de definição no campo político e as deficiências nas demais áreas sociais repercutem diretamente sobre a educação. Ao longo do tempo, constata-se a falta de determinação clara de uma política educacional e de atos coerentes com os objetivos a serem concretizados.

O homem educado não é forçosamente um erudito, mas um ser capaz de adquirir/construir/reconstruir os próprios conhecimentos e ter acesso à herança cultural da humanidade. É inegável que a preparação do profissional da educação deixa muito a desejar no aspecto formal e no político. Apesar do despreparo, a crise da escola e o fracasso escolar não podem ser creditados apenas ao professor.

Outros fatores concorrem para a crise, relacionados à pobreza material e cultural das famílias e ao sistema educacional: mínima permanência do aluno na escola em função da superposição de turnos; escolas em péssimo estado de manutenção; apoios didáticos deficientes ou inexistentes; gestão inadequada, sobretudo falta de participação e controle por parte da comunidade em que a escola está inserida; professores mal pagos. Em cursos de formação oferecidos pelo Estado a professores em serviço são freqüentemente apresentadas teorias ou aspectos teóricos de aprendizagem, sem a preocupação em trabalhar alguns aspectos teóricos.

Parece não haver clareza de que a fundamentação do ato de aprender repousa em princípios diferentes do ato de ensinar. Não é porque se compreendem os processos de aprendizagem que se é capaz de estabelecer um caminho para ensinar. A formação do professor se faz, ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou.

Produz-se, assim, uma defasagem entre o passado e o construído. A formação continuada apresenta diferentes formas de concepção e execução. No Brasil, a tendência dos sistemas de ensino e os órgãos públicos elaborarem uma programação, de acordo com as

políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser necessidade de professores e escola.

Portanto, a conclusão a que se chega é a de que a escola não pode permanecer na forma como se apresenta, tanto no aspecto estrutural-organizacional quanto na maneira de conceber e lidar com o conhecimento. O professor não pode continuar um repetidor, restringindo-se a mero transmissor de teorias: deve construí-las. Assim, modifica sua postura para formar o cidadão capaz de estabelecer relações, de ter consciência das possibilidades e dos limites e participar ativamente da sociedade.

Desta maneira, a formação do professor, envolve um duplo processo: o de auto-formação a partir da (re) elaboração constante dos saberes que realizam na sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Nesse sentido, alguns estados vêm definindo, gradualmente, as linhas mestras de suas propostas de formação de professores. Estudam e analisam documentos curriculares de programas de formação já desenvolvidos por organizações não-governamentais e órgãos de governo no país, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), para formularem suas próprias propostas, de modo que atendam às necessidades específicas de formação e de titulação de seus professores.

Algumas dessas propostas são feitas como texto provisório, no início dos programas, e vão sendo aperfeiçoadas durante o desenvolvimento das diferentes etapas da formação, no planejamento e na avaliação dos cursos, e no acompanhamento dos professores em suas práticas escolares.

De modo geral, as propostas de currículos são realizadas e influenciadas por situações fortemente interculturais. Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processos, de forma a potencializar a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais. Na elaboração das propostas, a legislação atual afirma o princípio da anuência e da participação das comunidades envolvidas (LDBEN e Resolução nº. 3/99). Instituição louvável, se na prática fosse cumprida à risca. Em outras palavras, propostas para a formação de professores indígenas num contexto intercultural são construídas com a co-participação de índios e não-índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações de diversidade cultural.

Assim, essas propostas reivindicam não só o direito às escolas diferenciadas daquelas oferecidas aos demais cidadãos, mas incluem, com forte coloração, o direito ao reconhecimento e oficialização de seus processos próprios escolares de aprendizagem.

O desenho do currículo de formação de professores não se confunde, portanto, com uma matriz montada pela equipe técnica. Ao contrário, o currículo ganha formato de um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular.

O próprio assunto “currículo” pode vir a ser unidade de estudo e pesquisa durante as situações de formação de professores indígenas, assim como de seus formadores e de técnicos que acompanham os cursos.

Em muitas propostas curriculares hoje em desenvolvimento no país, o tema currículo é considerado conhecimento fundamental, que tem sido objeto de pesquisa e reflexão coletiva, entre professores e entre estes e suas comunidades, trabalhado nas situações de formação em cursos e nas práticas educacionais vividas. É que, as escolas indígenas, nas quais os professores atuam como importantes protagonistas, revestem-se, como projeto social, de uma dimensão coletiva. Aos professores cumpre o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua comunidade, dentro do paradigma da habilitação concentrada no domínio de certos saberes específicos: os inerentes ao conhecimento científico e os que dizem respeito aos domínios escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena, começou a tomar um cunho político nos meados dos anos 80, quando houve uma redemocratização da política no Brasil, em especial na Constituição de 1988, época em que houve uma grande participação da sociedade e, em especial, dos movimentos sociais organizados.

Historicamente, a educação indígena nos seus primórdios a cargo dos jesuítas e, posteriormente, sob diretrizes do Sistema de Proteção ao Índio (SPI), passou a uma política de integração do índio à sociedade nacional. Em 1967, foi então criada a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI), que dá prosseguimento a política integracionista do SPI. No ano de 1973, por meio da Lei 6001/79, Art. 49, torna-se obrigatório a alfabetização dos índios na língua materna.

Para que seja cumprida a Lei Nº. 6001/73, a FUNAI, conta com o apoio incontestável do Summer Institute of Linguistics (SIL), que torna o bilingüismo numa estratégia de catequização e conversão ao protestantismo dos indígenas, o que significa um retrocesso aos primórdios da história da colonização brasileira.

A partir da década de 1980, inicia-se um processo de discussão promovido por entidades não-governamentais, que institui a diferença entre educação indígena e educação para o índio. São estas entidades que, por meio de trabalhos realizados em áreas indígenas, começam a perceber que as políticas públicas educacionais para as comunidades indígenas precisavam ser revistas e repensadas.

Todavia, na década de 1990, constitui-se o apogeu para o movimento indigenista; alcançaram-se grandes vitórias, em especial na regulamentação dos artigos contidos na Constituição Federal. No respeitante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou assegurada como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Aproveitando a abertura da LDBEN, os movimentos indigenistas em conjunto com as Associações Indígenas, continuaram a sua luta em busca de assegurar os seus direitos, o que foi regulamentado por meio da Resolução nº. 3 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação em 1999.

A Resolução Nº. 03/99 estabelece e fixa as normas para reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Junto a este manancial de leis e resoluções aprovadas,

veio também a obrigatoriedade dos Estados por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação realizarem a formação inicial e continuada dos professores indígenas.

No Estado de Rondônia, este processo teve início no ano de 1998, por meio da Secretaria de Estado da Educação que, em parceria com Ministério da Educação, elaborou o Projeto Açaí, curso em nível magistério destinado à formação inicial dos professores indígenas de Rondônia e noroeste do Mato Grosso.

Como todos os demais projetos de formação de professores, este não poderia fugir à regra, pois a sua elaboração deu-se por meio dos técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, com a consultoria do Ministério da Educação. O que se evidencia é que, mais uma vez, cometeram-se os mesmos erros em relação aos cursos para formação continuada de professores não índios.

Os cursos são elaborados sem a efetiva e devida participação de representantes das comunidades indígenas, haja vista que cada comunidade indígena é uma realidade diferente e cada uma encontrava-se num patamar diferenciado de escolarização.

Apesar da legislação garantir a participação efetiva de representantes indígenas na elaboração das políticas públicas educacionais, isto não ocorre na maioria das vezes, pois os técnicos das secretarias de educação “acreditam”, que são suficientemente competentes para pensar e elaborar uma proposta de formação inicial e continuada para os professores indígenas.

Ao longo do processo de formação dos professores indígenas de Rondônia, em especial, durante as etapas presenciais, surge o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), que se torna um fórum de discussão permanente do processo educacional. Muitas das ações previstas inicialmente no projeto de formação, planejado pela Secretaria de Estado da Educação, tiveram que ser revistas, pois os indígenas em conjunto com algumas organizações governamentais e não-governamentais, lutaram por modificações, e em especial no calendário das etapas presenciais do curso, bem como na proposta pedagógica.

Mesmo com todas as lutas no decorrer do processo de formação, muitas das ações previstas inicialmente não foram executadas e, portanto, não obtiveram os resultados esperados, seja pela falta de empenho de profissionais encarregados de cumpri-las como pela falta de entendimento da diversidade cultural em relação a uma parcela da população ou pela falta de preparo pedagógico na percepção de uma educação escolar diferenciada que, embora calculada pelos órgãos oficiais, resumem-se ao campo imaginário e, como tal, desprovida de características próprias.

Foi possível, detectar ao longo da pesquisa as falhas na formação pedagógica dos professores indígenas e, em especial, podem-se destacar os fundamentos da educação, que se refletem na prática pedagógica do professor em sala de aula.

É possível afirmar, que os professores que passaram pelo processo de formação em nível de magistério no Estado de Rondônia, saíram sem base de conhecimento científico suficiente para trabalhar em sala de aula em suas comunidades, face às reivindicações de sua participação não terem sido atendidas no bojo da política educacional. E, se o foram, prevalecia a palavra dos que se consideravam senhores do conhecimento, nomeadamente os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, cujos quadros constituíam-se de brancos.

Outro ponto importante a ser destacado é a possibilidade de existir um processo educacional específico e diferenciado para as comunidades indígenas. Apesar dos percalços, fica evidente que os professores das comunidades indígenas são capazes de pensar e executar um projeto de educação próprio em virtude de sua consciência politizada, no sentido de saberem o que lhes é importante conhecer e saber. Porém, isto só será possível quando os órgãos públicos oficiais reconhecerem os direitos assegurados às comunidades indígenas.

Vale salientar que a maneira como uma comunidade indígena percebe a educação é totalmente diferente da sociedade nacional e, seus atores e autores politicamente situados defrontam-se com uma série de problemas, em especial nas questões espacial e temporal, pois cada comunidade tem sua história, sua tradição e seus costumes, e a escola deve adaptar-se a estas especificidades, o que não ocorre quando este processo educacional é pensado pelo não-indio. Portanto, e no caso específico dos Suruí de Rondônia, os problemas continuam a existir, dada a sua cultura muito própria, diferente das demais comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel (org.). **Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ALBO, Xavier. **Competências para uma educación intercultural bilingüe**. Documento de consultoria para a Secretaria Nacional de Educação. Bolívia, 1996. (mimeo).

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito**: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. Disponível em:
<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/rcs/vol13n37/rbcs_13n37_6.pdf>.
Acesso em: 5 mar. 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro et alli. **Fóruns de educação no estado do Rio de Janeiro**: um modelo de gestão. Pôster apresentado à 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 1999.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação, São Paulo: ANPEd, 1997.

BICALHO, Conceição. Os esquecidos da terra. **Revista Diversa**, Belo Horizonte, Ano 2, nº 06, março, 2005.

BORGES, Paulo H. Porto. **Ymã, ano mil e quinhentos**: escolarização e historicidade guarani Mbyá na Aldeia Sapukai. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas: 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1988.

_____. **Decreto presidencial n. 26/91**. Brasília: 1991. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Decreto nº. 1.904/96**. Brasília: 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº. 6.448.11** Brasília: 1977. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: **Diário Oficial**, ano CXXXIX – n. 7, Brasília. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Programa de capacitação em educação escolar indígena para técnicos governamentais.** Brasília: 2001.

_____. **Plano nacional de educação:** proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Portaria interministerial nº. 559/91.** Brasília: 1991. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Resolução CEB nº. 3.** Brasília: 1999. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

_____. Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÁRDENAS, Victor H. Desafios para el futuro de los programas de la educacion intercultural bilíngüe, de cara al siglo XXI. **Congreso de educación intercultural bilíngüe América Indígena.** Antigua, Guatemala, 1995.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia.** Disponível em: www.anped.org.br/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf. Acesso em: 15 mar. 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Sugestões de emendas ao plano nacional de educação.** Campinas: 1999. **Cadernos Cedes 49.** Campinas, São Paulo, 2000.

_____. **Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil.** Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena**: um projeto étnico ou um projeto étnico – político? Texto apresentado no 12. COLE, UNICAMP, 1999.

_____. **Contra a ditadura da escola: educação indígena e interculturalidade. Cadernos Cedex** n. 49, 2000.

DYE, T. W. **The Bible translation strategy**: an analysis of its spiritual impact. Papua New Guinea, SIL, 1979.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Federação das Indústrias do Estado de Rondônia: perfil socioeconômico e industrial. Porto Velho: FIERO, 1997.

FUENZALIDA, Eugênio Rodríguez. Orientações para o planejamento de programas de formação continuada. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Formação continuada de professores de ciências**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério**: subsídios para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GESTEIRA, Kleber. **A realidade da educação indígena**. Disponível em <
http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0110_imprimir.asp?strTitulo=A%>.
Acesso em: 15 out. 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Índios do Brasil**. São Paulo: Global, 2000.

JAGUARIBE, Hélio. **Seminário: Política Educacional para o Exército**. Folha de São Paulo, São Paulo 30 ago. 1994.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 1996.

KEMPER, Lourdes. **Cacoal sua história sua gente**. Goiânia: Grafopel, 2002.

LADFOGE, Peter. Another view of endangered languages. **Language**, v. 68, n. 4, 1992.

LESOURNE, Jacques. **Educación y sociedad**: los desafios Del año 2000. Barcelona: Gedisa, 1993.

LIMA, José Airton; LIMA, José Nagib. Magisterio indígena: una experiencia en lá búsqueda del desarrollo socio histórico cultural. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade do Amazonas. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Pensar e fazer. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCIANO, Gersem. **IX encontro dos professores indígenas do AM, RR, AC**. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade, **Cadernos Cedes 49**. Campinas, São Paulo, 2000.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. Trabalho e território: as missões católicas no interior do estado do Amazonas-Brasil. **Revista electronica de Geografia y ciências sociales**. Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 119 (11), 1 de ago. 2003.

MINDLIN, Bety. **Nós payter**: os suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia: 1998.

MUÑHOZ, Hector. Los objetivos políticos y socioeconômicos de la educacion intercultural bilíngüe y los câmbios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. **Revista iberoamericana de educación**. Madrid: Organização dos Estados Americanos, 1998.

_____. **Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México**. Palestra proferida no workshop perspectivas de la educación bilinmgue en Contextos Interculturales de México. México: UNESCO, out. 2001.

NEIRO/RO. Relatório de educação escolar indígena. Rondônia: Ji Paraná, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. A reconquista da Amazônia. In: **Novos estudos**: CEBRAP, n. 38, 1994.

PAULA, Eunice Dias de. A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação e o CIMI. In: **Porantim**, A. XIX, n. 201, Brasília: CIMI, 1997.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes 49**. Campinas, São Paulo, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMÉNO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes de docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação – USP**. São Paulo: FEUSP, vol. 22, n. 02, jul./dez. 1996.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Entre nós professores**. São Paulo: Papirus, 2000.

REVISTA INDÍGENA. Fundação Nacional do Índio. Brasília: 2000.

RIBAS, Mariná Holzman. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d' Água, 2002.

SARTORI, Giovanni. **La sociedad multiétnica**: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus, 2001.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A formação do educador e os saberes que a determinam**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHERPING, Guilherme. Políticas Públicas sob o neoliberalismo: Os efeitos de 15 anos de mudanças na educação pública: um resumo. **Revista universidade e sociedade**. N. 24 , 2002.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Relatório de assessoria às escolas indígenas Suruí**. Cacoal: 2001.

_____. **Projeto Açaí**. Rondônia: 2001.

_____. **Relatório da VIII etapa do Projeto Açaí**. Porto Velho: 2003.

Rondônia. SEDUC/REN/CACOAL. **Relatório Educação Escolar Indígena Suruí.** Cacoal/RO, 2000-2004.

SENA, Vera Olinda. Formação do professor indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB.

SILVA, Marilene Corrêa da. **Amazônia:** região-nação-mundo. Manaus: Universidade do Amazonas, n. 3, 2001.

SOARES, José Arlindo; GONDIM, Linda. Novos modelos de gestão: lições que vêm do poder local. In: SOARES, José Arlindo; CACCIA-BAVA, Silvio (orgs.). **Os desafios da gestão municipal democrática.** São Paulo: Cortez, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB, 1997.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingo; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia).** Porto Velho: Editora da UNIR, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (orgs.). **Formação de professores:** políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2002.

FICHA CATALOGRÁFICA

RIOS, Mirivan Carneiro

Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais: A formação dos professores indígenas, Suruí de Rondônia / Mirivan Carneiro Rios – Campo Grande, MS: (96 p.), 2007.

Orientador: Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado.

1. Formação 2. Diversidade Cultural 3. Educação Escolar Indígena.
I. Rios, Mirivan Carneiro. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

MIRIVAN CARNEIRO RIOS

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SURUÍ,
NO ESTADO DE RONDÔNIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

MIRIVAN CARNEIRO RIOS

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SURUÍ,
NO ESTADO DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Professor Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

Prof. Dr. Levi Marques Pereira

Prof. Dr. Antônio Carlos Nascimento Osório

*Aos meus pais, Anibal e Emilia,
que depositaram em mim toda a confiança
para que este sonho fosse possível de ser realizado.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor David Victor-Emmanuel Tauro, pela sapiência dividida comigo.

Ao grande amigo Fernando, pela paciência de ler cada linha e pelas grandes discussões travadas ao longo deste período.

À amiga e professora Egeslaine, que sempre se dispôs a colaborar com a pesquisa.

RESUMO

Essa dissertação versa sobre a formação de professores índios no Estado de Rondônia, da comunidade Suruí de Cacoal uma formação intimamente ligada tanto a uma herança cultural do povo a que pertencem quanto a uma legislação emanada do governo federal. O método usado foi uma pesquisa descritiva com dados coletados de fontes bibliográficas e documentais e etnólogos. Os resultados mostraram que a cultura indígena fruto da relação entre o homem e a natureza, herança que ainda não foi necessariamente compreendida e aceita por uma legislação que, apesar de primar pela diversidade cultural, ainda é incipiente e omissa, pretendendo resgatar os valores indígenas em vez de preservá-los. Também encontramos a imposição de modelos pedagógicos que, muito embora destinados a uma formação de professores, não considera as diferentes realidades e necessidades das comunidades indígenas. Assim, massifica-se e generaliza-se não só a formação, como também, a educação escolar como um todo. Ora, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem responde perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. Portanto, a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. Esta, por sua vez, deve permitir uma atuação crítica-reflexiva, consciente e responsável nos diferentes contextos em que se inserem as escolas indígenas.

Palavras Chaves: Educação escolar indígena; Formação professores; diversidade cultural.

ABSTRACT

Verses on the formation of Suruí Indian teachers in the Brazilian state of Rondonia, a formation that is intimately linked to a cultural heritage belonging to these people, as much as to federal government legislation. The method used was to process data collected from bibliographical and documental sources in confrontation with the reality experienced *in loco*. Results showed that the indigenous culture, fruit of a unique relation between man and nature, heritage of the Suruí, has not necessarily been understood and accepted by those responsible for legislation which, despite favoring cultural diversity, is still incipient and flawed, pretending to recover Indigenous values instead of preserving them. This results in the imposition of pedagogical methods that, despite being destined to teacher training, do not consider the different realities and necessities of the indigenous communities. Thus, teacher training and school education are massified and generalized. However the training of indigenous teachers has become a condition for quality intercultural education. And it is the indigenous teacher is responsible to political representatives as mediator and interlocutor of his community with the world external to the village. Thus it is concluded that the proposal for an indigenous school with quality – specific, differentiated, bilingual, intercultural – will be viable only if the Indians themselves, through their respective communities, are in the frontline of the process as teachers and managers of school praxis. In its turn, this praxis will permit critical and reflexive, conscientious and responsible participation in the different contexts in which indigenous schools are situated.

Keywords: Indigenous school education; teacher training; cultural diversity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE RONDÔNIA	25
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ALDEIAS INDÍGENAS SURUÍ	36
QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL <i>PAITER</i>	36
QUADRO 3 – NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS SURUÍ – 2005	38
QUADRO 4 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESCOLARIZADA NA AMÉRICA LATINA	49
QUADRO 5 – INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	51
QUADRO 6 – POLÍTICA EDUCACIONAL DIVERSIDADE: INDICADORES/METAS	51
QUADRO 7 – COMPONENTES E MATRIZ CURRICULAR	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL ETÁRIA	37
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS E REPROVADOS	38

LISTA DE SIGLAS

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CNE – Conselho Nacional de Educação
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPI/AC – Comissão Pró-Índio do Estado do Acre
CPI/SP - Comissão Pró-Índio do Estado de São Paulo
DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena
FIERO – Federação das Indústrias de Rondônia
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISA – Instituto Sócio Ambiental
MEC – Ministério da Educação
MT – Estado de Mato Grosso
NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indígena do Estado de Rondônia
ONG – Organização Não Governamental
OPAN – Operação Amazônia Nativa
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
POLONOROESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEEs – Secretaria de Estado da Educação
SMEs – Secretaria Municipal de Educação
SEDUC/RO – Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SIL – Summer Institute of Linguistics
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR – Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE FIGURAS.....	08
LISTA DE QUADROS	09
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE SIGLAS	11
 INTRODUÇÃO	 14
 CAPÍTULO I - A CRIAÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DE RONDONIA E DE SEU POVO INDÍGENA	 24
1.1 A Formação do Estado de Rondônia	24
1.2 Os Suruí.....	28
 CAPÍTULO II - O MUNDO SOCIAL-HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INDÍGENA RONDONIESE.....	 39
2.1 A Cultura Indígena Suruí e a Escola	39
2.2 Educação e Escolarização Indígena	53
 CAPÍTULO III - LEGISLAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	 61
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 87
 REFERÊNCIAS	 90

INTRODUÇÃO

As eleições diretas para prefeito em 1985 inicia um processo de redemocratização da vida parlamentar nas cidades brasileiras no pós-1964, em oposição ao modelo autoritário de administração. Este período, que trouxe a experiência de administrações municipais inovadoras, pode ser considerado como marcado por três momentos: o primeiro, iniciado com as eleições, foi caracterizado pela

[...] valorização da participação dos movimentos sociais na definição das políticas públicas locais, pela hegemonia de uma frente democrática com um discurso que combinava a condenação ao autoritarismo com propostas de uma democracia substantiva que ultrapassasse os marcos da representação parlamentar e mudanças no comportamento de segmentos da esquerda quanto à validade de as organizações da sociedade civil abandonarem uma postura meramente contestatória, passando a combinar reivindicação com interlocução direta com as agências estatais (SOARES & CACCIA-BAVA, 1998, p. 35).

