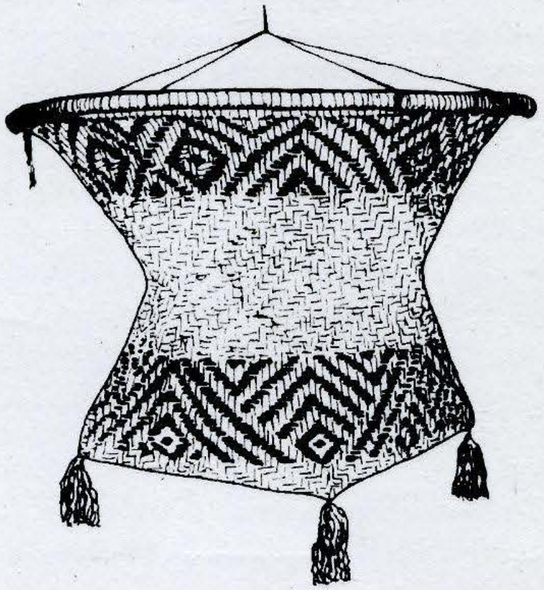
ISSN 0104-5962

12

Revista de

# EDUCAÇÃO PÚBLICA

Cuiabá, v. 7, n. 12, jul.-dez. 1998.



## Educação Indígena

Editora Universitária
da UFMT

Revista de Educação Pública

gráfica ufmt

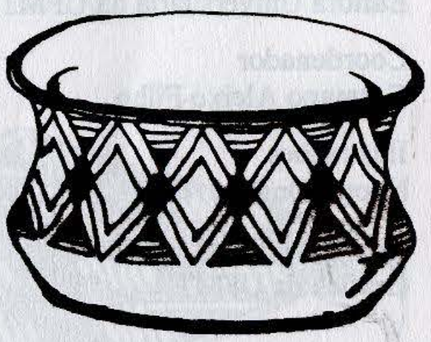
Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org

ISSN 0104-5962

Revista de

# EDUCAÇÃO PÚBLICA

Cuiabá, v. 7, n. 12, jul.-dez. 1998.



## Educação Indígena

Renato Nicolai

Revista de Educação Pública

Publicação do Programa Integrado de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

ISSN 0104-5962

Editor
Nicanor Palhares Sá

Consultora Editorial
Matilde A. Crudo (MTPS 10.784)