O segundo momento teve início com as eleições de 1988, inaugura-se uma concepção centrada na capacidade ativa do povo em que “[...] o discurso da participação direta ganha maior radicalidade pela ênfase nas propostas de instalação de conselhos populares deliberativos como alternativa de poder” (SOARES & CACCIA-BAVA, 1998, p. 41). Na prática, em virtude de diversos problemas enfrentados na sua operacionalização, no lugar dos “conselhos deliberativos” consagra-se um novo tipo de negociação, em torno da discussão do orçamento municipal. Baseado em metodologias de participação negociada, este modelo iniciado em Porto Alegre (RS), passa a ser posteriormente adotado por prefeituras de diferentes tendências políticas.

O terceiro momento, que atravessamos nesta década de 1990, reforçou a idéia do orçamento participativo e introduziu conceitos de parceria e desenvolvimento local sustentável. A característica principal é a combinação de formas de participação semi-direta na gestão (os conselhos setoriais) com a parceria da iniciativa privada, Organizações Não Governamentais (ONGs) e organizações populares no desenvolvimento de programas e projetos sob a coordenação do Estado. As gestões locais bem sucedidas têm, entre outras características, uma nova concepção de democracia que enfatizam a descentralização, a participação popular e as parcerias do poder público com diferentes agentes sociais.

Para Pimenta (2004, p. 23-24),

[...] a educação é um tema que nos aproxima. Nas campanhas que antecedem a escolha de governantes [...], acompanhando mais uma vez os debates e as propostas que foram anunciadas pelos candidatos, percebe-se que no discurso de todos há uma unanimidade: nenhum candidato, nenhum partido político ousa dizer que a educação não é importante. Talvez, continua a autora, nessa unanimidade esteja o problema, porque não há lugar no mundo em que se negue a importância da educação como uma condição coadjuvante e fundamental para uma maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico.

E é exatamente o reconhecimento desse poder, relativo sim, mas, sem dúvida, poder da educação, que coloca as bases para se perceberem as diferenças entre os discursos e os programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas a anunciam como importante.

Assim, a educação é um fenômeno e uma prática muito complexos, porque é histórica. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde. Na história da educação isso é claro, pelos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocaram.

Desta forma, diferentes formas de participação social no planejamento, gestão e fiscalização de políticas públicas locais surgiram, solidificaram-se e ampliaram-se para projetos regionais e alcançaram a gestão estadual. Diversos espaços públicos foram criados em torno de temas como: cooperativismo, geração de trabalho e renda, orçamento participativo e, em especial, os relacionados com educação. Assim,

[...] profissionais da educação de diferentes instituições, com o suporte da representação do MEC [...], assumiram o desafio de construir novas relações, tendo por objetivo principal a discussão das políticas educacionais determinantes do cotidiano dos vários segmentos da educação e a socialização de informações de cunho político, pedagógico, administrativo, financeiro, etc. Por esta razão, iniciou-se [...] uma estratégia de trabalho pautada na articulação informal de entidades públicas, não-governamentais e educadores em geral: a realização de Fóruns Permanentes de Educação (ANDRADE, 1999, p. 32).

Foram instalados primeiramente os Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil, depois os de Educação Especial, Ensino Médio e Financiamento da Educação e finalmente o de Educação Indígena.

Quanto ao campo educacional indígena, é importante apresentar inicialmente uma visão histórica da educação Escolar Indígena no Brasil, que atravessou historicamente quatro

fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes político-ideológicas.

Conforme Ferreira (1992), a primeira fase, que coincide com o processo colonizador, esteve basicamente sob a responsabilidade de missionários, com destaque para jesuítas portugueses. Assim, a escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que freqüentemente era “pacificado” e sua mão-de-obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa, apesar de, no Brasil Império, ter-se feito catequese com missionários de origens diversas, como italianos, por exemplo.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, uma vez que o índio era visto numa condição étnica inferior. De acordo com Melia (1979), a educação que a sociedade nacional pensava para o índio, não diferia estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária, recolhendo fracassos do mesmo tipo.

A terceira fase inaugura-se com a extinção do SPI (fins da década de sessenta) e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, além da criação de diversas entidades não-governamentais de apoio às causas indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. No bojo da ditadura militar, a FUNAI assume uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país. Com o Estatuto do Índio de 1973¹, torna-se obrigatória por lei, a alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas. Mas o grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi o Summer Institute of Linguistics (SIL), que transformou o bilingüismo oficial em estratégia de dominação e descaracterização cultural, mantendo o mesmo objetivo civilizatório dos primeiros catequistas: a salvação das almas pagãs (BORGES, 1997).

Foi neste período que os Suruí de Cacoal, tiveram o primeiro contato com a escola formal, estando esta sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio e do SIL, que mantinha missionários na Terra Indígena Sete de Setembro.

A quarta fase inicia-se na década de mil novecentos e oitenta com o chamado “movimento indígena”, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Faz-se a distinção, entre “Educação Indígena” e “Educação para o

¹ Lei 6001/73 Art. 49 - A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. (BRASIL, 1973).

Índio” e inicia-se um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições de assessoria².

A década de 1990, em especial, foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, que assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no título “Da Ordem Social”. No campo da educação, a Lei n. 9.394, de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN) instituiu como dever do Estado à oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural; por sua vez, uma legislação regulamentar – a Resolução CEB Câmara de Educação Básica (CEB) nº3, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas.

Soma-se a isso, a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, a atuação do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, como órgão consultivo das ações do Ministério, além das inúmeras publicações de livros didáticos financiadas por este órgão federal.

Todo esse quadro trouxe inevitavelmente um grande estímulo à discussão sobre escolarização das aldeias, inúmeros projetos de capacitação de professores indígenas sendo realizados no país nos últimos anos, com financiamento público e com a participação de Secretarias, Universidades públicas e privadas e ONGs.

Aposta-se no momento, numa proposta de educação indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural, onde o diálogo entre as diferentes culturas possa contribuir para o desenvolvimento auto-sustentável das comunidades indígenas. Mas qual é o significado dos conceitos “diferenciada”, “bilíngüe” e “intercultural” nos discursos dos professores indígenas, nos discursos das assessorias e nos discursos oficiais das Secretarias de Estado da Educação (SEEs), Secretarias Municipal de Educação (SMEs) e do MEC?

Fala-se das mesmas coisas? Em muitos casos estes conceitos esvaziavam-se de seu conteúdo político, desqualificando a luta dos povos indígenas que se insere num contexto mais amplo de lutas por políticas públicas mais abrangentes:

²Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Comissão Pró-Índio do Acre e de São Paulo, (CPI/AC e CPI/SP), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Instituto Sócio-Ambiental (ISA), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outras.

- “Diferenciada”, muitas vezes aplica-se às experiências de adaptação empobrecidas do currículo de ensino fundamental não-índio, com componentes folclóricos e superficiais;
- “Bilíngüe”, como alertam alguns lingüistas, não pode ser simplesmente a alfabetização em português por um professor não-índio, numa comunidade monolíngue de língua indígena, como não pode ser alfabetização em língua indígena numa comunidade falante de português. Há que se considerar a hegemonia da língua portuguesa em alguns casos, e as situações sócio-lingüísticas reais de uso social das línguas;
- “Intercultural”, não é apenas o processo de contato entre as culturas, mas a necessária análise das relações de poder que esse processo produz, em seus componentes econômicos, políticos e sociais. Entretanto, as experiências de escolarização empreendidas no Brasil são bastante diversificadas, assumindo contornos próprios de etnia para etnia e, mesmo dentro de uma etnia, apresentam características diferenciadas de uma aldeia para outra. Não podemos, portanto, falar em uma educação indígena única no país, dada a variedade sócio-cultural de cada grupo. Neste sentido, é importante fazer referência ao Núcleo de Educação Indígena do Estado de Rondônia (NEIRO) que tem garantido a execução de pequenos projetos com financiamento público apresentados ao MEC pelas Secretarias de Educação, Universidades, ONG’s e outro tipo de instituições, dentro de diretrizes gerais comuns traçadas com os Suruí.

Contudo, uma preocupação que se perpetua é o fato de se permanecer a reboque da pauta oficial implementada pelo MEC em relação aos processos de regulamentação das experiências educativas escolares e negligenciar-se a discussão em torno de questões essenciais e anteriores à implementação de escolas propriamente dita. Como em todos os segmentos de educação no país, o MEC implementou nos últimos anos um conjunto de ações, programas e projetos que vão desde a publicação de Referenciais Curriculares, à elaboração de legislação regulamentadora da LDB, através de resoluções e pareceres. A comunidade acadêmica educacional, indigenistas, assessorias e órgãos públicos municipais e estaduais têm se debruçado em torno dessa agenda. Num plano mais geral, tal agenda acelerou o processo de discussão em torno da escolarização das comunidades indígenas.

Quando indagados sobre quais os motivos para se ter uma escola, os educadores Suruí de Cacoal (RO), em grupos de trabalho, responderam: “[...] é para fortalecer nossa cultura; conhecer mais a cultura; lugar também do educador aprender; aprender

à escrita; compreender o aspecto político; ajudar a lutar pelos direitos; espaço de praticar o conhecimento e passar as experiências”.

Entende-se que o processo de formação dos educadores indígenas desenvolve-se em paralelo com o processo de formação do não índio. É no embate do coletivo que as diferentes instituições explicitam suas perspectivas de trabalho, colocando-as em confronto com as demandas e objetivos dos índios, de maneira a aflorarem-se os conflitos e possibilitando-se acordos e parcerias.

Desta forma, o NEIRO/RO tem sido atualmente um espaço coletivo de discussão sobre políticas públicas de educação escolar indígena no Estado, através das ações de formação contínua nele planejadas e executadas em parceria com as Universidades, Secretarias Municipais e Estaduais envolvidas. Não cabe, entretanto, a permissão de que o NEIRO/RO se institucionalize pelo controle hegemônico de algum órgão/instituição, estatal ou não. Tal Núcleo, enquanto Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena vem cumprindo o papel de coordenar as ações sob a direção das lideranças indígenas e não pulverizar ou sobrepor ações no campo da educação escolar indígena, apontando assim para um espaço de formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas de educação indígena para o Estado de Rondônia.

Isto aponta para o amadurecimento das discussões em curso e a não precipitação de decisões e encaminhamentos formais. A participação efetiva dos professores e lideranças Suruí no processo de constituição e discussões do NEIRO é mais um componente na formação dos educadores indígenas e não-indígenas.

Para isso, importa considerar que sistematizar não é, portanto, narrar experiências, avaliar ou descrever processos, classificar experiências, ou ordenar e tabular informações sobre experiências nem fazer uma dissertação teórica exemplificando com algumas referências práticas pois,

[...] situa-se no caminho intermediário entre a descrição e a teoria. É um esforço rigoroso que além de (re) contar uma história, formular categorias, classificar e ordenar elementos empíricos, faz análise e síntese, indução e dedução, obtém conclusões e as fórmulas como pautas para sua verificação prática. Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática (JARA, 1996, p. 31).

A sistematização dos processos de construção de políticas públicas em educação escolar indígena no Estado de Rondônia está sendo elaborada coletivamente, tanto pelo Estado como pelo NEIRO e ONG's. Assim, foram definidos: o objetivo da sistematização –

subsidiar a experiência de construção curricular do Magistério Indígena; o objeto a ser sistematizado – os encontros de formação, os cursos e as reuniões de planejamento do NEIRO/RO e o eixo da sistematização – componentes curriculares do Magistério Indígena que colaborem com a preservação e fortalecimento dos princípios básicos do Projeto Educativo Indígena Suruí.

Para tal, têm sido utilizados os relatórios do NEIRO/RO (2000, p. 5) e das Oficinas de Construção Curricular, Cursos e Seminários com educadores indígenas, organizados com o objetivo de:

- Sistematizar o currículo real e o projeto Político Pedagógico em construção na escola;
- Construir uma proposta diferenciada de formação para o Magistério Indígena Suruí;
- Definir o tipo de encaminhamento para o processo de reconhecimento e autorização legal para o funcionamento das escolas junto ao Sistema Estadual e ao Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

Este conjunto de ações integradas formam o campo de pesquisa em que se tem estudado algumas das questões, aqui apontadas, em relação ao processo de escolarização da comunidade e à formação contínua dos educadores. Esse é o pano de fundo da elaboração de políticas públicas para o setor que já demonstram alguns resultados, como frutos da ação inter-institucional do NEIRO/RO.

Os recursos para educação escolar indígena estão sendo melhor aproveitados e sua aplicação tem sido discutida coletivamente e com transparência;

Ainda de acordo com o NEIRO/RO (2000, p.6) as ações conseguiram ser planejadas estrategicamente em torno de grandes prioridades:

- a Formação de Magistério Indígena e a regularização das Escolas. Daí puderam ser vislumbrados programas, projetos e ações que se inter-relacionam e complementam;
- As Secretarias estão, em conjunto, aprendendo a construir políticas efetivamente públicas e não mais programas de governo ou projetos isolados e percebendo suas diferentes responsabilidades e complementariedades de ação;
- Estamos todos aprendendo a conviver com nossas diferenças – que não são poucas, e com os Suruí, sobre o que é educação escolar indígena e como construí-la politicamente.

Portanto, um processo de construção de políticas públicas em educação escolar indígena não se desenvolve na academia nem nos gabinetes de secretarias, longe da participação dos índios na coordenação. Continua-se a acreditar que é possível construir uma proposta de formação de educadores indígenas realmente diferenciada, em que os Suruí sejam

os seus protagonistas. Saber conviver com as nossas diferenças, saber ouvir o outro, problematizar as nossas próprias concepções e as do outro, são princípios básicos da democracia que tanto lutamos para construir e, muitas vezes, os esquecemos, em nossa prática pedagógica.

Assim, como resultado de quatro anos trabalhados diretamente com a comunidade indígena Suruí do Estado de Rondônia e no exercício da coordenação pedagógica das escolas indígenas, bem como, na assessoria ao curso de formação dos professores indígenas, foram realizadas observações diretas assim como planejamentos nos quais se discutiam metodologias a serem aplicadas aos diversos conteúdos programáticos; algumas vezes, a surpresa se refletia na capacidade de inovação dos professores indígenas, quando apresentavam não só alternativas como estratégias didático-pedagógicas. A aldeia, a comunidade, era a sala de aula, o espaço onde as crianças e os professores aprendiam e trocavam experiências.

Face a todas estas preocupações advindas dos caminhos e descaminhos inerentes à educação escolar indígena, nasce este trabalho sobre a formação dos professores indígenas Suruí do Estado de Rondônia. Por sua vez a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada desses professores nos sistemas nacional e estadual de ensino, com acertos e deficiências, levam ao seguinte problema: que tipo de formação docente é necessária para a condução do processo educativo nas escolas das aldeias indígenas, no sentido de satisfazer as demandas da comunidade indígena Suruí, atendendo as exigências legais de titulação do professor índio?

Tais conhecimentos são, portanto, essenciais para desenvolver capacidades e motivações para os professores se organizarem como categoria política específica e para intervirem local, regional e nacionalmente nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade, contribuindo para o avanço das instituições e da legislação do país.

Assim, ressalta-se como objetivo geral deste estudo a formação do professor índio Suruí do Estado de Rondônia, no município de Cacoal/RO. Contudo, devido às especificidades culturais de uma comunidade, há necessidade de analisar o processo sócio-histórico-cultural do índio Suruí de Rondônia; analisar a formação do professor índio Suruí com relação à sua própria cultura de origem e as consequências advindas desse processo; interpretar a legislação da educação escolar indígena e os aspectos metodológicos referentes aos cursos de formação do professor índio Suruí.

Este trabalho, por um lado, justifica-se pela importância que a formação e o ensino do professor indígena adquire no contexto da educação nacional, especialmente no cenário

Rondoniense, que hoje desenvolve um projeto de formação de professores em exercício, com 32 (trinta e duas) etnias diferentes, perfazendo um total de 116 cursistas. Mas, faz-se aqui referência ao agrupamento social dos Suruí, que se autodenominam “Paiter” que quer dizer “gente”, “nós mesmos” (MINDLIN, 1985, p. 13).

A preocupação com a comunidade indígena é algo que deve estar presente em todas as esferas do poder. O Governo do Estado de Rondônia não poderia, de forma alguma, negligenciar esta comunidade, deixando-a sem condições de desenvolvimento de suas potencialidades e sem perder de vista a sua tradicional cultura.

Aliado a estas ponderações manifesta-se o interesse pessoal em aprofundar o processo de formação dos professores indígenas, motivado pelas experiências acadêmicas adquiridas nesse campo, face à atuação didática junto à comunidade indígena e como assessor pedagógico desses professores e o fascínio despertado pela cultura Suruí.

Prevê-se, por um lado, a contribuição deste trabalho para a educação sobre um segmento muito particularizado e ainda em estudo/construção, com a conseqüente geração de novos conhecimentos, não somente ao pesquisador, como também, à academia, à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e aos professores índios no sentido de sua formação continuada. Por outro lado, a importância deste trabalho encontra-se em consonância com os objetivos das instituições de ensino superior, chamadas ao cumprimento do tripé composto pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão.

Além disso, esses saberes constituem o patrimônio e a memória histórica particular do povo a que os professores e alunos pertencem, bem como permitem o acesso e a apropriação de parte do patrimônio de outras culturas humanas, a serem conhecidas e interpretadas por meio do currículo. A inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas pode permitir a valorização e a ampliação de seu próprio universo cultural.

Assim, poder-se-ia afirmar que, ao aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la, os índios a têm ressignificado, dando-lhe um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo de fora, dos brancos.

A partir de uma pesquisa de cunho histórico, bibliográfica e descritiva, este trabalho pretende mostrar os lapsos que campeiam a educação escolar indígena e a formação de seus professores.

Dividiu-se este estudo em três capítulos. O primeiro capítulo A Criação Social-Histórica de Rondônia e Seu Povo Indígena dedicar-se-á a um levantamento sócio-histórico da formação do Estado de Rondônia e do Povo Suruí. Assim, o leitor entrará em contato com

a história do Estado de Rondônia até os dias atuais. Posteriormente, se faz um estudo etnográfico da população indígena Suruí, estabelecida no município de Cacoal.

O segundo capítulo O Mundo Social-Histórico na Formação Docente do Professor Indígena Rondoniense, aborda a formação docente do Professor Suruí. Nele procura-se levar o leitor a compreender o mundo social do povo Suruí e a sua visão sobre a educação e a formação dos professores. Portanto, trabalham-se conceitos de formação de professores sob perspectivas de diversos autores, visando-se possibilidades de relações e aprimoramentos para a educação escolar Suruí.

No terceiro capítulo Legislação e Aspectos Metodológicos da Educação Escolar Indígena, é abordada a Legislação existente sobre a educação escolar indígena, seus aspectos histórico-filosóficos e metodológicos, buscando-se compreender a maneira pela qual é pensada pelos técnicos do Ministério da Educação e pelos indigenistas de renome nacional.

Por último o trabalho são oferecidas ao leitor às considerações finais em que se apresentam os resultados obtidos durante a pesquisa e algumas sugestões para a continuação de estudos inerentes ao assunto, face à inesgotável capacidade de discussões e debates sobre este assunto.

CAPÍTULO I

A CRIAÇÃO SOCIAL-HISTÓRICA DE RONDONIA E DO POVO INDÍGENA SURUÍ

1.1 A Formação do Estado de Rondônia

A origem histórica da ocupação do Estado de Rondônia, segundo a Federação das Indústrias de Rondônia (FIERO) (1997), remonta ao século XVII, com a penetração das Bandeiras que visavam à caça ao índio e a procura de ouro, madeiras nobres e especiarias. Em 1650, uma Bandeira comandada por Raposo Tavares alcançava o Vale do Guaporé. No início do século XVIII os portugueses, partindo de Belém, subiram o Rio Madeira transpondo suas cachoeiras, atingiram o Rio Guaporé e chegaram até o Arraial de Bom Jesus, antigo nome da localidade de Cuiabá. Com a descoberta das minas de ouro do Arraial de Bom Jesus e Vila Bela, tornou-se mais freqüente a presença dos portugueses na região do Guaporé/Madeira.

Pelo “Tratado de Tordesilhas” toda a região pertencia à Espanha. Com a penetração das Bandeiras e o mapeamento dos rios Madeira, Guaporé, no período de 1722 a 1747, houve uma redefinição dos limites entre Portugal e Espanha, realizada através dos Tratados de Madrid e de Santo Idelfonso, e Portugal passou a ter a posse definitiva da região e da defesa dos limites territoriais. As demarcações da área ocorreram a partir de 1781.

Essa fase, apesar de não proporcionar uma ocupação econômica efetiva na região, deixou em seu rastro os primeiros indícios de agregados populacionais, centrados principalmente na catequese jesuítica e na política de conservação de fronteiras de Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, cuja ação mais importante na área resultou na construção do Real Forte Príncipe da Beira e na criação da capitania de Mato Grosso, tendo como mandatário o Capitão General Antonio Rolim de Moura (TEIXEIRA E FONSECA, 2001).

O Estado de Rondônia está localizado na Região Norte do Brasil, em área abrangida pela Amazônia Ocidental, e se limita ao Norte e Nordeste com o Estado do Amazonas, a Leste e Sudeste com o Mato Grosso, a Sudeste e Oeste com a República da Bolívia, a

Noroeste com os estados do Amazonas e do Acre, dentro das seguintes coordenadas – 7°55’ e 13°45’ de latitude Sul e 66°47’ e 59°55’ a Oeste de Greenwich, abrangendo uma área de 23.851.280 há (238.512,8 Km²), correspondendo a 2,8% da superfície do Brasil e 6,19% da região Norte.



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia/2006.

Os processos da Revolução Industrial ocorridos durante o século XIX aumentaram a demanda do mercado internacional da borracha e provocou um grande estímulo à sua produção na Amazônia, de onde era nativa. Esse fator desencadearia o hoje chamado “Primeiro Ciclo da Borracha”, entre 1877 e 1880, trazendo como efeito o deslocamento de grande contingente de mão-de-obra para sua exploração, o que levou a produzir sensíveis transformações na região.

Os fatores que influenciaram a formação dessa corrente migratória estão relacionados com a grande seca que assolou o Nordeste entre 1877 e 1880, e a intensa propaganda dos governos brasileiro e regionais, que acenavam com prêmios e facilidades para os migrantes. Por esta época, Rondônia recebeu mais de oito mil homens que adentraram os rios e se estabeleceram nos seringais.

A crescente expansão da produção de borracha e a progressiva incorporação de novas áreas de exploração levaram os brasileiros a ocuparem parte do território da vizinha Bolívia, gerando assim um conflito internacional. Como aquele país, que havia perdido sua costa marítima para o Chile, não dispunha de saída para o Pacífico, a solução do conflito redundou na incorporação, pelo Brasil, do Estado do Acre, com o pagamento de 2 milhões de libras de indenização e o compromisso de construir uma estrada de ferro, em terras brasileiras, que permitisse o acesso a Bolívia ao Rio Madeira, abaixo do último trecho encachoeirado, e daí com a saída para o Rio Amazonas e o Oceano Pacífico.

Esse acordo foi consumado pelo Tratado de Petrópolis, no ano de 1903, e a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré teve sua construção retomada em 1905. Foi concluída em 1912, numa extensão de 360 km, e consolidou nos seus extremos os maiores pólos populacionais: Guajará-Mirim limite com a Bolívia, e Porto Velho, a jusante da última cachoeira do Rio Madeira (TEIXEIRA E FONSECA, 2001).

Ao longo dessa via se desenvolveram alguns núcleos habitacionais e floresceu uma pequena economia de subsistência. Contudo, desde o início do seu funcionamento a ferrovia sofreu um impacto negativo causado pelo desinteresse que logo atingiu a borracha natural brasileira, superada pelos seringais de cultivo implantados pelos ingleses na Malásia, através de sementes oriundas da Amazônia, que permitiram suprir o mercado internacional por preços menores. Conforme FIERO o desaquecimento da extração da borracha natural aliado à falta de uma política de ocupação para a região, não permitiu que se realizasse um povoamento efetivo. A ferrovia Madeira-Mamoré, portanto, nasceu praticamente deficitária (TEIXEIRA E FONSECA, 2001, p. 20).

A nacionalização em 1931, ao contrário do que se esperava, levou o déficit da ferrovia em crescimento contínuo até a sua total inviabilidade, em 1971, quando foi desativada.

Assim, o Primeiro Ciclo da Borracha, além de propiciar a construção da estrada de ferro, deixou como saldo populacional e econômico tão somente a ocupação de Guajará-Mirim e Porto Velho, exatamente os dois extremos da ferrovia, lançando a base para a formação de um mercado abrangendo as regiões Norte e Noroeste do Estado. Após o declínio da borracha, Rondônia passa por um período de estagnação econômica, a exemplo de toda a

Amazônia, até o ano de 1940. A preocupação governamental com o isolamento e os esvaziamento da região resultou na decisão de implantar uma rede telegráfica entre Cuiabá e Porto Velho, cortando todo o Norte do Mato Grosso. Parte da região atingida por essa rede daria origem a Rondônia.

À frente dessa missão estava o coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, que, para a implantação da rede telegráfica, concluída em 1915, utilizou mão-de-obra do sul do país. Foram estes homens que, somados aos migrantes eventuais, criaram povoados nas localidades onde os postos telegráficos foram instalados: Vilhena, Marco Rondon, Pimenta Bueno, vila Rondônia, Ariquemes, entre outros. Essa expedição concorreu para o processo da ocupação de Rondônia, não só pela implantação destes povoados como também através da demarcação de seringais remanescentes do ciclo da borracha e outros, doados por Rondon como prêmio a alguns de seus auxiliares. Ainda persistem alguns desses seringais, mas a grande maioria foi desapropriada e deu origem, após o ano de 1970, a projetos de colonização (TEIXEIRA E FONSECA, 2001, p. 21).

O Ciclo do Telégrafo, ao contrário dos ciclos anteriores, cuja ação se inscreveu no Norte e no Noroeste do Estado ocorreu no sentido Sul-Norte, deixando em sua esteira as raízes do que são os municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Ji-Paraná, entre outros.

Em 1950, chega o seringueiro e garimpeiro José Cassimiro Lopes, que fixou residência nas proximidades da confluência do Igarapé Tamarupá com o Rio Madeira. Em 1959, solicita do Governo Territorial a posse desta área de terra para extração de látex. Em 1960, José Cassimiro trabalha com a equipe de topógrafos e picadores na abertura e construção da BR 364. Em 1972, com o início do Projeto de Colonização e a formação da Vila de Cacoal, parte de suas terras foi desapropriada, restando-lhe a que hoje abrange os Bairros Bandeirantes, Arco-Íris, Vista Alegre e parte do Setor Industrial. Em 11 de outubro de 1977, pela Lei Federal nº. 6.448, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República Ernesto Geisel, é criado o município de Cacoal. Segundo Kemper (2002, p. 60) “[...] com uma área de 8.741 Km², desmembrada do município de Porto Velho, o recém criado município de Cacoal possuía uma população estimada de 50 mil habitantes”.

O Município de Cacoal está localizado a 470 km da capital Porto Velho, tendo os seguintes limites: ao norte com o Estado do Mato Grosso; ao sul com os municípios de Rolim de Moura e Pimenta Bueno; ao leste com Espigão D'Oeste e ao oeste com Ministro Andreazza, Presidente Médici e Castanheiras. Cacoal possui atualmente uma área geográfica de 3.808,5 Km², o que corresponde a 1,57% da área total do Estado. Em 1977, quando ocorreu a criação do município, a área era de 8.741 Km². Com a emancipação de Rolim de Moura em 1983, e a de Ministro Andreazza em 1992 foi desmembrada uma área de 4.932,5

Km², o que representa 56,43% da área territorial original do Município de Cacoal, que “[...] possui 73.527 habitantes. Residem na área urbana 51.359 habitante, que representa 69,58%, e na área rural residem 22.168, o que representa 30,15% da população. A densidade demográfica é de 19,3 habitantes por Km²” (KEMPER, 2002, p. 149).

1.2 Os Suruí

A comunidade Suruí, de acordo com SEDUC/REN/CACOAL, (2000-2004), vive hoje na terra indígena Sete de Setembro, distribuída por nove aldeias entre as Linhas 08 e 14, todas aproximadamente a 50 km de Cacoal. Seu território atual é de 247.870 ha. Os Suruí Paiter foram oficialmente contatados pela FUNAI em 1969, por meio dos sertanistas Francisco Meirelles e Apoená Meirelles, no então acampamento da FUNAI, Sete de Setembro, quando nesse ano visitaram o acampamento, fundado um ano antes, no dia sete de setembro de 1968 (esse ficou sendo também o nome da principal aldeia Suruí, contígua ao posto). De acordo com Mindlin (1985, p. 23) “[...] os Suruí só passaram a morar de forma permanente no posto em 1973, quando vieram buscar assistência médica em razão de uma epidemia de sarampo que matou cerca de 300 pessoas”. Cerca de um terço da população continuou a morar fora da área indígena, perto da vila de Espigão do Oeste, mudando em 1977 para outro posto da FUNAI criado então, a linha 14.

A conturbada história das demarcações e “desmarcações”, que deram origem à boa parte das terras indígenas de Rondônia, se aplica também a Terra Indígena Sete de Setembro criada para os Paiter. A demarcação dessa Terra Indígena se deu em 1976, e a posse permanente foi declarada pela Portaria nº. 1561 de 29 de setembro de 1983 pelo então presidente da FUNAI Octavio Ferreira Lima, momento em que recebeu o nome oficial de “Área Indígena Sete de Setembro”. Sua homologação saiu no mesmo ano através do Decreto nº. 88867 de 17 de outubro de 1983, pelo presidente João Figueiredo.

De 1982 a 1987, sofreram intensamente os impactos do contato com a sociedade não indígena, com a migração de milhares de pessoas para a região provocada pelo Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE), cujo núcleo era o asfaltamento da Rodovia Cuiabá - Porto Velho, financiada parcialmente pelo Banco Mundial. Nesse contexto, perderam metade de seu território para projetos de colonização e empresas, que desconsideravam a homologação legal das terras. Os Suruí ainda tiveram suas terras invadidas por pequenos agricultores, comprimidos pelas empresas extratoras e empurrados

para o interior das terras indígenas. Tais invasões tiveram sérios desdobramentos na saúde dos Paiter, particularmente nas crianças.

A partir dos anos 1980, alguns jovens Paiter que dominavam a língua portuguesa em razão da necessidade de diálogo com os brancos, levaram suas reivindicações até a FUNAI. Nessa época cresceu entre os Suruí a consciência de como se constitui a sociedade brasileira e a necessidade de lutar pela defesa de seu território e de sua vitalidade cultural. Foram feitas viagens a Brasília para acompanhar passos da administração da FUNAI e fazer reivindicações. Nesse contexto, algumas tradições renasceram e os mutirões e festas persistiram, porém se adaptando aos novos padrões agrícolas, como o cultivo de arroz e uma maior dispersão da população. Os Suruí de Rondônia se autodenominam Paiter, que significa gente de verdade, nós mesmos. Falam uma língua do grupo Tupi e da família lingüística Mondé. O plural de Paiter é paiterei, mas, para efeito de padronização dos nomes indígenas no Brasil, aqui serão chamados de os Paiter.

A área indígena dos Suruí está situada entre os estados de Rondônia e Mato Grosso, nos municípios de Cacoal/RO e Aripuanã/MT, respectivamente.

Conforme Mindlin (1985, p. 23),

O primeiro contato do povo Suruí com a comunidade branca deu-se em junho de 1969, por meio Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no acampamento Sete de Setembro, fundado no dia sete de setembro de 1968 (daí a origem do nome de uma das dez aldeias do povo Suruí). O contato foi feito pelo sertanista Apoena Meirelles e seu pai. A terra indígena Suruí, com 247.870 ha., foi demarcada e homologada pelo decreto 88.867/83 e está registrada nos cartórios municipais de Cacoal e Aripuanã.

O nome indígena da aldeia de Sete de Setembro é “Nambekó-dabadaki-ba” que, na língua portuguesa, significa "o lugar onde os facões foram pendurados". Os índios só passaram a viver sedentariamente no Posto Sete de Setembro em 1973, quando foram atingidos por uma epidemia de sarampo e tiveram de buscar assistência médica. Cerca de um terço da população continuou a morar fora da área indígena, perto de Espigão D'Oeste. Foram transferidos em 1977 para o posto da Linha 14 criado, então, pela FUNAI.

Na época do contato a população Suruí foi calculada em 600 pessoas por Jean Chiappino (1971). Nos anos 1970 houve muitas mortes causadas por gripe e sarampo, reduzindo-se a população a 272 pessoas. A partir dos anos 1980, até os nossos dias, passou a haver um grande crescimento populacional e, hoje, os Suruí somam cerca de 750 pessoas entre crianças e adultos. Nos anos 1980, devido às invasões de suas terras por colonos, o povo

Suruí se dividiu em grupos familiares, ficando confinado em estradas da área indígena, nas Linhas 8, 9, 10, 11, 12 e 14. Existe exploração intensiva de madeira tendo sido extraídas praticamente todas as espécies nobres (mogno, cerejeira, cedro). Hoje se explora a madeira branca.

Os Paiter estão divididos entre a roça e o mato, a colheita e a floresta, isto é, um princípio que significa em todos estes lugares ao mesmo tempo. Além de agricultores, os Suruí são caçadores e coletores e encontram na floresta matéria-prima para os mais variados fins, como a construção de casas, cestos, armas, colares e outros instrumentos de utilidade comunitária. Como característica marcante deste povo, destaca-se o seu perfil guerreiro.

Alguns rituais hoje já não existem mais (reclusão do luto, tatuagem) e outros têm sofrido alterações pelas influências dos não-índios, em particular das seitas fundamentalistas, como por exemplo: casar com o tio materno, ter mais que uma mulher, cortar o cabelo e usar roupas decotadas, tomar “chicha” durante as festas, cujo ponto alto era o estado de embriaguez que a todos atingia, como expressão de felicidade e alegria.

Apesar das muitas mudanças, o povo Suruí conserva a essência da sua cultura: a língua, o espírito guerreiro, o caráter acolhedor, aberto, caprichoso e alegre. Destacamos alguns outros valores culturais a nosso ver muito significativos: vida tribal; divisão de trabalho; regras alimentares; concepção da gestação; educação das crianças; comunidade e esfera individual. Há dez anos a existência desta população girava em torno da casa grande “Nambekó-dabakibá”, em que as famílias viviam e se relacionavam nuclearmente, isto é, pais, mães e filhos. Nos momentos mais importantes, quando faziam uma grande caçada, todos se juntavam num ritual de partilha.

Nas dez aldeias existentes encontram-se casas de madeira e também outras moradias tradicionais chamadas “lab”, feitas de palha.

Durante o dia as mulheres cozinham e trabalham dentro da casa de palha, que é mais fresca e, à noite, dormem na casa de madeira. As mulheres se sentam em esteiras, fiando algodão, fazendo colares, anéis, tecendo cestos, sempre ocupadas. Os homens utilizam como assento troncos, bancos de madeira ou redes. Além das redes, há poucos objetos; quase nada se armazena, apenas a comida trazida da roça para dois ou três dias, alguma roupa, cestos, esteiras, panelas de barro e de alumínio. Os Suruí são poligâmicos e, os chefes em geral, têm 4 ou 5 mulheres enquanto os demais normalmente têm uma só.

Os homens caçam e são quem providencia a carne e as mulheres podem acompanhá-los. As outras fontes de alimentação da floresta, como a castanha, o mel e os frutos, exigem

homens para cortar as árvores e mulheres para ajudarem a carregá-las. A tarefa de pescar é de todos: homens, mulheres e crianças.

Conforme Mindlin (1985, p. 74), “[...] a reclusão e os tabus alimentares depois do parto, além de fortalecerem a mãe, são necessários aos Suruí por causa da ligação que consideram existir entre a mãe e a criança”. Certos alimentos, se ingeridos pela mãe ou pelo pai, fariam mal ao bebê. Sempre acompanhada por proibições alimentares, a reclusão possui ainda algumas diferenças de uma situação para outra. Mas, em todas elas, a água fria está excluída, tanto para o banho como para beber.

As mulheres com bebê novo não comem caititu (porco do mato) nem macaco, nem a maior parte das carnes, amendoim e mel. O marido segue dieta semelhante, mas por menos tempo. Até a criança andar, o homem não pode caçar a maior parte dos animais, mas pode matar nambu (uma ave) para a mulher. A mulher não come amendoim, considerado abortivo, nem porco do mato. Come castanha e cará e bebe “makaloba” (chicha) de milho.

À noite é comum as mulheres fiarem algodão à luz do luar. Os teares de fazer “agoiab” (tipóia de carregar as crianças) e redes para dormir são simples e pequenos, constituídos por quatro paus rústicos amarrados com cipó. Os fusos são de madeira própria da floresta. Outra arte feminina exercida a todo o momento é a de fazer cestos e esteiras. Mas a grande arte da mulher Suruí é a cerâmica escura, desde panelas grandes até lindas cuias pequenas. Os homens também fabricam objetos, mas não tão amiúde como as mulheres. Fazem flechas, cada qual com uma forma, um desenho, uma finalidade, isto é, diferentes segundo sua destinação: matar gente, animais e peixes.

Os homens faziam tatuagens no rosto (hoje não às fazem mais). São os homens que constroem as casas, os “tapiris” e as pequenas casas de reclusão, tudo amarrado com cipó sem uso de pregos. As casas são feitas num período de três a quatro meses de trabalho e só têm a duração de dois ou três anos. As mulheres ajudam a abrir e a carregar a palha para cobri-las.

A distância entre o mundo masculino e feminino parece pequena. As mulheres cozinham, reavivam o fogo durante toda a noite. Alguns homens, até há poucos anos ainda entoavam cantigas de amor durante a noite, hoje substituídas por canções evangélicas e músicas populares.

Se a terra é propriedade coletiva, os objetos de uso ou os instrumentos de produção são individuais. Há um grande respeito pela individualidade. Se alguém traz comida para uma casa, é muito importante que saiba partilhar. Frequentemente se vêem crianças levar produtos da roça, peixe ou caça, de casa em casa.

A forma de trabalho é familiar - homem/mulher. A estranha mistura do comunitário e do individual confunde quem espera encontrar formas coletivas de produção. A sociedade é bastante voltada para a caça, não possuem excedentes e, por vezes, durante o ano, faltam produtos de primeira necessidade (milho, cará, mandioca). A invocação dos espíritos “Hô-êi-ê-tê” é necessária, aos olhos dos Suruí, para a fartura e a produção. Várias classes de espíritos comandam os males e as doenças. Há as almas dos mortos atormentando o sono dos que os mataram. A terra é um fator vital para a sobrevivência e na coesão e identidade cultural deste povo.

A Terra Indígena Sete de Setembro possui uma população de 930 pessoas (em 2006), divididas em onze aldeias dispostas ao longo das linhas de acesso, constituindo base de proteção contra a entrada de brancos em seu território. Há aldeias nas linhas 8, 9, 10, 11 (quatro aldeias), 12, e 14 (duas aldeias). A população em cada aldeia é variável, encontrando-se algumas com 45 pessoas e outras com centenas. A aldeia da linha 14 é a maior delas, com cerca de 30 famílias. A aldeia mais recente é a Gaheê, em Pacarana, criada em 2003, com seis famílias.

A aldeia da Linha 08 é a que tem o acesso mais difícil, pois, para se chegar até ela, há que atravessar-se o pasto de um colono, que é um alagado. Depois existem duas pontes de madeira que se encontram totalmente deterioradas, constituindo-se num risco constante para quem se atreve a atravessá-las de carro. O único meio de transporte que pode chegar até à comunidade, é a caminhonete com tração nas quatro rodas.

A escola desta comunidade até o ano de 2002, funcionava numa antiga tuia, que havia sido construída por uma família para depósito. É uma construção muito rústica, com um pé direito muito baixo, coberto de telhas de *eternit*. Na época do verão, o calor torna-se insuportável para as crianças e para o professor, na sala de aula.

Esta escola recebeu o nome de Sodingã, onde atua um professor índio que passou pelo curso de formação de professores indígenas oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, o Projeto Açaí.

Na linha 09 também encontra-se uma aldeia indígena Suruí. Como a aldeia citada acima, o seu acesso é complicado, especialmente no período do inverno amazônico, pois as estradas de chão, tornam-se escorregadias e com grandes atoleiros. A escola desta aldeia é construída em madeira também, coberta de telhas de *eternit*, nela atuam três professores indígenas. Dois deles professores passaram pelo Projeto Açaí e o terceiro fez um curso de ensino médio em Técnico Agrícola numa escola Agrotécnica Federal.

Um aspecto interessante a ser observado nesta escola, é que um dos professores indígenas que passou pelo curso de formação de professores indígenas, pode ser considerado como um lingüista nato, pois detém todo o conhecimento da língua materna, tanto oral quanto escrito, o que o torna uma peça fundamental para o processo de construção de material didático na língua para a comunidade.

Já a aldeia da Linha 10 tem um acesso mais facilitado, visto que a estrada se encontra razoavelmente conservada. Nesta, a escola funcionava na antiga casa do chefe de posto e, hoje, foi erguida uma nova escola para a comunidade. Nesta aldeia todas as casas são feitas e cobertas de madeira.

Nesta aldeia, a escola existente foi erguida pela Secretaria de Estado da Educação, após uma longa reivindicação da comunidade. Nela atuam dois professores indígenas, que também passaram pelo curso de formação de professores indígenas. Os dois professores são respeitados pela comunidade, pois desenvolvem um bom trabalho na escola.

Na Linha 11 existem três aldeias: a primeira é Aldeia Lobo, comunidade pequena com moradias construídas de madeira. A escola, construída de madeira e coberta tradicionalmente pela palha de babaçu, foi recoberta por telhas de *eternit* por insistência da liderança da comunidade.

Nesta escola o professor é indígena, filho da liderança da aldeia. Este professor não passou ainda por nenhum curso de formação. O mesmo tem o ensino fundamental completo e está em via de concluir o ensino médio em uma escola da cidade.

A segunda aldeia da Linha 11 é a Lapetanha com um número expressivo de famílias. As suas moradias variam da madeira à maloca. Um aspecto interessante nesta comunidade, é que todas as reuniões acontecem ao entardecer num antigo terreiro de café coberto com palhas de babaçu e que se presta a secar café. Toda a comunidade se faz presente, em que uns se sentam em redes e outros em pequenos tocos de madeira ou no próprio chão. As reuniões, demoradas, demandam uma participação efetiva da comunidade, em que o professor é o seu interlocutor e o tradutor da língua materna junto à equipe da SEDUC. Discutindo entre si, a liderança comunitária e o professor repassam ao órgão de governo suas opiniões e sugestões, acatando ou não as propostas trazidas por ele. Nesta aldeia, foi construída uma escola em alvenaria financiada pelo FUNDESCOLA, a fim de que se tornasse uma escola pólo de 5ª a 8ª séries.

Nesta escola há três professores indígenas dois homens e uma mulher, dois fizeram o curso de formação de professores indígenas o Projeto Açaí. Um aspecto importante a observar

nesta escola é a presença de uma mulher indígena como professora, pois não é comum entre os Suruí as mulheres trabalharem fora dos afazeres domésticos tradicionais.

Como citado acima, esta oferece de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, portanto existe também os professores brancos que atuam na escola nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Matemática. O professor X indígena atua nas disciplinas de Língua Indígena, Ritos e Mitos e Artes Indígenas.

A terceira aldeia da Linha 11, é a Amaral, em que se chega por dois caminhos: o primeiro é um travessão que existe entre a Linha 10 e a Linha 11, habitado por uma área de colonos e o segundo é a própria estrada da Linha 11. Esta aldeia possui um número expressivo de famílias em que as moradias, na sua grande maioria, são de madeira cobertas com *eternit*. Ao lado de algumas casas existe um “tapiri” (pequena maloca tradicional), que serve de alternativa para os dias mais quentes. A escola foi construída pela FUNAI.

Aqui nesta aldeia atuam dois professores indígenas, ambos não fizeram o curso de formação de professores indígenas. A um deles tem o ensino fundamental completo e outro está terminando o ensino fundamental.

Na Linha 12 existe uma aldeia que, de acordo com medição realizada pelos motoristas da SEDUC, além de ser uma das mais distantes da sede do município, é também de difícil acesso. Nela, as moradias são de madeira e cobertas com telhas de *eternit*. A escola, afastada da aldeia uns 500 metros, funcionava numa antiga construção que servia a uma igreja. Nesta escola atua um professor indígena, este tem apenas a 6ª série do ensino fundamental e ainda não passou por nenhum curso de formação de professor.

Por fim, a Linha 14, onde existem duas aldeias. A Aldeia da Placa e a Aldeia Gamir distantes uma da outra a aproximadamente uns três quilômetros. Sem escola, a Aldeia da Placa utiliza uma escola para colonos para as suas crianças, enquanto outras estudam numa construção localizada entre as duas comunidades indígenas. Uma característica marcante da comunidade da Placa é a homogeneidade das famílias que na maioria são constituídas por índios Suruí, casados com índias Cinta Larga. As moradias são todas de madeira.

Na aldeia Gamir, percebe-se o maior número de moradias tradicionais. Existem, nesta aldeia, duas grandes malocas em que convivem cerca de 08 famílias, dentre elas a família de um professor da comunidade.

Nesta aldeia foi construída uma escola financiada pelo FUNDESCOLA. Nela é oferecido do pré-escolar a 8ª série do ensino fundamental. Atuam nesta escola quatro professores indígenas, destes apenas dois fizeram o curso de formação de professores indígenas. Aqui também registramos a presença de uma professora indígena, que atua com o

pré e a primeira série, esta está concluindo o ensino fundamental na escola da aldeia. O outro professor índio já tem o ensino fundamental completo.