Revisão e Editoração
Leslie de Almeida Claudio

Apoio
Editora Universitária da UFMT

Coordenador
Germano Aleixo Filho

Ilustrações
Naomi Onga

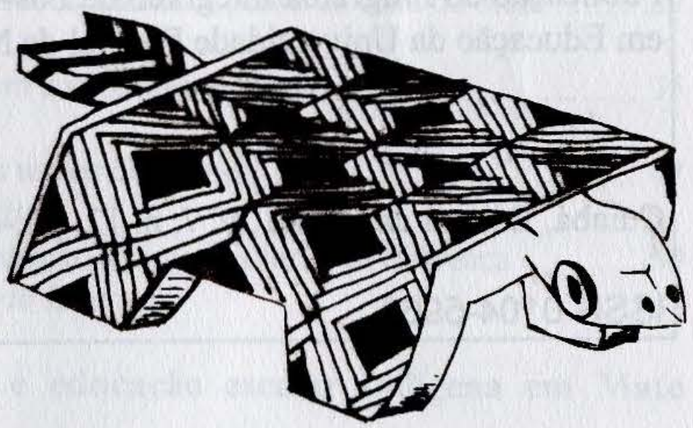
Arte final e impressão
Gráfica da UFMT

Conselho editorial

Ana Antônia de Assis PETERSON
UFMT - Cuiabá/MT
Bernadete A. GATTI
Fund. Carlos Chagas – São Paulo/SP
Celso de Rui BEISIEGEL
USP - São Paulo/SP
Christian ANGLADE
University of Essex - Inglaterra
Ermelinda M. De-Lamonica FREIRE
UFMT - Cuiabá/MT
Florestan FERNANDES
(*in memoriam*)
Francisco Fernándes BUEY
Universitat Pompeu Fabra - Espanha
Germano GUARIM NETO
UFMT - Cuiabá/MT
Jean HÉBETTE
UFPA - Belém/PA
Maria Inês Pagliarini COX
UFMT - Cuiabá/MT
Maria de Lourdes BANDEIRA
UFMT - Cuiabá/MT
Martin COY
Univ. Tuebingen - Alemanha
Miguel Pedro Lorena de MORAES
UFMT – Cuiabá/MT
Moacir GADOTTI
USP - São Paulo/SP
Nicanor Palhares SÁ
UFMT - Cuiabá/MT
Paolo NOSELLA
UFSCar - São Paulo/SP
Paulo SPELLER
UFMT - Cuiabá/MT
Sérgio Roberto de PAULO
UFMT - Cuiabá/MT
Walter E. GARCIA
CNPq - Brasília/DF

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas

Centro de Tecnologias e Documentação Educacionais - CETEDE
Instituto de Educação/UFMT
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
78060-900 - Cuiabá - Mato Grosso
Fax: (065) 615-8440
E-mail: nicanor@cgi.ufmt.br
Homepage: http//
www.ufmt.br/revista/revista1.html



# Editora científica

(Edição Especial)

**Educação e diferenciação étnico-cultural**

Profª Drª Edir Pina de Barros

Revista de Educação Pública

Publicação do Programa Integrado de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Cuiabá, Editora da UFMT, v. 7, n. 12, jul.-dez. 1998. 228 p.

ISSN 0104-5962

# Sumário

Apresentação ..... 7

**Parte I: Educação escolar indígena**

Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual ..... 15
*Edir Pina de Barros*

Educação do ponto de vista do Estado x ponto de vista do índio ..... 29
*Sirlei A.Silveira*

O significado da escola em sociedades indígenas ..... 35
*Ivo Schroeder*

As escolas indígenas e os textos didáticos ..... 47
*Arlindo G. de O.Leite*

Autonomia e autodeterminação: o novo discurso da diferença ..... 59
*Paulo Augusto Mário Isaac*

**Parte II: Educação e educação escolar indígena em Mato Grosso**

Escolas indígenas em Mato Grosso: como são e para onde vão ..... 75
*Darci Secchi*

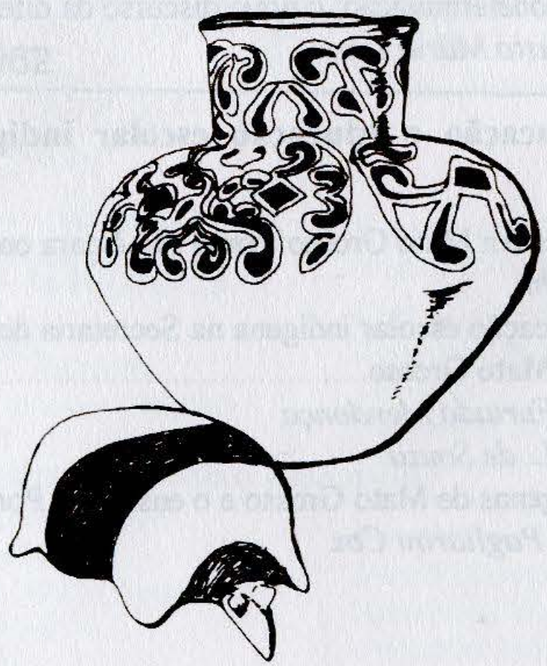
Histórico da educação escolar indígena na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso ..... 89
*Terezinha Furtado Mendonça*
*Laurenice L. de Souza*

Professores indígenas de Mato Grosso e o ensino de Português ..... 102
*Maria Inês Pagliarini Cox*

Escolas e vivências: um memorial Paresí ..... 115
*Hellen Cristina de Souza*
*Daniel Mantenho Cabixi*
Novas terras e novos céus: a educação escolar entre os Xavante de Sangradouro (1970 - 1980) ..... 127
*Teodorico Fernandes da Silva*
Museu-oficina Kuikare: uma "escola" nativa Kurâ-Bakairí (Karíb) ... 176
*Darlene Yaminalo Taukane*

**Parte III: Relatos de experiências**

A educação indígena no contexto cultural Paresí ..... 187
*Edson Bosco da Silva*
*Nelson Secchi*
Além das Letras: Uma experiência junto aos Kulina do médio Juruá ..... 199
*Ângela Kurovski*
Núcleo de Documentação Bóe-Bororo: Relato de uma Experiência .... 215
*Paulo Augusto Mário Isaac*