Como na aldeia da linha 11, aqui também registramos a presença de professores brancos de 5ª a 8ª série em algumas disciplinas, e a presença de um professor indígena atuando de 5ª a 8ª série nas disciplinas de Língua Indígena, Literatura Ritos e Mitos e Arte Indígena.

Em visitas realizadas a esta comunidade, houve a oportunidade de convívio com a família do professor, ocasião em que se pôde observar o cotidiano de outras famílias. Os homens, geralmente, levantam-se muito cedo e tomam banho de rio, para retornarem à maloca. Dá-se, então, início ao primeiro banquete diário, constituído de “chicha” (feita de milho mole, cará ou batata doce). As mulheres passam a maior parte do tempo realizando tarefas domésticas, cuidando das crianças, e preparando alimentos. Nos momentos de descanso, dedicam-se ao artesanato, quebram e cortam pedaços de coco de Tucumã que, depois, são perfurados para serem lixados e transformados em belos colares.

Outro fato observado, é que a mãe do professor não fala a Língua Portuguesa, apesar de compreender algumas coisas. Como não tem mais filhos pequenos, dedica-se exclusivamente ao esposo e nas horas vagas à confecção de “itira” que é a panela de barro.

Esta indígena e seu marido são sempre convidados pelo filho professor para irem à escola contar como era a vida antes do contato com o “yara” branco. O pai do professor é detentor de todas as tradições do povo Suruí, pois conhece todos os mitos e ritos, além de ser um exímio artesão.

Em conversas informais, deixa transparecer uma certa melancolia do tempo em que ainda não tinham contato com o homem branco. Diz que seu povo está se perdendo, uma vez que os jovens já não se interessam pelos mitos e pela arte de fabricar suas próprias flechas e arcos. Também, já não sabem mais caçar. Saudoso, recorda as festas que aconteciam na aldeia antes do contato com o homem branco.

É nesta aldeia também que encontramos um dos mais famosos pajés da comunidade Suruí. Segundo depoimento do professor da comunidade, a presença do homem branco se impôs juntamente à igreja e com esta os missionários que, após um longo trabalho proselitista, conseguiram fazer com que o pajé não mais atuasse.

No entanto, mesmo com a presença da igreja dentro da comunidade, alguns costumes não morreram e ainda resistem.

QUADRO 1 - ALDEIAS INDÍGENAS SURUÍ

ALDEIAS
Linha 08
Linha 09
Linha 10
Linha 11- Aldeia Lobo
Linha 11- Aldeia Lapetanha
Linha 11- Aldeia Joaquim
Linha 11- Aldeia Amaral
Linha 12
Linha 14 Aldeia Placa
Linha 14 Aldeia Gamir
Pacarana- Aldeia Gaherê

Fonte: Instituto de Pesquisa Sócio-Ambiental, 2003.

Segue o QUADRO 2 referente à distribuição populacional por faixa etária segundo o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI/2006), bem como o gráfico 1 representativo dessa distribuição:

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL PAITER

Faixa Etária	Masc	%	Femi	%	Total	%
Abaixo de 01 ano	16	3,28	13	2,94	29	3,12
01 a 05 anos	90	18,44	98	22,17	188	20,22
06 a 10 anos	82	18,85	54	12,22	146	15,70
11 a 15 anos	68	13,93	68	15,38	136	14,62
16 a 20 anos	65	13,32	68	15,38	133	14,30
21 a 25 anos	45	9,22	41	9,28	86	9,25
26 a 30 anos	25	5,12	18	4,07	43	4,62
31 a 35 anos	13	2,66	22	4,98	35	3,76
36 a 40 anos	20	4,10	16	3,62	36	3,87
41 a 45 anos	20	4,10	17	3,85	37	3,98
46 a 50 anos	11	2,25	6	1,36	17	1,83
51 a 55 anos	9	1,84	4	0,90	13	1,40
55 a 60 anos	2	0,41	6	1,36	8	0,86
Acima de 60 anos	12	2,46	11	2,49	23	2,47
TOTAIS	488	100	442	100	930	100

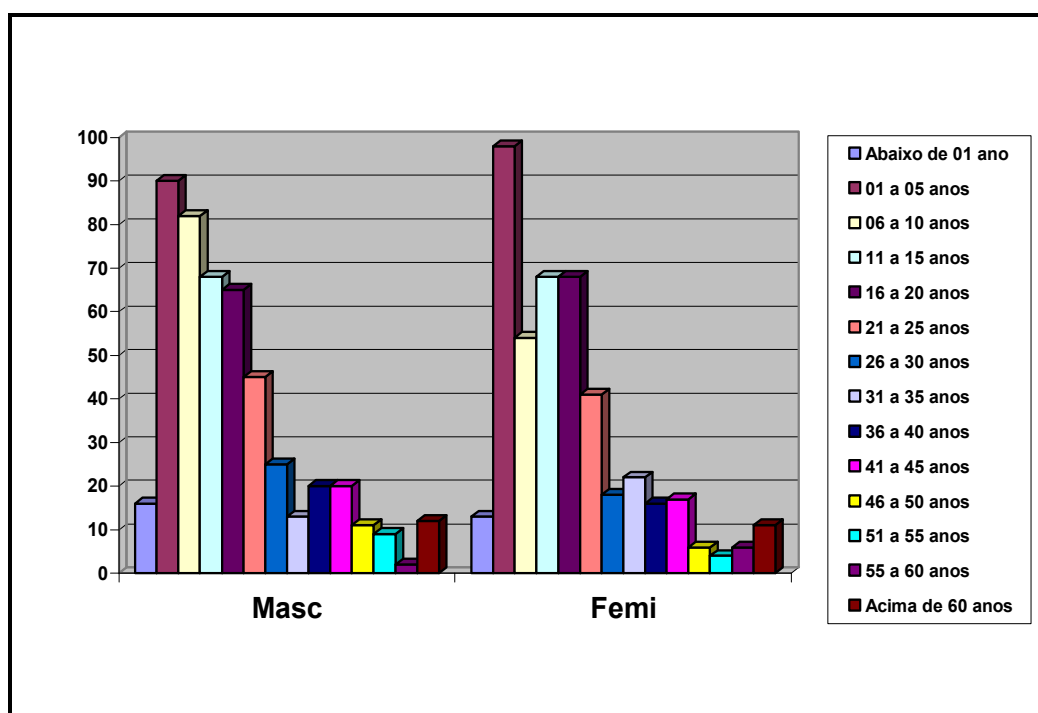
Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): Janeiro de 2006.

Analisando o quadro acima, pode-se perceber que o número de crianças de 01 a 05 anos tem crescido significativamente na população, o que demonstra que os programas assistenciais desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Saúde em parceria com a Fundação Nacional de Saúde têm surtido efeito.

Percebe-se, também, que o número de adolescentes e jovens é bem representativo na população, com preponderância do sexo feminino. Quanto aos idosos, observa-se uma redução significativa, advinda dos problemas ocorridos com o contato do branco.

De maneira geral, os números mostram um equilíbrio entre a população masculina e feminina, ou seja, não há comprometimento futuro para o crescimento da população.

GRÁFICO 01 - DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL ETÁRIA PAITER



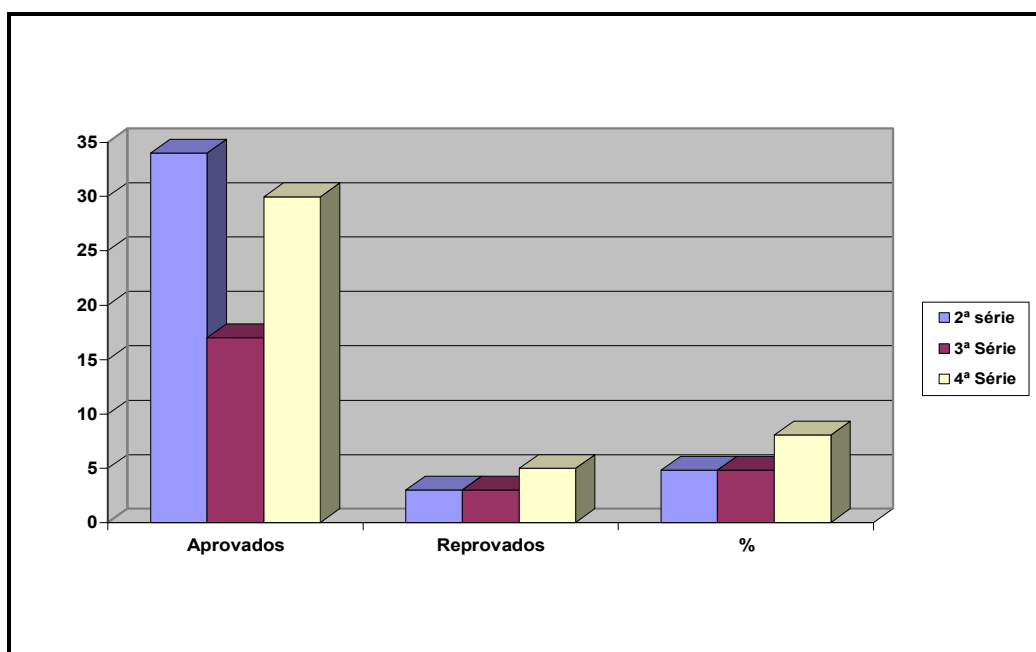
Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): Janeiro de 2006.

Verifica-se, assim, pelo gráfico referente ao ano de 2006, uma drástica diminuição da população com idade entre 26 e 30 anos, em virtude do grande número de mortes por doenças infecto-contagiosas. Essa mortandade foi profundamente acentuada nos anos 1980 e relativamente atenuada a partir do final dessa década. Desde 1989, percebe-se novamente um aumento populacional, assim distribuído:

QUADRO 3 - NÚMERO DE ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS SURUÍ -2005

Série	M. Inicial	M. Final	Aprovados	%	Reprovados	%
1ª Série	118	122	75	48,08	51	82,26
2ª série	38	37	34	21,79	3	4,84
3ª Série	20	22	17	10,90	3	4,84
4ª Série	37	36	30	19,23	5	8,06
Total	213	217	156	100	62	100

Fonte: Censo Escolar Secretaria de Estado da Educação (SEDUC): 2005

GRÁFICO 02 – NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS E REPROVADOS

Fonte: Censo Escolar (SEDUC) Secretaria de Estado da Educação: Março 2005

Observando-se, o gráfico, pode-se notar um índice acentuado de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental, que atinge cerca de 82% dos alunos regularmente matriculados. Isto nos mostra que existem falhas no processo de formação dos professores indígenas e que se expressam nas dificuldades em realizar a alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental.

Estes dados servem de alerta para que haja uma reflexão maior em torno da formação pedagógica dos professores indígenas Suruí, em especial no tocante às disciplinas cursadas no seu processo de formação e, em especial, as que dizem respeito à prática pedagógica.

CAPÍTULO II

O MUNDO SOCIAL-HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INDÍGENA RONDONIENSE

2.1 A Cultura Indígena Suruí e a Escola

A participação dos Paiter na sociedade branca não pode ser descartada, em função do despertar da consciência de seus valores, revitalizando a sua auto-estima como nação possuidora de uma cultura própria merecedora de respeito e de consideração, pela diversidade. Assim, de acordo com Fávero (1983, p. 15), o conceito de cultura pode ser descrito como:

A existência humana é existência de pessoas em comunidade, ou seja, comunicação de valores de uma pessoa a outra. Uma comunidade humana só se faz sentir em razão da capacidade que o homem tem, através do conhecimento e da ação, de transformar o mundo natural em mundo de cultura.

Portanto, a cultura é o processo social-histórico pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano.

Se a cultura é histórica, a iniciativa que cria a história é precisamente a humanidade. A história não é mais que o sentido dos homens para seus atos por meio do tempo na sua transformação e do mundo em que vivem. Pelo conteúdo humano de suas significações (aspecto subjetivo) e pela destinação humana de suas obras (aspecto objetivo) o processo de criação da cultura é essencialmente universal, isto é, ele tende, em princípio, a constituir-se em elemento de mediação entre todos os homens.

Assim, a universalidade concreta que torna autêntica uma cultura reside na possibilidade efetiva da comunicação das suas significações, valores, ideais, obras, a todas as consciências que vêm a se encontrar no âmbito da presença do mundo cultural em questão. Em síntese, decifrar a nova realidade advinda do contato, longe de ser uma adesão ao nosso

modelo, é, neste sentido, uma estratégia de resistência, vislumbradas nos seguintes depoimentos:

[...] é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída (GERSEM, 1996, p. 10).

Ou, “Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora (no caso, a escola) e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo: preservar nossa cultura, nossa língua [...] mas não podemos preservar a fome!” (GERSEM, 1996, p. 11).

Porém, instituir uma escola dentro de uma aldeia indígena é algo que exige reflexão e também discussão com os membros desta comunidade; são eles que deverão decidir de que forma esta escola deve ser implantada, desde a sua arquitetura até o seu currículo, e de que maneira este currículo será desenvolvido e ministrado. Só assim se superará a velha mentalidade de protecionismo do Estado em relação aos índios que, atende a

[...] uma visão muito equivocada sobre quem são os índios [...] para um lugar que é do não-civilizado. Na melhor das hipóteses, os bem intencionados os consideram como o bom selvagem, como uma visão idealizada e romântica. Dificilmente alguém os vê como cidadãos brasileiros (GESTEIRA, 2004, p. 2).

Se é dramático imaginarmos os perigos decorrentes da perda de diversidade biológica no planeta, não é menos catastrófico visualizarmos os perigos inerentes à perda de diversidade lingüística e cultural. Entretanto, a preservação e manutenção das línguas e culturas continuam a ser um tópico multifacetado sobre o qual diferentes opiniões podem ser emitidas. Para os professores indígenas Suruí, há uma preocupação muito grande quanto ao ensino da língua materna, pois em alguns momentos de reflexão os mesmos levantaram alguns questionamentos tais como: “para que ensinarmos a língua materna as nossas crianças, se todos os documentos que recebemos dos brancos vem em português”?

No entanto, para Fávero (1983), a propaganda comercial desempenha a espetacular tarefa de padronizar as atitudes, introduzir hábitos novos, reflexos condicionados e conceitos estranhos na mentalidade do povo, submetido com isso a um processo de massificação. Tão eficiente e sutil é o funcionamento desse processo, cuidadosamente planejado e dirigido segundo técnicas e leis que nos vendem, além de bens de consumo, slogans políticos, idéias, gostos artísticos, hábitos e atitudes.

Esta idéia de Fávero pode ser transposta à educação escolar indígena, pois, ao longo de muitos anos foi “vendido”, às populações indígenas, um modelo de educação voltado para o integracionismo, que não respeitava a sua cultura os seus valores, construídos ao longo de sua história milenar. Idéia que se expande em outra reflexão que expressa uma relação de dominação presente na cultura de um povo:

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, compreende-a e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. É nesse sentido que ele cria um outro mundo, o mundo da cultura do qual, pela sua situação de criador, ele é sujeito. E é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza. Reduzi-lo a simples objeto receptor de cultura é estabelecer uma relação de dominação, negando e sufocando toda a sua capacidade criadora. (FAVERO, 1983, p. 83).

Ora, não havia, nas sociedades indígenas, antes do contato com brancos e negros, uma instituição responsável pelo processo educacional formalizado no atinente às populações indígenas e, em especial à formação do povo Suruí de Rondônia. Educação e socialização se confundiam. A escola, tanto para as comunidades indígenas como um todo, quanto para índios em particular, é um elemento novo, introjetado ou justaposto pela sociedade invasora ou vizinha de seu território.

A escola então formalizada surge como uma necessidade pós-contato, e assumiu diferentes facetas ao longo da história, desde um movimento que passa pela imposição de modelos educacionais aos povos indígenas por meio da dominação, da negação de identidade, da integração e da homogeneização cultural, até modelos educacionais reivindicados pelos índios contendo paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.

A política de imposição desses modelos de integração e ao mesmo tempo de negação tinha na escola o seu mais poderoso instrumento, na prática da violência de forma sutilmente pacífica, mas que se tornava incruenta. Partia do reconhecimento das diferenças entre brasileiros e índios e dos diferentes povos indígenas entre si, o que deixava antever como ponto de chegada o fim da diversidade. Essa política foi hegemônica até o final da década de 1980, quando grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar com os índios formas alternativas à sua submissão perante a sociedade invasora. A escola entre grupos indígenas ganha um novo significado e um novo sentido, como meio garantidor do acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade de cada grupo.

Assim é que, conforme Pimenta (2004, p. 25-28),

no que se refere à sociedade da informação e do conhecimento, é necessário distinguir os dois termos. Hoje, a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer ponto do planeta. Assim, um fato que ocorre, por exemplo, em um país distante geograficamente, afeta a economia de outros países e mesmo o cotidiano de seus habitantes. Identificada como uma instituição que transmite informações, a escola tende a desaparecer porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo.

Já conhecer é mais do que obter as informações é mais do que ter acesso a elas. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Portanto, trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa da escola, na mediação entre os programas de todas as áreas do currículo e educandos. Do contrário, a instituição escolar passa a ilustrar claramente a lógica do Estado mínimo, característica do neoliberalismo, quando algumas pesquisas sobre a escola revelam que os resultados provenientes da ausência dessa mediação empobrecem significativamente o processo de aprendizagem, operando uma nova forma de exclusão social, pela inclusão quantitativa, no processo de escolaridade.

Aqui faz-se interessante registrar a fala de um professor indígena em um encontro pedagógico realizado pela SEDUC e COMIN no ano de 2002. Segundo o professor Joaton “a escola para o seu povo deve ser um instrumento de inclusão social, o índio deve aprender o conhecimento do branco para lutar pelos seus direitos.”

Ora, este modelo, a do ensino por fragmentos das áreas do saber dificulta e, por vezes, inviabiliza pensar a relação entre conhecimento e sociedade, e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais.

Para as comunidades indígenas este modelo educacional fragmentado, não é viável, pois de acordo com Grupioni (2000, p. 13),

Sociedades indígenas são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e possuidores da força de trabalho. São sociedades que se reproduzem a partir da posse coletiva da terra e dos recursos nela existentes e da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física e ao equilíbrio sócio-cultural dos seus membros.

Paralelamente a esta questão, é necessário acrescentar o fato de que hoje vivemos em uma sociedade do não-emprego, isto é, valoriza-se o trabalho autônomo como forma de descartar as conquistas trabalhistas. Ao comparar-se estas assertivas com os problemas relativos ao Estado de Rondônia e, mais especificamente, com os professores indígenas, constata-se que, submetidos a um processo anual de seleção e recontratação, após sete anos a Secretaria de Estado da Educação ainda não criou um plano de cargos e carreira e não abriu nenhum concurso público para o preenchimento de vagas destinadas a esses professores. Todos os anos são obrigados a passar por um processo de seleção moroso, dificultando-se a continuidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

Entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação, elaborou os “Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais” para o Ensino Fundamental, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e também para a Formação de Professores. Ao disponibilizar aos sistemas de ensino o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, a Secretaria de Educação Fundamental amplia sua ação de parceria com as secretarias de educação para o desenvolvimento de práticas específicas de formação dos professores indígenas em todo o país.

Contudo, as dificuldades para um estudante ou um professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros contemporâneos, é imensa, porque há poucos canais e espaços para a expressão diretamente no cenário cultural e político do país.

Via de regra, vivendo em locais de difícil acesso, com tradições basicamente orais de comunicação e na condição de monolíngües, com domínio precário do português, as diferentes etnias encontram barreiras para se expressar livremente com o mundo dos não-índios. A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar “civilizatória”.

Conforme Amoroso (2006, p. 3),

Quando se implantou, a escola em área indígena buscou atender demandas muito claras. Sua existência era emblemática da política indigenista da época, erguida sobre os pilares da catequese e da civilização e pautada por um conjunto de princípios que giravam em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional.

Estas atividades escolares desenvolveram-se de forma sistemática e planejada: os missionários foram os primeiros encarregados desta tarefa, dedicando-lhe muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.

Para Menezes (2002, p. 3),

A chegada de novas ordens e a designações de novas funções para as antigas ordens presentes no Brasil tiveram como objetivo assegurar as transformações agora, orientadas diretamente por Roma e incentivar o Brasil como território de missões, cujo objetivo retórico principal ligava-se à necessidade de conversão e evangelização da população de índios, especialmente às localizadas no centro-norte do país.

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à educação escolar indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional “civilizatória”. De acordo com Menezes (MENEZES, 2002, p. 9),

Com a proclamação da República (1889) no Brasil passa a constituir-se um Estado laico e de liberdade religiosa. Por outro lado, a própria laicização deu margem a uma maior liberdade de reforma do clero, quando foi possível a redefinição de uma moldura organizacional própria em condições de garantir autonomia material, financeira, institucional, doutrinária, capaz de respaldar qualquer forma de influência política. A separação entre a Igreja e o Estado cancelava todos os direitos de intervenção sobre os negócios de que dispunha o poder central, conforme estipulava o regime do padroado.

Mais adiante Menezes (2002, p. 10) coloca ainda, que “[...] o Estado brasileiro neutro em relação às Igrejas e à Religião, ao assegurar a liberdade de culto sinalizou também a independência para o trabalho missionário”.

Em 1956, chega ao Brasil o Summer Institute of Linguistics, (SIL) organismo ligado a uma fundação norte-americana cujo objetivo principal era a tradução da Bíblia em diferentes línguas. Desde 1991 passou a denominar-se Sociedade Internacional de Lingüística e caracterizou-se pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolveram até então, o novo projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais, ou seja, a conversão dos gentios e a salvação de suas almas.

Apesar de suas teorias lingüísticas, totalmente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas desconhecidos nas províncias acadêmicas dos países

periféricos como o nosso, o seu modelo de educação indígena fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Assim,

[...] uma característica do SIL, é o caráter não eclesiástico da evangelização pela tradução. O missionário não oficializa nenhum culto ostensivamente, porém, através do permanente diálogo com o informante nativo durante a tradução, estabelece uma modalidade de curso bíblico [...] a tradução bíblica se torna uma forma de conversão de um pequeno grupo, que deverá vir a ter funções de agentes evangélicos na comunidade (DYE, 1979, p. 17).

Neste sentido, surge como que por acaso a escola bilíngüe do SIL, e com ela nasce assim um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o monitor-bilíngüe, que não passa de um professor indígena domesticado e subalterno, criado pelos missionários para ajudá-los na instituição de missionários-professores não-índios imbuídos da tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas.

É claro que o êxito deste modelo educacional implantado pelo SIL e com o apoio da FUNAI pode ser contestado. A existência de grupos de pessoas ligadas às causas indígenas e até mesmo os próprios indígenas começaram a lutar pelos seus direitos, entre eles o da manutenção e preservação de suas línguas e culturas, o que foi assegurado definitivamente na Constituição Federal de 1988.

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que as 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 das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, no Brasil, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade.

Assim, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do País, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, haja vista a heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

É por isso que ainda há escolas em que os alunos terminam o curso e permanecem semi-alfabetizados, ou seja, sem os instrumentos necessários para realizar uma leitura crítica do mundo. O conhecimento possibilita a criatividade, a proposição de outros caminhos às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania. Por isso,

É importante que a escola pesquise quem são os alunos, quais são os seus sonhos, quais são as suas representações, além de seus saberes; que a escola ofereça condições para o trabalho coletivo, que se organize democraticamente, que os professores se capacitem para lidar com o conhecimento acumulado historicamente e as relações desse conhecimento com o mundo presente, que valorize o sujeito no processo de construção e reconstrução do conhecimento. [...] Assim, partindo da diversidade dos alunos entre si e em relação ao contexto social, devem ser restabelecidas metas para que todos se elevem nos resultados qualitativos ao saírem da escola (PIMENTA, 2004, p. 31-32).

Esses novos profissionais indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nela garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação em serviço, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica. Assim, é que a legislação e a Resolução nº. 03/99 do Ministério da Educação, estabelecem as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas.

Fruto dessa resolução, o Estado do Acre desenvolveu o primeiro “Programa de Formação Intercultural Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas”, contando com a participação dos próprios educadores (A CARTILHA ESQUECIDA, Secretaria Estadual de Educação). Essa experiência acreana, calcada em diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram a partir dos anos 1980 em diferentes regiões do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas, disseminou-se em outras, a exemplo do trabalho da Universidade Federal de Minas Gerais, que dispensa uma especial atenção a essa demanda, surgida em 1999, quando se diplomou a primeira turma do Magistério.

Para melhor fundamentar os seus trabalhos e de acordo com Bicalho (2005) a UFMG buscou importantes subsídios nos cursos já em andamento pelo Brasil – como é o caso do curso Terceiro Grau Indígena, da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT) e do de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Formuladas e praticadas por entidades de apoio aos índios, tais experiências, a maioria delas ainda em curso, tornaram-se referências para se pensar em práticas inovadoras de formação de professores indígenas, a partir das quais se pode atender à demanda de escolarização proveniente de várias comunidades indígenas. Algumas destas experiências serviram de paradigma para a elaboração de propostas oficiais de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais de educação.

A esse respeito, as possibilidades de intervenção ou de preservação implicam tarefas tais como uma adequada compreensão da perda de diversidade, rechaçando-se a concepção de que seja uma condição normal do mundo moderno e uma efetiva potencialização dos recursos e das identidades culturais das comunidades afetadas. As soluções e as estratégias estão longe de serem universais. As decisões e as opções são prerrogativas claramente exercidas por povos e falantes. A humanidade é surpreendentemente flexível no que se refere à preservação da diversidade. Enquanto diversas culturas morrem, sempre estão surgindo outras, fato que não apresenta correlação direta com a etnia ou o idioma (LADFOGE, 1992).

Nesse contexto, a diversidade é consequência da racionalidade humana para adaptar-se e responder de forma criativa a tudo que a rodeia e às suas necessidades. Mas essa não é a meta das relações humanas ou da educação. A diversidade pressupõe funções de intercâmbio e de equilíbrio tanto para o indivíduo quanto para as interações de todo o conjunto social.

Assim, “atender à dimensão quantitativa da escolaridade é muito importante, sem dúvida. Deixar as crianças fora da escola é uma maneira de colaborar com a seleção natural”, ou “[...] a promoção automática pode se tornar um refinamento dessa exclusão, ao empurrar para fora dos muros escolares à desigualdade” (PIMENTA, 2004, p. 33).

Cabe aqui uma análise ao sistema de avaliação do curso de formação de professores indígenas no Estado de Rondônia - o Projeto Açaí -, em que não ocorreu um processo de avaliação formal e consistente, uma vez que todos os cursistas eram automaticamente aprovados nas suas sucessivas etapas, até mesmo quando só freqüentavam uma semana das cinco que integralizavam o curso. Desta maneira e de acordo com o relatório da “VIII Etapa do Projeto Açaí” (RONDÔNIA, 2003), no que se refere à disciplina de Práticas de Ensino, observamos o seguinte comentário de um dos ministrantes do curso,

[...] a escola sozinha não consegue resgatar toda perda cultural, mas que também é responsável por isto. [...] a existência de uma corrente da Educação Indígena que tenta discutir de quem é a responsabilidade de resgate cultural, já que as práticas culturais não nasceram na escola e esta não nasceu na comunidade indígena. [...] qual é o papel da escola? [...] não pode haver uma proposta curricular igual para todas as escolas, visto que cada comunidade tem um grau diferente de manutenção da cultura.

Ora, fica claro nesse dizer a confirmação de uniformidade prático-pedagógica, no processo de formação dos professores indígenas, pois se cada uma das comunidades tem um grau diferente de “manutenção” da cultura, isso deve ser levado em consideração nas condições cognitivas e biopsicosociais de cada membro das comunidades e de cada

comunidade em si, em especial no tocante ao aprendizado. Assim é que, num processo de formação, a comunidade indígena de maior tempo de contato com a sociedade nacional estará em vantagem na questão da assimilação da língua portuguesa, o que muito facilitará o processo de ensino-aprendizagem ao longo do curso, colocando-se em desvantagem a comunidade que pouco contato mantém.

Mais adiante, destaca-se uma outra fala do ministrante do curso ao afirmar que “[...] a escola levou para a sala de aula práticas culturais que não nasceram nela, colocando-as em seus currículos e retirando a responsabilidade da sociedade” (no caso sociedade nacional). Prosseguindo, outro ministrante acredita que “[...] a escola não resolve tudo isto, mas é preciso que o professor também trabalhe fora da escola com palestras e atividades envolvendo a comunidade” (RONDÔNIA, 2003, p. 5).

Portanto, evidenciam-se aqui mais contradições: se, para os ministrantes, o resgate da cultura não é dever da escola, o professor indígena já o encara como sendo seu dever, negando essa responsabilidade à sociedade nacional que, pouco ou quase nada sabe da cultura tradicional de cada comunidade indígena. Por sua vez, os ministrantes caracterizam como resgate, o que deveria ser visto como “revitalização” para que a sociedade nacional pudesse adquirir consciência sobre uma cultura centenária que, fruto de uma exclusão histórica, permanece em estado latente e jamais extirpada de uma realidade que, muito embora regionalizada, não pode ser abandonada dadas as suas contribuições à formação de um povo.

Aspectos importantes na formação pedagógica lastreiam-se, no dizer de professores indígenas, em “[...] dificuldades de acompanhar as explicações, pois o conteúdo não é fácil e são muitas as informações” (RONDÔNIA, 2003, p. 13), face ao fato de que muitos dos cursistas que terminaram o Projeto Açaí, ainda se encontram em processo de alfabetização, com alguns em ambas as línguas, ou seja, tanto a materna quanto a língua portuguesa. Ademais, registre-se o fato de que todas essas informações e conteúdos são ministradas em curto espaço de tempo e para indivíduos de diferentes níveis de escolarização, em virtude da educação escolar descontínua e, assim, fragmentada.

Ora, se o papel da escola é o de contrapor o respeito (como perspectiva individual) ao reconhecimento (como perspectiva coletiva). Essa questão se manifesta em expressões como: “[...] eu respeito o que o meu aluno sabe; respeito tanto que nem mesmo interfiro para mudá-lo. O que é muito diferente de reconhecer; ao reconhecer, já estou me comprometendo em levá-lo adiante. No respeito há o ‘eu’ e o ‘aluno’; no reconhecimento há o ‘nós’ ” (PIMENTA, 2004, p. 34).

As afirmações de Pimenta nos levam a acreditar que faltou por parte da Secretaria de Estado da Educação e, em especial, da Equipe de Coordenação da Educação Escolar Indígena, a sensibilidade dirigida aos cursistas do Projeto Açaí, pois, ao levarem o processo de ensino-aprendizagem sob o manto da individualidade contribuíram para a não inclusão dos que, com mais dificuldades, são inevitavelmente excluídos. Assim, a possibilidade da revitalização cultural foi severamente comprometida, dada à ausência da alteridade que, em seu bojo, sustenta uma perspectiva coletiva. Isto se torna verossímil nas palavras de Ibebear Suruí (2003, p. 27): “[...] é difícil resolver os problemas de Educação, saúde, a FUNAI não resolve os problemas dos índios respeitando as diferenças culturais, então um professor indígena deve ter por objetivo ensinar o aluno a falar bem o português para defender seus direitos: a terra”.

Assim se percebe um misto de revolta e defesa na tarefa de conhecimento da língua portuguesa, como instrumento de acesso ao pensamento da sociedade nacional, na preservação de seus direitos, de sua cultura, de suas terras e de sua língua, isto é, na construção da cidadania.

Na educação escolarizada, parece verificar-se a impossibilidade de construir-se um projeto de desenvolvimento coerente com uma visão plural diferenciada do setor educacional, que permita vislumbrar as mudanças socioculturais e as realidades escolares das comunidades de base. Mas também se deve reconhecer um aspecto muito interessante: as diversas orientações programáticas e metodológicas refletem a vontade política de influir no futuro da sociedade e da identidade indígena, redefinindo-se o papel da educação no grande esforço para permitir a formação do maior número possível de indivíduos de origem indígena e afro-americana dos atuais países latino-americanos (LESOURNE, 1993 e ALBÓ, 1996).

Em trabalhos anteriores Munhoz (1998 e 2001b), sugere que a história da Educação Indígena procura representar o desenvolvimento progressivo da natureza indígena. Assim, até o momento, o resultado ideológico da aceitação da proposta intercultural bilíngüe é a substituição irreversível do paradigma bilíngüe bicultural. Anteriormente, nos anos 1970, a doutrina da Educação Indígena bilíngüe e bicultural havia sido substituída pela antiga proposta integracionista dos anos 1930 chamada educação bilíngüe.

QUADRO 4 - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA ESCOLARIZADA NA AMÉRICA LATINA

A diversidade como problema (educação bilíngüe)	Modelo democratizador
A diversidade como recurso (educação bilíngüe bicultural)	Modelo de capital humano e de superação da marginalização
A diversidade como direito (educação intercultural ou multicultural bilíngüe)	Modelos liberais de capital humano Versus Modelos críticos de resistência

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

De acordo com esses princípios, a primeira orientação admite a caracterização do paradoxo da diversidade como problema educacional e de desenvolvimento. Ou seja, tanto a cultura como a língua indígena são consideradas obstáculos à integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Com base em concepções democratizadoras, flexibiliza-se o acesso à educação e à comunicação, mediante estratégias bilíngües de transição para o mundo.

A segunda orientação (educação bilíngüe bicultural) pode caracterizar-se como diversidade, enquanto recurso. Com base na idéia de permitir o acesso das maiorias à educação e ao desenvolvimento industrial, procura-se potencializar a qualificação do capital humano, recuperando-se suas diversidades e sua identidade. Por razões de política mundial, assume-se o princípio do interculturalismo dual ou polarizado, que circulou nesses ambientes educacionais com a biculturalização servindo de complemento à educação bilíngüe.

Entretanto, dadas à escassa experiência inovadora e a quase inexistente pesquisa sobre a Educação Indígena àquela época, o componente bilíngüe experimentou um desenvolvimento central, com princípios e tecnologia da lingüística aplicada. Como resultados, prevaleceram o aportuguesamento e a monoculturalização dos currículos e da aprendizagem. A Educação Indígena não escapou à crise e aos ranços, talvez com mais profundidade devido às desigualdades não-resolvidas. No fundo, a escola pública indígena não se modificou.

A terceira orientação constitui a utopia ou a virtualidade que desejamos construir e que pode caracterizar-se como diversidade enquanto direito. Uma das circunstâncias relevantes dessa educação alternativa é a negociação ou discrepância não concluída entre as instituições educacionais e os movimentos e organizações indígenas. No quadro 4, essa discrepância é apresentada como a luta entre modelos neoliberais de capital humano e modelos críticos de resistência. Em todo o continente, pode-se observar essa contradição, que está detendo e desvirtuando o desenvolvimento educacional nas regiões interculturais. Os dois componentes cruciais dos modelos críticos de resistência propostos pelas comunidades indígenas que adotou, há quinze anos, o estatuto de autonomia na Constituição Política.

Com base nesse horizonte histórico não-linear, vale ressaltar a importância de que se trabalhe com uma perspectiva de processo complexo e articulado em várias dimensões educacionais, assimetricamente relacionadas, cuja convergência ou divergência decorre do êxito ou da crise da educação em geral. A esse respeito, sugere-se que a transformação da educação orientada para o multiculturalismo plural advirá principalmente do nível das realidades e práticas escolares específicas, na medida em que se democratize a gestão educacional da sociedade civil e das comunidades de base, mediante modalidades de

participação integral e controle comunitário, “[...] porque o pluralismo afirma que a diversidade e a discordância são valores que enriquecem o indivíduo e também sua comunidade política” (SARTORI, 2001, p. 19).

QUADRO 5 - INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Dimensões do desenvolvimento educacional	Metas e processos
Política educacional, normatização	Sociedade multicultural
Sistema educacional	Educação inicial e continuada na formação de professores; Organização flexível do sistema
Modelos acadêmicos de formação (ensino/aprendizagem)	Comunicação intercultural (validade, discordância) Ética do pluralismo Ciclos participativos
Práticas e processos escolares	Ações e ideologias plurais das escolas e das comunidades no que se refere a diversidade.

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

A partir da ótica do desenvolvimento educacional integral, aprendemos a identificar, a expandir nossa compreensão e também a relativizar os discursos dos diferentes setores sobre as políticas públicas, que decorrem de princípios e condições ideológicas para promover uma grande mudança educacional que busca estabelecer novos termos com o desenvolvimento econômico e político, no qual “[...] a educação intercultural e bilingüe um dos principais instrumentos para sua consolidação” (CÁRDENAS, 1995, p. 29).

QUADRO 6 - POLÍTICA EDUCACIONAL DIVERSIDADE: INDICADORES/METAS

Objetivos globais	Objetivos parciais
Igualdade, suficiência, acesso	Aumento da cobertura e do financiamento misto Abertura do sistema a todos os setores
Qualidade	Aprimoramento da formação de alunos e professores Desenvolvimento de habilidade para solucionar problemas
Eficiência interna	Retenção e funcionalidade flexível do sistema escolar
Eficiência externa	Desenvolvimento social com vínculos estreitos com a cultura, a identidade, o trabalho, a paz, a co-responsabilidade política e o direito de todos os setores sociais
Valores	Transmissão de qualidades sociais compatíveis com o pluralismo, a reciprocidade e a aprendizagem cooperativa

Fonte: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Brasília, 2002.

Essa idéia de desenvolvimento educacional poderia nos levar muito longe se os debates científicos e sociais influenciassem a elaboração de políticas e projetos educacionais cujos destinatários sejam as populações indígenas. A história, as teorias e as práticas dessas alterações socioculturais são mais bem conhecidas por meio de pesquisas científicas que nos ajudam a compreender a situação multiétnica e pluricultural do país. De sua parte, as instituições governamentais assimilaram, dando-lhe forma, uma avançada política sociocultural do Estado congruente de governo, nem na necessária compreensão e aceitação pela sociedade nacional.

Podemos concordar ou não com essa proposta analítica, mas o que não podemos evitar é, por um lado, imaginar o desenvolvimento educacional como um todo com componentes múltiplos e, por outro, definir de onde advirão as tendências decisivas que promovam a mudança educacional para o multiculturalismo plural. Do sistema oficial? Das instituições que criam a política? Dos movimentos sociais e étnicos?

Sem a perspectiva de desenvolvimento educacional, a análise do sistema e de seu papel no tempo, do impacto e da evolução das instituições escolares e de formação pode privilegiar as questões de poder e organização nas cúpulas das instituições educacionais, postergando o próprio conteúdo dessa mudança.

Desta forma, o sistema educacional mostra quatro grandes disfunções no que se refere à diversidade lingüística e cultural:

A condução centralizada do sistema permitiu a proposta de grandes objetivos, mas revelou-se incapaz de conduzir harmoniosamente a mudança, e essa incapacidade gerou as principais dificuldades que os afligem na atualidade. Na realidade, funciona como um sistema burocrático e hierarquizado, com uma administração onipresente que nem sempre compreende as necessidades educacionais da comunidade e dos pais;

Não se logrou a democratização e a eficiência do ensino;

Em matéria de avaliação, tende a conformar-se com indicadores endógenos;

A construção de um grande sistema educacional exerceu uma influência negativa sobre a condição do ensino apresenta-se como um sistema complexo que não facilita a transferência de suas funções, porque dispõe de objetivos múltiplos, imediatos e imprecisos para atender à natureza de seu objeto que é transformar seres humanos pobres, marginalizados e discriminados.

Por isso,

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. (...) O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra (BANIWA, 1996, p. 1).

Da declaração, percebe-se a necessidade da valorização dos professores indígenas, cujo referencial deve dar-se em torno dos interesses do próprio movimento indígena que contempla a construção de uma política indígena para a educação escolar, que se coloca como parte de seus projetos de futuro. Historicamente, os programas de escolarização nas áreas indígenas foram fundados na idéia de que é necessário “fazer a educação do índio”. Hoje, a escola entra em cena como uma necessidade pós-contato, assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos, incertezas, dificuldades e resultados contraditórios ocorridos ao longo da história.

2.2 Educação e Escolarização Indígena

De acordo com Cavalcante (2006, p. 1):

[...] a trajetória dos povos indígenas no Brasil, tem mostrado não só a existência de formas próprias de educação, ou seja, de sistemas indígenas de educação, como também a sua eficácia e força criativa na dinâmica do contato com “os outros”, balizando os processos de resistência, permanência e/ ou mudanças culturais.

Esses modos próprios de educar constituem valor fundamental, que deve, também, orientar os trabalhos escolares. Assim, concebe-se a escola, não como único lugar de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo.

Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente apontadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade, hoje.

Percebe-se, na análise dos Relatórios dos Professores Indígenas, o quão grande é a vontade que estes educadores demonstram em fazer de suas escolas e de seus atos

educacionais, processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas, bem como em discernir, em cada momento histórico, o por quê e o para quê de suas ações pedagógicas.

Como Silva (2001, p. 17) acentua, “[...] é possível dizer que os índios da Amazônia foram os primeiros, entre os segmentos sociais oprimidos, que se deram conta que a cidadania formal não era suficiente para assegurar sua sobrevivência física e cultural”.

A partir dessa tomada de consciência, os indígenas pensaram num caminho, num local para discutir a valorização de suas vidas, nos seus múltiplos aspectos: culturais, educacionais, sociais e políticos. A escola indígena representa, portanto, uma grande passagem entre a aldeia e o mundo, passagem esta constituída de riscos, sacrifícios e desafios. Riscos, para não caírem nas “armadilhas” da tão criticada escola formal; sacrifícios e desafios, para que essa escola indígena se torne um grande espaço de formação e reflexão para a sociedade como um todo. O que preocupa nessa transição entre a aldeia e o mundo, são os programas de educação escolar indígena implementados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que, em muitos casos, aplicam uma visão distorcida no processo educacional indígena. Padronizando-o e dotando-o de um discurso único, alienam-se diferenças e individualidades com sérios reflexos e conseqüências nas políticas públicas para a educação escolar indígena. Dentre os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas, o maior é a discussão e a aplicação, junto às secretarias de educação, de um projeto de escola condizente à sua realidade que se confronta com o proposto pelas secretarias.

Desta maneira, é imperiosa a temática da formação do(a) professor(a). Adverte-nos Candau (1996, p. 140), que “[...] qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

Assim, a algumas perspectivas com relação ao processo de formação docente se tornam apropriadas. Pérez Gómez (1998, p. 356) apresenta quatro delas: a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social.

Na primeira perspectiva, o autor identifica dois enfoques: enciclopédico e compreensivo. O enciclopédico enfatiza o processo de transmissão do conhecimento e a formação do professor como a de um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico, historicamente acumulado, abrindo espaço para a lógica didática da homogeneidade.

O enfoque compreensivo também prioriza o conhecimento das disciplinas como alvo da formação docente, alargando, porém, a compreensão e o alcance desta formação e da atuação do professor. Além das considerações em torno da estrutura epistemológica das disciplinas, incorpora conhecimentos pedagógicos. Nos dois enfoques “[...] a formação do

docente firma-se na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas”.

Na perspectiva técnica, o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Na perspectiva prática, por sua vez, a formação do professor se baseia “[...] na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMEZ, 1998, p. 363), subdividindo-se nos enfoques tradicional e reflexivo.

O primeiro possui caráter conservador, acentuando o caráter reprodutor da escola e concebendo o ensino como uma atividade artesanal, em que se valoriza o conhecimento tácito. O enfoque reflexivo tem na reflexão sobre a ação o componente essencial e nela “[...] está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula” (GÓMEZ, 1998, p. 365).

A última perspectiva apresentada – denominada perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social – concebe o ensino como uma atividade crítica, eminentemente ética, em que se busca coerência entre valores, princípios e ações educativas. Aqui, também, Pérez Gómez (1998, p. 356) reconhece dois diferentes enfoques, por ele assinalados como: “[...] enfoque de crítica e reconstrução social [...] ” e “[...] enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão [...]”.

No primeiro, os programas de formação do professor ressaltam três aspectos fundamentais: a aquisição, por parte do docente, de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante e o desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. No segundo enfoque, a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, em que o professor, “[...] ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve a sua própria compreensão” (GÓMES, 1998, p. 379).

Adentrando-se ainda mais nesta perspectiva, Alarcão (1996), em seu texto “Ser Professor Reflexivo”, procura levantar questionamentos em que se destacam algumas perguntas tais como: É tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para quê ser-se reflexivo?

Como resposta ao primeiro questionamento a autora argumenta que pode ocorrer em dois níveis, o nível da resposta espontânea e o nível da resposta refletida. Na resposta espontânea destaca-se o fator moda ou atualidade, expressões que soam bonito, mas que não

passam disso. Para Alarcão, a reflexão deve existir sim, mas como algo verdadeiro e concreto. Assim, refletir sobre o que se diz afigura-se como o mais sensato.

O que é ser reflexivo, afinal? Para a autora, é ter a capacidade de utilizar o pensamento como construtor do sentido, ou seja, diz respeito a uma reflexão que se baseia na vontade, no pensamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

No terceiro questionamento - quem deverá ser reflexivo - a autora pondera que não somente o professor, mas também os alunos devem ser pessoas reflexivas, pois ambos têm um papel ativo na educação.

No quarto questionamento - para quê ser-se reflexivo -, Alarcão explica que a reflexão, sendo uma dimensão formativa, deve aprofundar o saber do conhecimento e ir além, porque toda prática educativa se traduz no modo de agir do educador.

Em nosso país, Saul (1986), debruçando-se sobre o processo de formação do educador e os saberes que a determinam, destaca cinco “tradições de prática”. São elas: 1) a tradição acadêmica; 2) a tradição de eficiência social; 3) a tradição desenvolvimentista; 4) a tradição de reconstrução social; e 5) a tradição genérica. A autora posiciona-se a respeito dessas várias tradições, reconhecendo o valor que possuem, mas procura superá-las, assumindo uma nova lógica, respaldada nas considerações de Nóvoa sobre os saberes da docência, com ênfase nos professores enquanto “produtores de conhecimentos que são gerados no interior da profissão”, ao invés de meros transmissores de conteúdos.

Pimenta (1999), por sua vez, destaca que a formação envolve a mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Tais saberes não constituem uma estrutura fechada de conhecimentos, uma vez que os problemas da docência não são meramente instrumentais; ao contrário, movimentam-se em terreno que se caracteriza pela complexidade, incerteza, singularidade e valores em conflito. Como expressão dessa complexidade a que estamos nos referindo, temos as implicações do multiculturalismo, aqui por nós enfocadas no processo de formação de professores.

Moreira (1998), procura ampliar a discussão, articulando a questão do multiculturalismo à problemática da formação docente, reconhecendo, por um lado, a relevância desta articulação e, por outro, as dificuldades teóricas e práticas de propostas encaminhadas nessa direção.

Candau (1998), em seu texto sobre “Pluralismo Multicultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores”, argumenta que as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídos de forma explícita e sistemática nos processos de

formação docente. Defende que os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

Assim, a formação de professores mesmo com diferentes abordagens, ressalta que, antes de tudo, o educador precisa refletir sobre sua prática, quer seja na escola ou em qualquer outro lugar onde esteja presente. Este deve se posicionar de maneira responsável e crítica, explicitando, em suas ações, seu compromisso político e ético.

Sena (1999) em *Formação do Professor Indígena* relata sua experiência na formação de professores indígenas, chegando à conclusão de que esta formação é constituída a partir de dois campos principais: o primeiro, tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, assim como seus “parentes”, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais, no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação se dá através de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como lingüísticas, e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio.

Paula (2000) na compreensão da interculturalidade, questão complexa e desafiadora à prática docente, destaca-a como categoria constitutiva de uma escola indígena. Contrastando com a concepção colonialista e etnocêntrica que persiste em existir nos dias de hoje, mostra, também, alguns caminhos e possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais.

Meliá (2000, p. 16), em seu trabalho *Educação Indígena na Escola*, parte do pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. Neste sentido, afirma que “[...] a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos”. Se em tese concordamos com esta afirmação, reconhecemos, entretanto, o muito que se tem a caminhar nessa direção, enfrentando relações de poder extremamente desiguais.

D’Angelis (2000, p. 19), por sua vez, aponta para o desafio de se conquistar uma “escola indígena” e enfaticamente, pondera: “[...] sempre me espanta o simplismo com que são tratadas questões fundamentais em educação escolar indígena. Lamentável é o império do senso comum. E, como seria de esperar, o senso comum de uns legitima o senso comum dos

outros”. Infelizmente, isso pode ser visto nos próprios cursos de formação de professores, onde, não raro, observa-se inadequada transposição de modelos.

D’Angelis (1999, p. 9) afirma, ainda, que somente um projeto político transformador é que levará à autonomia das sociedades indígenas, revelando-se, portanto, o mais eficaz para ser aplicado nas suas escolas. Esclarece, ainda, que este projeto deve manifestar, acima de tudo, consciência política, “[...] com a busca de conhecer como funciona e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária”.

Ponderando sobre os limites e as possibilidades da escola indígena, Teixeira (1999) ressalta ser este espaço eivado de conflitos e contradições, tanto lingüísticos quanto interculturais. Assim, afigura-se-nos mais apropriado falarmos de escolas indígenas, uma vez que representam realidades diferenciadas e culturalmente diversas.

A especificidade da escola indígena é destacada por Lima e Lima (2000), ao descreverem suas experiências de pesquisas com índios da região de Roraima, especialmente com o Magistério indígena. Destacam o quão importante se faz uma escolarização indígena diferenciada, que tenha como prioridade a não saída dos alunos de suas aldeias, de suas comunidades.

Tassinari (2001, p. 50), por seu turno, define as escolas indígenas como “[...] espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Construídas em meio a inúmeras contradições, as chamadas “escolas indígenas” enfrentam o desafio de descobrirem caminhos próprios, desafio este que se agrava por terem como “modelo” uma instituição que lhes é estranha, que não faz parte de sua tradição.

Percebe-se, então, o quanto se faz necessária à luta pela educação escolar indígena, mas, ao mesmo tempo, o muito que se tem que aprender nesse processo. O que não se pode perder é a clareza da necessidade do compromisso com uma escolarização que contribua para a maior autonomia desses povos.

Nesse processo, é imprescindível que o(a) educador(a) indígena Suruí tenha clareza do seu papel como agente político-cultural, como alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre. Para isso, este educador necessita ter como prioridade a criticidade e a conscientização da responsabilidade social inerente à sua prática.

É preciso, pois, que se invista em programas de formação profissional continuada, em que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos. Estes, quando oferecidos, devem ter “formatos” novos, que reflitam os

anseios, necessidades e modos de ser da comunidade indígena, com ênfase nos etnoconhecimentos, não se apresentando, portanto, como “cursos de brancos” (expressão comum entre os índios) para os índios.

É preciso, ainda, que se alargue a compreensão sobre o processo de formação, entendendo-o presente não só em cursos específicos e nas práticas escolares cotidianas, mas na vida diária e, de modo especial, nas instâncias organizativas (Movimentos, Associações, Conselhos, etc.), sempre com a mediação da reflexão.

Além disso, é necessário que esse processo de formação contínua seja construído e permanentemente fecundado por saberes da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica (PIMENTA, 1999), numa convivência de trocas e de mútuas articulações.

A formação do professor indígena, portanto, se constitui num processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores – num diálogo que deve ter, como marca, o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor - onde os seres humanos possam expressar e aprimorar a humanidade que os constitui, numa vivência solidária e fraterna.

Vê-se os anseios e a determinação dos professores indígenas Suruí no sentido de construir uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como de fortalecer sua organização, no intuito de torná-la uma grande força de articulação entre os índios e a sociedade envolvente. Por sua vez, emergem algumas idéias centrais acerca da escola que os professores indígenas defendem e da escola que eles rejeitam.

A Escola que os professores indígenas Suruí defendem: bilíngüe; voltada à cultura e história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professor indígena; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com ensino voltado aos elementos das próprias culturas mais os conhecimentos da sociedade envolvente; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que integre a saúde em seus currículos; que leve à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas.

A escola que os professores indígenas Suruí rejeitam: a que não leva em consideração os valores de sua cultura; a que domina e que coloniza; a que não ensina na

língua materna; a que não defende os seus direitos; a que “pisa” no índio; a que faz os índios abandonarem suas aldeias; a que não os ajuda a fazer uma leitura crítica de sua realidade; a que leve à acomodação; a que não aceita a participação dos idosos.

Para tal, entretanto, urge que cada escola tenha clareza de seu projeto político-pedagógico, projeto este forjado como construção permanente e coletiva, que expressa as tensões e a dinâmica do cotidiano dos professores indígenas.

Ora, os professores indígenas Suruí em diversas reuniões com os técnicos do setor de educação escolar indígena da Representação de Ensino da SEDUC em Cacoal já deixaram claro que a elaboração do projeto político pedagógico de suas escolas deverá ser construído dentro das comunidades, ou seja, das aldeias, com a participação de todos os membros, especialmente dos velhos, para que o projeto político pedagógico possa expressar realmente a escola que eles desejam, uma escola com calendário próprio, normas próprias, e o seu próprio sistema de avaliação.

CAPÍTULO III

LEGISLAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação existe em todos os mundos e sociedades, cada uma com suas peculiaridades, uma vez que povos diferentes possuem concepções diferentes e modos de vida diferentes. Não podemos comparar a educação do filho de um camponês nordestino, com a educação de um filho de camponês do sul do país, pois apesar de estarmos dentro da esfera de um único país, as diferenças culturais, climáticas e sociais são bem distintas. Para Brandão (1995, p. 9), “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Ora, continua Brandão (1995, p. 10):

[...] a existência de uma educação para cada categoria de sujeito é algo utópico, porém é construída, dentro de um projeto de dominação de um grupo de indivíduos para com o outro. A educação é o mecanismo pelo qual o homem contemporâneo se apropriou para criar a sensação de liberdade dentro de um grupo social - as desigualdades são tratadas sutilmente dentro de determinados programas educacionais -, de maneira a que o indivíduo a ser dominado tenha a sensação que está se libertando por meio da educação. Ora o trabalho de dominação é muito bem pensado por um pequeno grupo, que consegue dominar até mesmo aquele que se diz ser o profeta da educação, o libertador, o quebrador das algemas sociais, ou seja, o próprio professor.

Como compreender então a existência da educação? Se a educação existe no imaginário das pessoas e, se estas mesmas pessoas esperam que essa educação possa vir a mudar a realidade existente?

A educação pode existir, até mesmo onde não haja a instituição escolar formalizada, pois é própria do homem a ação de transferência do saber de uma geração para a outra, pois a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

De acordo com Pimenta (2000, p. 34-35),

[...] hoje não se quer um aluno passivo e sim alguém que seja sujeito da aprendizagem e da própria história, que desenvolva a capacidade de pensar crítica e criativamente, que seja apto para obter informações e interpretá-las adequadamente, que construa/reconstrua o saber, que saiba definir o destino e nele atuar.

Para trabalhar de forma compreensível o conteúdo, é fundamental conhecer a estrutura da matéria e perceber profundamente seu público. A formação do professor se faz ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou. Produz-se, assim, uma defasagem entre o pensado e o construído. A simples transmissão do conhecimento não justifica o trabalho do professor. A literatura específica aponta as principais problemáticas vividas pelos docentes: a dicotomia teoria-prática; a ruptura entre a formação nas disciplinas específicas e a formação pedagógica; a diluição do objeto da formação num currículo constituído por disciplinas estanques; a dificuldade de influenciar na transformação das práticas escolares.

Para Gatti (1996, p. 44),

[...] o dia-a-dia desses cursos revela a não-articulação entre as diferentes instâncias e diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciados, pondo às claras a separação entre a ciência ou arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte tratado nas disciplinas pedagógicas.

Assim como Brandão (1995, p. 14), citando Fávero, também afirma que, “O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender [...]”.

Esta definição de cultura descrita por Brandão, pode ser transposta para a realidade das populações indígenas, em especial a do índio Suruí de Rondônia, face à relação com a natureza ao longo de sua história que lhes conferiu um conhecimento e uma cultura única; aprendeu junto à natureza a criar, a interpretar todos os seus fenômenos para manter a sua existência até os dias atuais, dadas as diversas migrações a que foi obrigado, algumas por força da própria natureza e outras para fugir do contato com o homem branco que aos poucos chegava ao seu território.

Para este povo, aprender a conhecer a natureza, era questão de sobrevivência, em especial no que se referia à exploração dos recursos naturais existentes, repassados ao longo das várias gerações, em que os jovens aprendiam observando os mais velhos, experienciando a sua vivência.

Quando uma comunidade alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, começa a enfrentar a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder. Neste ponto, é que se inicia a vivência e o pensamento que têm como problema as formas e os processos de transmissão do saber.

Assim, diz Ribas (2002, p. 33),

[...] que os fatos que fazem a história dos grupos humanos, grandes ou pequenos, de uma categoria profissional, no contexto de um Estado de região ou no concerto das nações, dependem sempre e diretamente da atuação de indivíduos. Eles devem estar preparados e, para isso, é fundamental buscarem alternativas para eventuais dificuldades na evolução da sociedade. Em se tratando de educação, parece que em nosso país isso não ocorre. O conhecimento parece ser considerado numa perspectiva fragmentada, estática, e não como um processo em construção. É cada vez mais decepcionante a discrepância entre o anunciado e o executado. O discurso dominante diz preocupar-se com as mudanças necessárias na escola e na prática docente para que o professor seja mais competente em seu trabalho. Esse quadro revela a importância de trabalhar com o professor dentro de novos parâmetros pela reflexão sobre a própria prática para que ele seja um meio de desenvolver o pensamento e a ação e se construa uma competência pedagógica.

Ora, se a liberdade não se ensina pela sua ausência, “[...] a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa se torna assim, um eixo essencial na formação de professores” (LINHARES, 1992, p. 10).

Por isso, a análise da formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudos. Como ponto de partida podemos afirmar que a política educacional é uma manifestação da política social. Ou, para usar as palavras de Vieira apud Freitag (2002, p. 14) “[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”.

Contudo, a Educação Escolar Indígena vem se consolidando em estreita relação com a reforma do aparelho do Estado, bem como com as reformas educativas nacionais. Em anos recentes, adquiriu uma dimensão política e institucional significativa para as diversas etnias que podem ser percebidas em novas bases jurídicas e em discussões voltadas para a organização de currículos das escolas indígenas e de formação de seus professores.

Em 1990, acontece no município de Vilhena (RO), o “I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia”; durante este encontro um dos temas tratados foi a existência de escola para os adultos. Segundo eles, “se é o adulto que faz as coisas, por que a gente faz escolas só para crianças?”.

Com o Decreto Presidencial nº. 26/91, a coordenação das ações educacionais em Terras Indígenas foi transferida do Ministério da Justiça (FUNAI) para o Ministério da Educação e na época a execução das ações ficou sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. A partir dessa medida, ocorreu então em Rondônia a municipalização da maioria das escolas indígenas e alguns casos de estadualização.

Por força do Decreto Presidencial 26/91, o Ministério da Educação ampliou sua esfera de atuação à educação escolar indígena, com a publicação da Portaria Interministerial nº. 559/91, que trata dos princípios norteadores da política para a educação escolar indígena no País (Art. 4º - Portaria Interministerial).

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº. 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, onde ficou estabelecido como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma “[...] política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição às políticas assimilacionistas e assistencialistas [...]”, assegurando as sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. Portanto, a formação de professores indígenas foi incorporada como uma das políticas públicas no Estado de Rondônia a fim de que estes possam atuar nos níveis de ensino preconizados pelo Ministério da Educação (MEC).

No Estado de Rondônia, surge então o primeiro projeto voltado para a formação do professor indígena em trabalho, o “PROJETO AÇAÍ”. O Estado possui uma população indígena estimada em 6 (seis) mil pessoas, constituída por 33 (trinta e três) grupos étnicos e 23 (vinte e três) línguas distintas, distribuídas em 19 (dezenove) Terras Indígenas pelo Estado.

Atualmente, em Rondônia, há 64 (sessenta e quatro) escolas atendendo a um total de 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos indígenas. Uma das características comum encontrada no âmbito da educação escolar indígena de Rondônia é a alta rotatividade de professores indígenas e não indígenas contratados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em regime emergencial; estes contratos são realizados por tempo determinado, e a cada ano letivo são renovados; isto representa um alto custo para o Estado e Municípios. Todos estes problemas somados à falta de qualificação pedagógica, de material didático adequado e estruturas físicas apropriadas, agravam ainda mais a situação da educação escolar indígena de Rondônia.

O perfil atual da situação das escolas indígenas que se tem conhecimento por meio de relatórios e diagnósticos realizados anteriormente mostra um quadro de precariedade no funcionamento destas escolas, tanto em relação a recursos materiais que são inadequados para o ensino, quanto a recursos humanos, onde a maioria dos professores indígenas possui, no máximo, o grau de instrução fundamental.

Em vista disso, o Projeto visa ampliar e melhorar o atendimento educacional nas aldeias, por meio da formação em nível de magistério para os professores indígenas de Rondônia. Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar

esteja em consonância com o que as comunidades indígenas de fato, querem e necessitam, é necessário que os sistemas educacionais estaduais e municipais reconheçam a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil, e revejam seus instrumentos jurídicos, administrativos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se apresentou como homogênea. Sob o ponto de vista antropológico, os grupos étnicos possuem um sistema de ensino tradicional de educação, que se manifesta sutil e subjetivamente no cotidiano de suas vidas, no contexto familiar e individual.

Na verdade, de acordo com Vieira (2002, p. 15),

[...] embora as demais políticas sociais, a política educacional envolve um amplo conjunto de agentes sociais e se expressa, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público; portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que implícita ou explicitamente, a política em educação pode-se encontrar em qualquer nível, não apenas no nível do governo central. Assim, constituem objeto de interesse e análise da Política Educacional as iniciativas do poder público, em suas diferentes instâncias – União, Estados, Distrito Federal e municípios.

A Política Educacional é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (VIEIRA, 2002, p. 15-16).

A análise das políticas de formação localiza-se em terreno que agrega saberes advindos de diversas áreas do conhecimento, como a história, a sociologia e a ciência política. Isso para não entrar no mérito do campo da formação propriamente dita que abarca desde a reflexão sobre os tipos de formação (inicial, continuada, em serviço, treinamento, capacitação, para citar os termos mais conhecidos). Examinando o tema desse ponto de vista, constata-se que a investigação sobre as políticas de formação ainda representa um campo de pesquisa com insuficiente demarcação teórica no Brasil (VIEIRA, 2002, p. 16).

Firma-se um período que tem recebido denominações as mais diversas – sociedade do conhecimento era da informação, sociedade em rede. É nesse contexto que mudanças

profundas ocorrem na geopolítica global. O acesso à informação passa a estar disponível como em nenhum momento anterior, através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento.

Assim, o acesso à educação torna-se um mecanismo de exclusão social, principalmente quando torna-se fragmentado. Em especial, podemos citar o exemplo das comunidades indígenas, que apesar de terem o acesso à educação assistido por lei, ainda encontram-se num processo educacional que pode ser comparado aos 1860, com programas desvinculados de sua realidade social e de seu processo histórico.

Continua Vieira (2002) dizendo que o papel estratégico vislumbrado para a educação no panorama de um mundo em processo de globalização tende a se expressar por meio de reformas de ensino, concebidas como alternativas para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional.

Particularmente na América Latina, os governos vislumbram na formação docente um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais, passando a investir nessa direção. A globalização tem sido o fenômeno de maior impacto social e cultural contemporâneo. Sua presença na vida social de toda comunidade tem avançado de forma contínua e irreversível ao longo desta última década. Ora, esse panorama marcado pela globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere à expansão do ensino superior.

Em tais circunstâncias, os países em desenvolvimento enfrentam a contingência de aumentar seus gastos com educação, a fim de produzir uma força de trabalho qualificada e apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional. Nesse contexto, uma nova agenda educacional faz-se presente: exigências de expansão do sistema educacional, demais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados.

Muitas das propostas oficiais de formação de professores indígenas foram espelhadas nas experiências de diversas entidades não-governamentais, que já desenvolviam algumas atividades na formação de professores indígenas.

É tarefa do professor indígena também, de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a intervenção dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado os conhecimentos ditos universais, a que todos estudantes, indígenas ou não, devem ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios do seu grupo étnico, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Este é um fator de risco no processo de formação dos professores indígenas, não que a formação venha intencionalmente causá-lo, mas muitos dos professores que ora são escolhidos por suas comunidades, são escolhidos por critérios que em determinadas situações são positivas, mas que mais a frente acaba por causar problemas.

Estes professores são indicados muitas das vezes por ter uma escolaridade, por ter um certo domínio da Língua Portuguesa; muitos deles trazem consigo resquícios de uma super valorização pela cultural ocidental, e em alguns momentos negam a sua própria cultura. Como então fazer com que este professor que já tem uma idéia cristalizada de valores, compreenda que é necessário revitalizar os conhecimentos do seu povo?

Se a educação escolar indígena deve ser planejada com a participação da comunidade, ou seja, os membros das aldeias têm o direito e o dever de planejar e discutir todo o processo educacional, que compreende não só o estilo arquitetônico do prédio escolar, como também toda uma organização didático-pedagógica e, especialmente, o membro da comunidade que irá passar pelo processo de formação para realizar o trabalho educacional junto à sua comunidade de origem.

Do contato com as comunidades indígenas, pôde-se perceber a sua insatisfação, especialmente no atinente à contratação dos professores e ao trabalho por estes realizado (SEDUC/REN, 2004). Tornam-se comuns os seguintes questionamentos: “porque nossos filhos são obrigados a ficar na escola por tanto tempo?”, “porque eles não participam mais das atividades da família como antes?” (RONDÔNIA, SEDUC/REN, 2004).

As políticas públicas para a formação de professores indígenas no Estado de Rondônia ainda se encontram em fase de construção apesar do Projeto Açaí. Projeto questionado pelos membros das comunidades indígenas mais politizadas, pela não aceitação da ausência dos professores por longos períodos de tempo demandados para a sua formação. Formação que muitas das lideranças indígenas creditam ao professor índio em seu próprio local de origem em que experienciaria, com os mais velhos, a herança cultural.

Se forem políticas realmente públicas entendemos que foram construídas com a participação das comunidades indígenas, mas vez por outra percebemos um disparate no discurso dos indígenas quanto a estas políticas, pois há momentos em que o discurso é coerente, todavia, há outros no qual percebemos que esta não é a educação que eles querem.

Acredita-se que as políticas públicas para a educação escolar indígena, que ora se encontra, necessitam ser repensadas e discutidas mais uma vez, só que desta vez, a discussão deve ser realizada somente pelas populações indígenas, pois acreditamos que os mesmos já possuem uma formação suficiente para discutirem e analisarem, chegarem a um consenso. A

ausência de não-índios neste momento é justamente para evitar a interferência, pois sabemos que um bom discurso convence, faz com que as pessoas mudem de opinião; a participação que técnicos de entidades governamentais e não-governamentais tinham para dar já a realizaram, agora é o momento dos próprios índios construírem, já que esta é uma das metas das políticas públicas da educação escolar indígena.

Conforme D'Angelis (2003, p. 36),

[...] nesse contexto de duas sociedades em confronto, a sociedade indígena vive a tensão da negação cotidiana de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas atitudes da sociedade majoritária em relação a ela. O preconceito contra a própria cultura não precisa se manifestar pela afirmação de que a sua cultura é ruim ou feia. O preconceito se manifesta simplesmente pela escolha de elementos da outra cultura, da sociedade do dominador, quando o problema poderia ser resolvido com os recursos da própria tradição cultural.

Neste sentido, o que percebemos hoje nas comunidades indígenas é um forte processo de mudança cultural, os jovens já não mais querem aprender as tradições de seu povo, como também começam a perder a língua materna, a sua arte, a pintura corporal, e até mesmo as características físicas, pois em muitas comunidades já é possível ver jovens com cabelos pintados de louro. Há casos em que a própria alimentação tradicional não mais é utilizada.

O professor indígena, enquanto agente político e cultural, realiza pelo trabalho a revitalização da cultura tradicional; mas, em dado momento, sofre a interferência das próprias lideranças da comunidade. É claro que, por uma questão de hierarquia, os professores são obrigados a retomar o seu discurso; é aqui que, juntando novas visões de mundo à escola, faz o papel de mediador entre os novos conhecimentos e os tradicionais. Alia-se a isto o fato de que, percebendo remuneração, causa constrangimentos junto às lideranças das aldeias que o vêem como potencial “político” e é trocado. De troca em troca, retrocede-se o processo educacional.

Pelo que afirma D'Angelis (2003), o problema da formação de professores indígenas está além das políticas públicas de formação de professores, ela perpassa toda uma problemática cultural, social e de valores. Está centrada num problema cultural e social que não é propriamente somente dos indígenas.

O problema vem se arrastando há mais de quatro séculos, tendo como ponto inicial o processo de colonização do país. Basta observarmos, o quanto os brasileiros, classificados ou

denominados com cidadãos civilizados, negam as suas raízes culturais, supervalorizam outras línguas como por exemplo a língua inglesa.

Com a implantação do modelo neoliberal, Scherping (2002, p. 15) diz que,

[...] o sistema educacional deixa de ser um direito de todos os cidadãos e uma responsabilidade para o Estado. A Educação se converte em uma mercadoria regida por critérios de eficiência e competitividade. O Estado deixa de ser responsável pelas reais necessidades educacionais da população, adotando, em troca, um papel subsidiário e regulador desse mercado, cujo objetivo é financiar a educação. Neste modelo, a Educação tem uma função meramente utilitarista que visa formar o ser humano para consumir e competir nesta sociedade de mercado, o qual é contrário aos valores humanitários que promove, o desenvolvimento das sociedades democráticas e sustentáveis .

Considerando que as razões fundamentais e básicas que sustentam a educação pública são a democratização do acesso à Educação e o poder ser a base que proporcione uma cultura e experiências comuns que diminuam as diferenças sociais, sustentáculos de uma comunidade que compreende a diversidade, deve fortalecer a Educação Pública e pela qual se fortaleceriam: a) seu ideal social de igualdade que assegure aos que têm menos possibilidades seu direito à educação; b) a integração da diversidade social em um projeto comum.

Para atender as exigências do Ministério da Educação (MEC), foi então instituído o Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia - “PROJETO AÇAÍ” (SEDUC/RO, 2005). Elaborado pelos técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Rondônia, com parceria de organizações indígenas e indigenistas e do próprio Ministério da Educação. Teve em seu bojo, como objetivo geral, habilitar os professores indígenas de conhecimentos teóricos fundamentais para a construção de uma escola específica e diferenciada, por meio de gestão e currículos próprios, material didático específico que tenham como referência a realidade sócio-lingüístico-histórica da comunidade, refletindo, dessa forma, as relações inter-culturais tanto as que se referem à ampliação de conhecimentos quanto as que dizem respeito aos conflitos gerados na integração com a sociedade não indígena.

A primeira etapa do Projeto Açaí aconteceu no ano de 1998, no município de Ji-Paraná (RO), contou com a participação de 116 (cento e dezesseis) professores indígenas oriundos das 32 (trinta e duas) etnias diferentes existentes no Estado de Rondônia e parte do Mato Grosso.

O projeto teve uma duração de 05 (cinco) anos, com duas etapas anuais de aproximadamente 35 (trinta e cinco) dias, o que corresponde a 05 (cinco) ou 06 (seis)

semanas, com uma carga horária em torno de 250 (duzentos e cinquenta) horas por etapa, o que perfazia uma carga horária total de 2.720 (duas mil e setecentos e vinte) horas de estudo presencial, mais 1.180 (mil e cento e oitenta) horas de ensino não presencial, com acompanhamento pedagógico *in loco*. O corpo docente foi composto por especialistas qualificados, com experiência comprovada em trabalhos de formação com populações indígenas. Foi dada preferência aos consultores que estão cadastrados no livro intitulado “Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena” publicado e organizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Ensino Fundamental (MEC/SEF).

Para facilitar o acompanhamento e desenvolvimento do Projeto Açaí, foram criados 03 (três) pólos distribuídos estrategicamente por regiões, onde foram feitas as matrículas. A comunidade Suruí ficou centrada no Pólo III, juntamente com os Cinta Larga, Aikanã, Tubarão e Latundê.

Para ingresso no curso de formação, o aluno atendeu a dois requisitos básicos:

- ser indicado pela comunidade indígena;
- estar atuando como professor em uma escola na aldeia.

A título de conhecimento expomos abaixo a matriz curricular do Projeto Açaí:

QUADRO 7 - COMPONENTES E MATRIZ CURRICULAR

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA		
		Ensino Presencial Intensivo	Ensino Não Presencial Atividade Complementar	TOTAL
LINGUAGENS E CÓDIGOS				
	Língua Portuguesa	350	100	450
	Língua Indígena	300	150	450
	Literatura Indígena	130	150	230
	Matemática	300	100	400
	Artes	100	40	140
	Práticas Esportivas e Culturais	100	50	150
	Subtotal	1280	540	1820
CULTURA, SOCIEDADE E NATUREZA				
	Sociologia	50	-	100
	História	150	100	250
	Geografia	150	100	250
	Ciências Naturais (Quím., Fís. e Biol.)	250	50	400
	Antropologia	100	100	200
	Subtotal	700	400	1200
PEDAGOGIA INDÍGENA				
	Metodologia Científica	50	20	70
	Alfabetização e Bilingüismo	100	-	100
	Práticas de Ensino/Projeto Político Pedagógico	350	200	550
	Gestão e Políticas Públicas/Fundamentos da Educação	40	40	80
	Metodologia de Pesquisa	100	40	140
	Estágio Supervisionado	-	600	600
	Direitos, Lutas e Movimento	100	50	150
	Sub total	740	950	1690
	TOTAL GERAL	2720	1890	4710

Fonte: Projeto Açaí: Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia, 2001.

Podemos observar pela matriz curricular do curso, que o mesmo foi dividido em três grandes áreas: Linguagens e Códigos, Cultura, Sociedade e Natureza e Pedagogia Indígena.

Dentro da Área de Linguagens e Códigos, foram dados os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Literatura Indígena, Matemática, Artes e Práticas Esportivas e Culturais, sendo subdividido em atividades presenciais e não presenciais.

Na segunda Área foram oferecidas as seguintes disciplinas: Sociologia, História, Geografia e Ciências Naturais (Química, Física e Biologia). Fechando a matriz curricular a terceira Área é voltada para a formação específica do professor índio, e nela foram oferecidas as seguintes disciplinas: Metodologia Científica, Alfabetização e Bilingüismo, Prática de Ensino (Projeto Político Pedagógico), Gestão e Políticas Públicas (Fundamentos da Educação), Metodologia da Pesquisa, Estágio Supervisionado, Direitos, Lutas e Movimentos.

Foi de acordo com esta matriz curricular que se desenvolveu o curso de formação em serviço dos professores indígenas de Rondônia, com etapas presenciais e não presenciais, sendo que as etapas não presenciais os professores eram “acompanhados” na medida do possível por técnicos da Secretaria de Estado da Educação lotados nas Representações de Ensino dos respectivos municípios.

Porém, o acompanhamento que caberia aos técnicos da Secretaria de Estado da Educação realizar nas comunidades indígenas, apresentou diversos problemas. Entre eles, a falta de conhecimento por parte dos técnicos do que deveria ser feito em conjunto com os professores indígenas nas comunidades, pois muitos destes técnicos não acompanhavam a etapa presencial do curso. Esvaíam-se, então, informações preciosas junto aos professores indígenas das diversas comunidades.

Outro aspecto observado, foi que muitas das atividades solicitadas aos professores indígenas, não eram recolhidas, analisadas e até arquivadas quando da sua presença em etapas presenciais. Estes encontros, realizados em oficinas de curta duração, na sede municipal da SEDUC, contavam muito mais com a mediação de professores brancos. (Participação na realização das oficinas/SEDUC/REN/CACOAL).

Segundo D'Angelis (2003, p. 35),

[...] a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla proposta. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedade e até de identidade, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação. Vamos chamar esse “componente” apenas para dar um nome, de perspectiva antropológica.

Estamos assistindo, portanto, ao aumento da visibilidade da Educação Escolar Indígena, seja por meio da inscrição em constituições, leis, declarações e convenções de organismos internacionais, seja incorporada ao discurso reivindicativo de movimentos indígenas.

Entre inúmeros direitos assegurados aos povos originários previstos em documentos de organismos internacionais, os Estados passaram a prever, tácita ou expressamente, o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito, a valorização e a preservação de suas culturas.

Dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada. Os povos indígenas, de acordo com esses princípios, devem ter acesso, por meio da leitura e da escrita, tanto aos conhecimentos produzidos pelo seu próprio grupo, por outros povos originários e pela sociedade envolvente.

Além das organizações indígenas, um novo e relevante ator social tem firmado e renovado sua importância: o professor indígena. Esse professor tem desempenhado os seguintes papéis: promover o registro de sua cultura, atuando como intermediário cultural entre as concepções nativas e as dos não-índios; pressionar o Estado no sentido de reconhecer de fato a especificidade das escolas indígenas, regulamentando as prerrogativas de que estas deverão gozar. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores estão constituindo uma nova forma de liderança no interior dessas comunidades.

Para D'Angelis (2003, p. 35-36),

[...] a idéia de um ensino bicultural, aparentemente clara, é razoavelmente complicada de realizar. Ainda que participando de duas culturas, ou seja, transitando pela convivência em duas sociedades ou comunidades distintas, qualquer pessoa assume lealdades, maiores ou menores, em um lugar ou outro. Haverá uma cultura (ou uma inserção social) que lhe dará maior prestígio, maiores oportunidades, possibilidades econômicas ou valorização pessoal.

Para o professor indígena a questão da biculturalidade se torna confusa pois, enquanto sujeito, que transita entre mundos diferentes, há momentos de confronto entre o que possa parecer-lhe culturalmente mais rico, valorizando-o, e o que aparentemente lhe traduz a sensação de incompletude, desvalorizando uma cultura.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios

o respeito a prática de suas formas de cultura próprias. O artigo 231 da Carta Magna afirma que:

[...] 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.

O artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda, a prática do ensino bilíngüe em suas escolas, o artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando, com isso, uma efetiva interculturalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96) determina, em seu artigo 78, que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, o acesso a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
[...] garantir aos índios, suas comunidades e seus povos, o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 dessa mesma Lei, ao afirmar 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, estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com a anuência das comunidades indígenas.

A Resolução nº. 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB/CNE nº 14/99) do Egrégio Conselho Nacional de Educação normatizaram os princípios constitucionais e legais acima citados criando a categoria da “escola indígena”, a

carreira específica do magistério indígena, bem como elaboraram referenciais específicos para essa modalidade de educação.

As escolas indígenas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada (MEC, 1998). No Brasil, a Educação Escolar Indígena proposta tanto por organizações da sociedade civil quanto pelo Estado passa a se orientar por novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, o que resulta em concepções pedagógicas específicas e novos referenciais curriculares, pois

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-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 técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1993, p. 12).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172/01, apresenta, na área de Educação Escolar Indígena, 21 objetivos e metas que deverão ser perseguidos no próximo decênio. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações da Educação Escolar Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos estados e municípios a sua execução. Portanto,

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 2001, p. 46).

Assim sendo, para cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos pela legislação e pôr em prática uma política nacional de educação escolar indígena, o Ministério da Educação (MEC) tem se empenhado em desenvolver ações e programas caracterizados pela descentralização, pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas e pelo atendimento de demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngüe e que visem primordialmente investir na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Indígena, estimular a produção e a publicação de material didático específico e divulgar para a sociedade nacional a existência da diversidade étnica, lingüística e cultural no país.

Como vimos acima, a Constituição Federal e a atual LDBEN asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito às formas próprias de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. O artigo 8º, caput, da Resolução CEB/CNE nº 03/99 afirma o princípio de que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Isso exige a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores.

Essa formação deve fornecer aos professores índios as habilidades necessárias para a elaboração de currículos e programas específicos para as suas escolas para o ensino bilíngüe, para a condução de pesquisas, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades, bem como o uso dos conhecimentos universais. A escola é percebida por vários povos como o espaço privilegiado em que as novas gerações são preparadas para enfrentar os desafios do futuro, tornando-se aptas a transitar com segurança em dois mundos e em duas culturas.

De acordo com Grupioni (2003, p. 13),

[...] nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização quando por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Nesse processo, deixaram de ser considerados 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. Portanto, 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.

O modelo que se tem hoje de escola dentro de algumas aldeias, nada mais é do que uma escola de brancos, carente de adaptações à realidade sócio-histórica das populações indígenas. Este fato se constitui num problema porque, ao se oficializarem as idéias e práticas inovadoras que são importantes fatores de impulsionamento de transformações, corre-se o risco de apenas promover mudanças que resultam em padronizações e formas estandartizadas de educação e formação que, embora fortalecidas na dimensão nacional e global, esmaecem-se nas suas características de diversidade, especificidade e liberdade, próprias às práticas dos projetos locais que as originaram.

A relevância desta proposição decorre dos seus resultados, que servirão, entre outros, de subsídios para a Secretaria de Estado da Educação avaliar o próprio projeto de formação do

professor índio. Isso porque se vê na constituição do processo de formação possibilidades de transformações que serão objetos de estudo nas conclusões deste trabalho dissertativo.

Hoje, a escola indígena conta com o respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio, conforme mencionado no artigo 210 da Constituição Brasileira de 1988 em que 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”.

Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado.

Contudo, como nos lembra Oliveira (1994, p. 13),

[...] a desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com um Outro, ou melhor, vários Outros radicais que, não obstante conviverem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas.

Desta forma, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e que estas podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades da sua realidade. Ora para Gesteira (2004, p. 1),

[...] falta execução correta das políticas públicas; cumprimento da lei em toda a extensão em que a legislação prescreve as obrigações e avaliar a aplicação deveres do Estado, seus órgãos e agentes públicos; uma boa gestão das políticas e dos programas, pois existem alguns entraves que são causados única e exclusivamente por gestão ineficaz; e, principalmente, controle social indígena em dois níveis: primeiro, na formulação, implantação e acompanhamento das ações [...] e em segundo lugar, as comunidades indígenas deveriam poder fiscalizar e dos recursos, a execução dos serviços, adequação das ações educativas, etc.

Ao se referir especificamente à temática da educação, Meliá (1995) destaca que as propostas indígenas de escola provocam medo, por parte da nossa sociedade, pelas idéias revolucionárias que colocam. As propostas de escolas pensadas pelos próprios povos

indígenas, mostram-nos a inutilidade de muitas coisas; nossa sociedade já aceitou toda comédia que é a escola.

Portanto, necessário se faz transcrever algumas concepções indígenas acerca do conceito de educação e escola:

A família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha; aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc; não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como os dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa que é o professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída (LUCIANO, 1996, p. 15).

Por estas palavras depreende-se a importância da família e do seu conhecimento para a vida prática indígena no atendimento às suas necessidades, cabendo à escola a sistematização dos conhecimentos e dos saberes e a transmissão da cultura apreendida.

O Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC organizou, em 1997, reunião para elaboração de propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE), na qual participaram representantes de diversos órgãos governamentais e entidades indigenistas. Após os trabalhos, que contaram com a presença de pessoas vinculadas tanto a órgãos governamentais como não governamentais, ficaram sugeridas 22 metas. Nas discussões, os principais pontos polêmicos eram, de um lado, a tendência - já sentida na época (e confirmada na Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação) -, à perspectiva da “estadualização” das escolas indígenas. Por outro, a questão central: a de como garantir o protagonismo indígena frente aos seus processos de escolarização. Quanto à proposta de PNE da sociedade civil, infelizmente, há apenas breve referência à questão da educação escolar indígena, dentro do tópico que trata do Ensino Fundamental, com a seguinte formulação:

[...] prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. Idêntica preocupação deve orientar a educação de grupos étnicos, como os negros e os indígenas, que precisam ter garantia de preservação da identidade e cultura. Nesse sentido, as experiências

pedagógicas acumuladas pelos respectivos movimentos sociais organizados (Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho das Nações Indígenas) devem ser contempladas como referências fundamentadoras de propostas pedagógicas específicas (BRASIL, Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, 1997).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) consolidou as diversas propostas para as diferentes modalidades e níveis de ensino produzindo um documento-síntese, que foi encaminhado oficialmente ao Congresso Nacional como proposta do Executivo. No texto aprovado e publicado no Diário Oficial da União, em 10 de janeiro de 2001, a temática da educação escolar indígena figura em capítulo específico (nº. 9), com 21 metas.

Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

A questão de não se restringir ao que já está estabelecido foi criticada também pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (1997, p. 4), em documento que analisava a proposta oficial acerca da elaboração do plano nacional de educação. Para a entidade, tal processo não deve ser entendido primordialmente como decorrência do cumprimento formal de uma exigência contida em lei. Ao contrário,

[...] um plano nacional de educação tem que estabelecer prospectivamente, e com grande clareza, os seus propósitos gerais, isto é, explicitar de que patamar educacional se está saindo, e qual se pretende atingir ao final do período previsto para a sua vigência. Deve, também, propor metas que, sobretudo, não se restrinjam a garantir o já estabelecido na legislação em vigor; atribuir, explicitamente, responsabilidades às diferentes instâncias de governo e a outros setores, quanto ao seu cumprimento; prever a alocação de recursos de acordo com cada uma das metas, de modo a permitir que se assegure a sua exequibilidade; e propor o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das metas.

Apesar dos esforços recentes (em especial na legislação que regulamenta as relações com os povos indígenas) em reconhecer a diversidade sócio-cultural que constitui o Brasil e, quanto à política da educação, respeitar os processos educacionais próprios desses povos, as escolas oficiais têm servido, muito mais como mecanismos da velha política de integração nacional, do que instrumental de apoio aos projetos de construção do presente e futuro. Lamentavelmente, é recorrente na história do Brasil o registro de experiências onde as escolas

funcionam contra os interesses indígenas. Nas palavras de Jaguaribe (1994, p. 1), “[...] deve-se ampliar a criação de escolas em áreas indígenas, para que os índios tenham o direito de se tornar cidadãos”, sob o risco de que “não haverá mais índios em 2000”, em função da própria escolarização.

Acerca desta questão, D’Angelis (1999), ao analisar a temática da educação escolar indígena no PNE, tanto na proposta da sociedade, quanto na governamental, é enfático ao avaliar que é uma falácia apontar as pequenas e espalhadas experiências verdadeiramente inovadoras como uma mudança no modo como a sociedade brasileira (e, sobretudo, o Estado brasileiro) encara a educação escolar para comunidades indígenas.

Pior ainda, é arrolar as experiências de ensino bilíngüe, onde práticas efetivamente inovadoras são ainda mais raras. Na prática, provavelmente mais de 70% das escolas em comunidades indígenas no Brasil hoje ainda pratica um ensino que nega a diferença e busca abraçar o índio, levando-o a assumir lealdades patrióticas para com o Brasil, transformando-os em algo que não eram. A esmagadora maioria das escolas em comunidades indígenas hoje ainda serve de instrumento de imposição de valores. Isso pode ser comprovado por meio da burocracia que gira em torno das escolas indígenas, especialmente no Estado de Rondônia, onde cerca de 70% das escolas indígenas até hoje não foram reconhecidas como tal, ostentando a denominação de “escolas rurais”. Ademais, os calendários escolares encaminhados pelas Representações de Ensino da SEDUC aos Municípios, contêm datas comemorativas nacionais com as conseqüentes sugestões de comemoração sem, contudo, aterem-se às tradicionais comemorações indígenas.

Para fazer frente a essa situação, como analisou Paula (1997, p. 4), é importante não “[...] perder de vista a ligação essencial que as metas devem manter com os pressupostos colocados pelos povos indígenas, cujas reivindicações deram início às crescentes mobilizações que garantiram as conquistas na Constituição Federal”. Lembrando novamente que o PNE é uma exigência da atual LDB no. 9.394/96 e de que esta consolida o respeito à diferença, através do direito a escolas “específicas e diferenciadas”, esta autora enfatiza que as metas do PNE deverão operacionalizar esses direitos, concretizando-os. Mas, de acordo com análise da (ANPEd, 1997, p. 4), com relação à proposta do PNE como um todo, o que já se percebia é que

[...] em nome do princípio federativo e da descentralização, observa-se que na proposta do PNE a maioria das metas está sob a responsabilidade dos estados e municípios, inclusive no que se refere à exigência de materiais e recursos técnicos e

financeiros que, particularmente os municípios em seu conjunto, sabemos de antemão, não têm condições de atingir.

E a crítica vai além, ao afirmar, em relação à proposta, que esta “[...] é injustificavelmente omissa em relação ao papel da União e não se estrutura de forma a contemplar o conceito de sistema nacional de educação” (ANPED, 1997, p. 5).

No caso da temática da educação escolar indígena, o PNE aprovado traz, logo após a maioria das metas, anotações de rodapé que sugerem, por um lado, vaga lembrança quanto à responsabilidade da União. Por outro, no entanto, fica claro a ainda não garantia de financiamento público para as escolas indígenas e suas demandas. Das 21 metas, 13 estão acompanhadas de dois asteriscos que remetem para a seguinte nota: “é exigida a colaboração da União”. Outras duas são seguidas de um asterisco que diz “a iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da iniciativa da União”. Ou seja, no fim das contas, nem municípios, nem estados, nem união se comprometem com os custos da educação escolar indígena. Com ou sem PNE, continua tudo do jeito que está: o chamado dilema da “tríplice competência” – federalização, estadualização e/ou municipalização das escolas indígenas – fica sem solução.

Ao analisar a proposta do PNE, a ANPED (1997) também já havia explicitado questionamento neste sentido. Em sua avaliação,

[...] as metas da proposta do PNE são, via de regra, ambíguas, pouco precisas, não explicitam os referentes em que se baseiam, nem tampouco em que se avança em relação ao existente, o que confere ao documento o caráter de mera carta de intenções. Essa ambigüidade inviabiliza o acompanhamento e controle por parte da sociedade civil do que diz respeito às ações das instâncias responsáveis por executá-las.

Outras questões permanecem inalteradas no PNE, apontando para o fato de que na prática do estabelecimento de novas relações entre o Estado e os povos indígenas, pouca coisa mudou. Assim, contrariando a perspectiva defendida pelo movimento indígena, da construção de projetos indígenas de escola, segundo necessidades e interesses de cada povo mantém-se a idéia de que é preciso “fazer a educação do índio”.

Segundo Meliá (1979, p. 9), “[...] pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação”. Escola e alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, significando, assim, a continuidade de projetos e programas de educação escolar pensados “de fora”.

Quem poderá garantir a especificidade e diferenciação senão os próprios povos indígenas?

Nesse sentido, quase sempre, as soluções apresentadas sofrem resistência da parte dos próprios índios, por trazerem embutida a visão de uma educação de segunda categoria; de uma escola mais fraca. Em resumo, de que para os índios, basta priorizar/garantir o ensino de 1ª à 4ª, como prevê o PNE.

Essa mesma concepção pode ser comprovada na profunda alteração efetuada na meta número 4. No texto elaborado durante o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena (1997), a meta 4 fala sobre

[...] criar grupo de trabalho, no MEC, no prazo de um ano, para analisar a demanda por ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio nas escolas indígenas, com programas especiais de apoio à continuidade da escolarização em escolas não indígenas, cujos quadros docentes deverão receber orientação e acompanhamento.

Já no texto encaminhado pelo executivo ao Congresso, a mesma meta aparece totalmente desfigurada:

[...] ampliar gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª séries à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.

Como se pode perceber, ao invés de analisar a demanda, propõe-se logo ampliar a oferta; exclui-se a discussão sobre o ensino médio; fala-se de “classes comuns” (o que pressupõe o entendimento de que há classes incomuns) e, denotando extremo etnocentrismo, define-se aprioristicamente acerca do “necessário atendimento adicional” para os alunos indígenas e deixa-se de falar, como previa a proposta inicial, sobre a formação dos professores não índios para receber os alunos indígenas.

O excesso de normas legais, embora avançadas em termos de um novo discurso que respeita a diversidade cultural, confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas. Nesse sentido, um dado esclarecedor foi a retirada dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIs), da meta de número 14 e o conseqüente e previsível engessamento das propostas inovadoras de currículos indígenas que, segundo a nova lei, deverão ser norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por outro lado, a inclusão, na meta de número 2, da universalização dos Parâmetros Curriculares

Nacionais é, com certeza, um retrocesso, inclusive frente à ainda recente normatização das escolas indígenas regulamentada pela Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A proposta do executivo falava tão somente em “[...] universalizar a adoção das Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena”.

Em diversos momentos do Parecer nº 14/99, da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), pode-se perceber claramente um alerta acerca destas questões. Na página 11 do referido documento, dentro do item II – Fundamentação, conceituações – 1. Criação da Categoria “escola indígena”, consta que

[...] a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural. (BRASIL, 1996).

Já na parte final, em sua página 29, que trata do ponto V – Conclusões, o documento é enfático ao afirmar que

[...] os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades (BRASIL, 1996).

Deste modo, surge a necessidade de se aprofundar o debate acerca da cidadania indígena, ou seja, de uma cidadania plural e da construção de políticas públicas que dêem conta desta diversidade e que respeitem a decisão dos povos indígenas, inclusive quanto à questão de se querem (ou não) escola e que escola será essa.

Por fim, identifica-se a inclusão de duas metas que não constavam em nenhuma das propostas anteriores: uma, a de número 19, denuncia a retomada da perspectiva desenvolvimentista e integracionista (escolas profissionalizantes agrícolas para “uso da terra de maneira equilibrada”, como se os povos indígenas ou não usassem a terra, ou a utilizassem de maneira desequilibrada) e a outra, a meta 20, fala da formação de professores para ensino à distância, o que o torna incoerente com as concepções indígenas de educação (baseadas na

vivência na comunidade educativa e na socialização dos saberes), porém, totalmente coerente com as “exigências” das políticas educacionais atuais que elegeram a educação à distância como uma das grandes soluções. Também a meta com respeito à educação profissionalizante é coerente com as novas tendências do MEC, de priorizar o ensino médio profissionalizante.

Ao analisar-se a educação escolar indígena no PNE, chegamos à conclusão de que as 21 metas estabelecidas, longe de contribuírem na superação do enorme “fosso” existente entre os novos preceitos constitucionais e a realidade das escolas indígenas, poderão funcionar como obstáculos ao avanço de processos indígenas de construção e consolidação de suas escolas, bem como de formação dos professores índios.

Em relação à formação inicial de professores brancos, conforme Pimenta (1996, p. 73),

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Este aspecto não é diferente quando se compara essa formação com a de professores índios, pois, como é um processo em construção, ocorre um jogo de acertos e erros constantes; é claro que não estamos aqui para julgar, mas, todavia, nos remete a uma reflexão, do que estamos fazendo, pois no desvencilhar do jogo de formação do profissional, estamos colocando em risco todo um processo histórico construído há centenas de anos.

Quando pensamos que, oferecendo uma formação diferenciada estamos ajudando um povo a manter ou revitalizar sua cultura, ao invés disso, poderemos estar contribuindo para a sua total disseminação, pois pensamos que aquilo que estamos oportunizando seja o real, ao invés de ser o ideal. Mesmo construindo este processo em conjunto, corremos o risco de nos perdermos, pois os índios estão entrando em contato com uma idéia formalizada de educação, sendo algo novo, diferente dos moldes aos quais foram submetidos durante muitos anos.

Ainda, segundo Pimenta (1996, p. 76), no caso da educação escolar, “[...] constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não têm correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais”. Então, que seja operado o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e problemas.

Não sem razão Fuenzalida (2001, p. 60-61) diz que:

[...] tantos modelos de formação utilizados como os modelos de transmissão de conhecimentos estão esgotados. A formação inicial e continuada do professor requer novos referenciais baseados em uma epistemologia do saber pedagógico, mais do que de uma disciplina em si, uma produção de saberes e tecnologias advindos da prática educativa. A concepção geral que inspira os enfoques está fundamentalmente baseada em uma racionalidade tecnocrática, já que se atribui às atividades um valor em si próprias. Por isso, são enfatizados os seus conteúdos e as formas convencionais de execução, emitindo-se considerações sobre o sujeito professor, suas condições de aprendizagem, os processos de construção de conhecimentos e as condições reais de desempenho profissional.

Para Ribas (2002), a falta de definição no campo político e as deficiências nas demais áreas sociais repercutem diretamente sobre a educação. Ao longo do tempo, constata-se a falta de determinação clara de uma política educacional e de atos coerentes com os objetivos a serem concretizados.

O homem educado não é forçosamente um erudito, mas um ser capaz de adquirir/construir/reconstruir os próprios conhecimentos e ter acesso à herança cultural da humanidade. É inegável que a preparação do profissional da educação deixa muito a desejar no aspecto formal e no político. Apesar do despreparo, a crise da escola e o fracasso escolar não podem ser creditados apenas ao professor.

Outros fatores concorrem para a crise, relacionados à pobreza material e cultural das famílias e ao sistema educacional: mínima permanência do aluno na escola em função da superposição de turnos; escolas em péssimo estado de manutenção; apoios didáticos deficientes ou inexistentes; gestão inadequada, sobretudo falta de participação e controle por parte da comunidade em que a escola está inserida; professores mal pagos. Em cursos de formação oferecidos pelo Estado a professores em serviço são freqüentemente apresentadas teorias ou aspectos teóricos de aprendizagem, sem a preocupação em trabalhar alguns aspectos teóricos.

Parece não haver clareza de que a fundamentação do ato de aprender repousa em princípios diferentes do ato de ensinar. Não é porque se compreendem os processos de aprendizagem que se é capaz de estabelecer um caminho para ensinar. A formação do professor se faz, ainda hoje, com base em estudos e modelos do passado baseados numa realidade ideal que nunca se concretizou.

Produz-se, assim, uma defasagem entre o passado e o construído. A formação continuada apresenta diferentes formas de concepção e execução. No Brasil, a tendência dos sistemas de ensino e os órgãos públicos elaborarem uma programação, de acordo com as

políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser necessidade de professores e escola.

Portanto, a conclusão a que se chega é a de que a escola não pode permanecer na forma como se apresenta, tanto no aspecto estrutural-organizacional quanto na maneira de conceber e lidar com o conhecimento. O professor não pode continuar um repetidor, restringindo-se a mero transmissor de teorias: deve construí-las. Assim, modifica sua postura para formar o cidadão capaz de estabelecer relações, de ter consciência das possibilidades e dos limites e participar ativamente da sociedade.

Desta maneira, a formação do professor, envolve um duplo processo: o de auto-formação a partir da (re) elaboração constante dos saberes que realizam na sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Nesse sentido, alguns estados vêm definindo, gradualmente, as linhas mestras de suas propostas de formação de professores. Estudam e analisam documentos curriculares de programas de formação já desenvolvidos por organizações não-governamentais e órgãos de governo no país, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), para formularem suas próprias propostas, de modo que atendam às necessidades específicas de formação e de titulação de seus professores.

Algumas dessas propostas são feitas como texto provisório, no início dos programas, e vão sendo aperfeiçoadas durante o desenvolvimento das diferentes etapas da formação, no planejamento e na avaliação dos cursos, e no acompanhamento dos professores em suas práticas escolares.

De modo geral, as propostas de currículos são realizadas e influenciadas por situações fortemente interculturais. Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processos, de forma a potencializar a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais. Na elaboração das propostas, a legislação atual afirma o princípio da anuência e da participação das comunidades envolvidas (LDBEN e Resolução nº. 3/99). Instituição louvável, se na prática fosse cumprida à risca. Em outras palavras, propostas para a formação de professores indígenas num contexto intercultural são construídas com a co-participação de índios e não-índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações de diversidade cultural.

Assim, essas propostas reivindicam não só o direito às escolas diferenciadas daquelas oferecidas aos demais cidadãos, mas incluem, com forte coloração, o direito ao reconhecimento e oficialização de seus processos próprios escolares de aprendizagem.

O desenho do currículo de formação de professores não se confunde, portanto, com uma matriz montada pela equipe técnica. Ao contrário, o currículo ganha formato de um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular.

O próprio assunto “currículo” pode vir a ser unidade de estudo e pesquisa durante as situações de formação de professores indígenas, assim como de seus formadores e de técnicos que acompanham os cursos.

Em muitas propostas curriculares hoje em desenvolvimento no país, o tema currículo é considerado conhecimento fundamental, que tem sido objeto de pesquisa e reflexão coletiva, entre professores e entre estes e suas comunidades, trabalhado nas situações de formação em cursos e nas práticas educacionais vividas. É que, as escolas indígenas, nas quais os professores atuam como importantes protagonistas, revestem-se, como projeto social, de uma dimensão coletiva. Aos professores cumpre o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua comunidade, dentro do paradigma da habilitação concentrada no domínio de certos saberes específicos: os inerentes ao conhecimento científico e os que dizem respeito aos domínios escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena, começou a tomar um cunho político nos meados dos anos 80, quando houve uma redemocratização da política no Brasil, em especial na Constituição de 1988, época em que houve uma grande participação da sociedade e, em especial, dos movimentos sociais organizados.

Historicamente, a educação indígena nos seus primórdios a cargo dos jesuítas e, posteriormente, sob diretrizes do Sistema de Proteção ao Índio (SPI), passou a uma política de integração do índio à sociedade nacional. Em 1967, foi então criada a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI), que dá prosseguimento a política integracionista do SPI. No ano de 1973, por meio da Lei 6001/79, Art. 49, torna-se obrigatório a alfabetização dos índios na língua materna.

Para que seja cumprida a Lei Nº. 6001/73, a FUNAI, conta com o apoio incontestável do Summer Institute of Linguistics (SIL), que torna o bilingüismo numa estratégia de catequização e conversão ao protestantismo dos indígenas, o que significa um retrocesso aos primórdios da história da colonização brasileira.

A partir da década de 1980, inicia-se um processo de discussão promovido por entidades não-governamentais, que institui a diferença entre educação indígena e educação para o índio. São estas entidades que, por meio de trabalhos realizados em áreas indígenas, começam a perceber que as políticas públicas educacionais para as comunidades indígenas precisavam ser revistas e repensadas.

Todavia, na década de 1990, constitui-se o apogeu para o movimento indigenista; alcançaram-se grandes vitórias, em especial na regulamentação dos artigos contidos na Constituição Federal. No respeitante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou assegurada como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Aproveitando a abertura da LDBEN, os movimentos indigenistas em conjunto com as Associações Indígenas, continuaram a sua luta em busca de assegurar os seus direitos, o que foi regulamentado por meio da Resolução nº. 3 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação em 1999.

A Resolução Nº. 03/99 estabelece e fixa as normas para reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Junto a este manancial de leis e resoluções aprovadas,

veio também a obrigatoriedade dos Estados por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação realizarem a formação inicial e continuada dos professores indígenas.

No Estado de Rondônia, este processo teve início no ano de 1998, por meio da Secretaria de Estado da Educação que, em parceria com Ministério da Educação, elaborou o Projeto Açaí, curso em nível magistério destinado à formação inicial dos professores indígenas de Rondônia e noroeste do Mato Grosso.

Como todos os demais projetos de formação de professores, este não poderia fugir à regra, pois a sua elaboração deu-se por meio dos técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, com a consultoria do Ministério da Educação. O que se evidencia é que, mais uma vez, cometeram-se os mesmos erros em relação aos cursos para formação continuada de professores não índios.

Os cursos são elaborados sem a efetiva e devida participação de representantes das comunidades indígenas, haja vista que cada comunidade indígena é uma realidade diferente e cada uma encontrava-se num patamar diferenciado de escolarização.

Apesar da legislação garantir a participação efetiva de representantes indígenas na elaboração das políticas públicas educacionais, isto não ocorre na maioria das vezes, pois os técnicos das secretarias de educação “acreditam”, que são suficientemente competentes para pensar e elaborar uma proposta de formação inicial e continuada para os professores indígenas.

Ao longo do processo de formação dos professores indígenas de Rondônia, em especial, durante as etapas presenciais, surge o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), que se torna um fórum de discussão permanente do processo educacional. Muitas das ações previstas inicialmente no projeto de formação, planejado pela Secretaria de Estado da Educação, tiveram que ser revistas, pois os indígenas em conjunto com algumas organizações governamentais e não-governamentais, lutaram por modificações, e em especial no calendário das etapas presenciais do curso, bem como na proposta pedagógica.

Mesmo com todas as lutas no decorrer do processo de formação, muitas das ações previstas inicialmente não foram executadas e, portanto, não obtiveram os resultados esperados, seja pela falta de empenho de profissionais encarregados de cumpri-las como pela falta de entendimento da diversidade cultural em relação a uma parcela da população ou pela falta de preparo pedagógico na percepção de uma educação escolar diferenciada que, embora calculada pelos órgãos oficiais, resumem-se ao campo imaginário e, como tal, desprovida de características próprias.

Foi possível, detectar ao longo da pesquisa as falhas na formação pedagógica dos professores indígenas e, em especial, podem-se destacar os fundamentos da educação, que se refletem na prática pedagógica do professor em sala de aula.

É possível afirmar, que os professores que passaram pelo processo de formação em nível de magistério no Estado de Rondônia, saíram sem base de conhecimento científico suficiente para trabalhar em sala de aula em suas comunidades, face às reivindicações de sua participação não terem sido atendidas no bojo da política educacional. E, se o foram, prevalecia a palavra dos que se consideravam senhores do conhecimento, nomeadamente os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, cujos quadros constituíam-se de brancos.

Outro ponto importante a ser destacado é a possibilidade de existir um processo educacional específico e diferenciado para as comunidades indígenas. Apesar dos percalços, fica evidente que os professores das comunidades indígenas são capazes de pensar e executar um projeto de educação próprio em virtude de sua consciência politizada, no sentido de saberem o que lhes é importante conhecer e saber. Porém, isto só será possível quando os órgãos públicos oficiais reconhecerem os direitos assegurados às comunidades indígenas.

Vale salientar que a maneira como uma comunidade indígena percebe a educação é totalmente diferente da sociedade nacional e, seus atores e autores politicamente situados defrontam-se com uma série de problemas, em especial nas questões espacial e temporal, pois cada comunidade tem sua história, sua tradição e seus costumes, e a escola deve adaptar-se a estas especificidades, o que não ocorre quando este processo educacional é pensado pelo não-indio. Portanto, e no caso específico dos Suruí de Rondônia, os problemas continuam a existir, dada a sua cultura muito própria, diferente das demais comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel (org.). **Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ALBO, Xavier. **Competências para uma educación intercultural bilingüe**. Documento de consultoria para a Secretaria Nacional de Educação. Bolívia, 1996. (mimeo).

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito**: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. Disponível em:
<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/rcs/vol13n37/rbcs_13n37_6.pdf>.
Acesso em: 5 mar. 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro et alli. **Fóruns de educação no estado do Rio de Janeiro**: um modelo de gestão. Pôster apresentado à 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 1999.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação, São Paulo: ANPEd, 1997.

BICALHO, Conceição. Os esquecidos da terra. **Revista Diversa**, Belo Horizonte, Ano 2, nº 06, março, 2005.

BORGES, Paulo H. Porto. **Ymã, ano mil e quinhentos**: escolarização e historicidade guarani Mbyá na Aldeia Sapukai. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas: 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1988.

_____. **Decreto presidencial n. 26/91**. Brasília: 1991. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Decreto nº. 1.904/96**. Brasília: 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº. 6.448.11** Brasília: 1977. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: **Diário Oficial**, ano CXXXIX – n. 7, Brasília. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Programa de capacitação em educação escolar indígena para técnicos governamentais.** Brasília: 2001.

_____. **Plano nacional de educação:** proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Portaria interministerial nº. 559/91.** Brasília: 1991. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Resolução CEB nº. 3.** Brasília: 1999. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/default.htm>> Acesso em 15 out. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

_____. Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÁRDENAS, Victor H. Desafios para el futuro de los programas de la educacion intercultural bilíngüe, de cara al siglo XXI. **Congreso de educación intercultural bilíngüe América Indígena.** Antigua, Guatemala, 1995.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia.** Disponível em: www.anped.org.br/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf. Acesso em: 15 mar. 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Sugestões de emendas ao plano nacional de educação.** Campinas: 1999. **Cadernos Cedes 49.** Campinas, São Paulo, 2000.

_____. **Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil.** Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena**: um projeto étnico ou um projeto étnico – político? Texto apresentado no 12. COLE, UNICAMP, 1999.

_____. **Contra a ditadura da escola: educação indígena e interculturalidade. Cadernos Cedes** n. 49, 2000.

DYE, T. W. **The Bible translation strategy**: an analysis of its spiritual impact. Papua New Guinea, SIL, 1979.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Federação das Indústrias do Estado de Rondônia: perfil socioeconômico e industrial. Porto Velho: FIERO, 1997.

FUENZALIDA, Eugênio Rodríguez. Orientações para o planejamento de programas de formação continuada. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Formação continuada de professores de ciências**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério**: subsídios para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GESTEIRA, Kleber. **A realidade da educação indígena**. Disponível em <
http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0110_imprimir.asp?strTitulo=A%>.
Acesso em: 15 out. 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Índios do Brasil**. São Paulo: Global, 2000.

JAGUARIBE, Hélio. **Seminário: Política Educacional para o Exército**. Folha de São Paulo, São Paulo 30 ago. 1994.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 1996.

KEMPER, Lourdes. **Cacoal sua história sua gente**. Goiânia: Grafopel, 2002.

LADFOGE, Peter. Another view of endangered languages. **Language**, v. 68, n. 4, 1992.

LESOURNE, Jacques. **Educación y sociedad**: los desafios Del año 2000. Barcelona: Gedisa, 1993.

LIMA, José Airtón; LIMA, José Nagib. Magisterio indígena: una experiencia en lá búsqueda del desarrollo socio histórico cultural. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade do Amazonas. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Pensar e fazer. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCIANO, Gersem. **IX encontro dos professores indígenas do AM, RR, AC**. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade, **Cadernos Cedes 49**. Campinas, São Paulo, 2000.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. Trabalho e território: as missões católicas no interior do estado do Amazonas-Brasil. **Revista electronica de Geografia y ciências sociales**. Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 119 (11), 1 de ago. 2003.

MINDLIN, Bety. **Nós payter**: os suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia: 1998.

MUÑHOZ, Hector. Los objetivos políticos y socioeconômicos de la educacion intercultural bilíngüe y los câmbios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. **Revista iberoamericana de educación**. Madrid: Organização dos Estados Americanos, 1998.

_____. **Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México**. Palestra proferida no workshop perspectivas de la educación bilinmgue en Contextos Interculturales de México. México: UNESCO, out. 2001.

NEIRO/RO. Relatório de educação escolar indígena. Rondônia: Ji Paraná, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. A reconquista da Amazônia. In: **Novos estudos**: CEBRAP, n. 38, 1994.

PAULA, Eunice Dias de. A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação e o CIMI. In: **Porantim**, A. XIX, n. 201, Brasília: CIMI, 1997.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes 49**. Campinas, São Paulo, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMÉNO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes de docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação – USP**. São Paulo: FEUSP, vol. 22, n. 02, jul./dez. 1996.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Entre nós professores**. São Paulo: Papirus, 2000.

REVISTA INDÍGENA. Fundação Nacional do Índio. Brasília: 2000.

RIBAS, Mariná Holzman. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d' Água, 2002.

SARTORI, Giovanni. **La sociedad multiétnica**: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus, 2001.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A formação do educador e os saberes que a determinam**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHERPING, Guilherme. Políticas Públicas sob o neoliberalismo: Os efeitos de 15 anos de mudanças na educação pública: um resumo. **Revista universidade e sociedade**. N. 24 , 2002.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Relatório de assessoria às escolas indígenas Suruí**. Cacoal: 2001.

_____. **Projeto Açaí**. Rondônia: 2001.

_____. **Relatório da VIII etapa do Projeto Açaí**. Porto Velho: 2003.

Rondônia. SEDUC/REN/CACOAL. **Relatório Educação Escolar Indígena Suruí.** Cacoal/RO, 2000-2004.

SENA, Vera Olinda. Formação do professor indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB.

SILVA, Marilene Corrêa da. **Amazônia:** região-nação-mundo. Manaus: Universidade do Amazonas, n. 3, 2001.

SOARES, José Arlindo; GONDIM, Linda. Novos modelos de gestão: lições que vêm do poder local. In: SOARES, José Arlindo; CACCIA-BAVA, Silvio (orgs.). **Os desafios da gestão municipal democrática.** São Paulo: Cortez, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB, 1997.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingo; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia).** Porto Velho: Editora da UNIR, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (orgs.). **Formação de professores:** políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2002.

FICHA CATALOGRÁFICA

RIOS, Mirivan Carneiro

Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais: A formação dos professores indígenas, Suruí de Rondônia / Mirivan Carneiro Rios – Campo Grande, MS: (96 p.), 2007.

Orientador: Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado.

1. Formação 2. Diversidade Cultural 3. Educação Escolar Indígena.
I. Rios, Mirivan Carneiro. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.