# Apresentação

Certa vez comentou-me um falecido mestre Bakairi – cujo nome não devo mais pronunciar – que os "*brancos*" não sabem o que querem... E, como exemplo seminal, citou-me o fato de proibi-los, no passado, de falar sua própria língua, enquanto que hoje, contraditoriamente, estimulam a sua prática mesmo nos espaços outrora radicalmente vigiados, como os das escolas. E concluiu, com um quê de sabedoria milenar e de indignação, que seriam eles, os "*brancos*", *crianças* arrogantes, recém-chegadas neste continente. E concluiu: *eles ainda estão aprendendo...*

Aprendizado que já custou o silenciamento de mais de mil línguas, só neste país, que teve as suas fronteiras desenhadas com o sangue de nações indígenas... Das 1.300 línguas faladas, tem-se hoje cerca de 180! Mas a violência colonial não conseguiu reduzir à tabula rasa a diversidade sociocultural: plural, plurilingüístico e pluriétnico são os termos que definem este país. Mato Grosso, cuja capital está fincada no coração do território Bororo, assiste, nestas últimas décadas, a resistência étnica dos povos indígenas nele existentes, outrora senhores dos "seus" cerrados, matas e pantanais...

Múltiplos olhares perpassam séculos de história....relativizando o saber oficial, a história oficial, recolocando no horizonte outras falas, outras vozes... A fala de meu mestre sintetiza dois grandes movimentos da política indigenista deste país. O primeiro, de cunho evolucionista e integracionista, perpassando séculos de história de violência colonial, resiste até o momento, na prática, em todos os seus recantos. O segundo, que se desenha aos poucos nestas últimas décadas, tem como marco referencial a Constituição brasileira de 1988 que, ao menos em termos jurídicos, redefine o lugar das etnias indígenas, ao reconhecer-lhes o direito à diferença, à prática de suas formas próprias de ser e estar no mundo.

Após quase quinhentos anos de tentativas de integração desses povos, ouvem-se, aqui e ali, os ecos de suas vozes...Novas figuras sociais – professores indígenas, líderes emergentes dos confrontos entre

mundos, dentre outros - reivindicam o direito à diferença! E nesse processo, o direito à escola diferenciada.

Inquietantes anos... exigentes anos... Resistências indígenas seculares reclamam continuamente a revisão das idéias e das práticas dos neo-colonizadores que, invertendo a ordem, tratam construtores milenares da história deste continente sul-americano como crianças, relativamente incapazes a requerer um "pai" ou "tutor"...

Em meio a essas inquietações e à crise de paradigmas que marcam estas últimas décadas, instaura-se no Programa de Pós-Graduação em Educação um debate sobre a educação e a educação escolar indígena. Esse debate ganha visibilidade através do Grupo de Trabalho Educação Indígena, por mim criado e coordenado, no contexto do Seminário de Educação, que anualmente acontece na Universidade Federal de Mato Grosso.

Os trabalhos que aqui são apresentados representam antigas e novas vozes que entram no cenário, e praticamente todos foram apresentados no GT Educação Indígena, entre os anos de 1994 e 1996. Buscou-se ampliar os debates para além dos limites do Programa de Pós-Graduação, dando a esse grupo um caráter plural, pluriétnico, como é a realidade em que vivemos. Como resultado dessa preocupação, pode-se contar com a participação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, da Operação Amazônia Nativa – organização não-governamental outrora nominada Operação Anchieta, de professores da UFMT, de lideranças indígenas.

Os artigos produzidos por alunos do Programa de Pós-Graduação refletem momentos de sua formação.

Este número temático foi organizado em três partes. Na Parte I, intitulada Educação Escolar Indígena, encontram-se reunidos cinco artigos de caráter mais geral sobre a questão. O primeiro, de cunho marcadamente teórico, é de minha autoria, e repensa a relação entre cultura, etnicidade, educação no contexto da nova etapa do processo de globalização ora em curso. O texto de Sirlei Aparecida Silveira volta-se para a análise do contraponto entre a educação escolar na perspectiva do indígena e do Estado, através de seus órgãos constituídos. Ivo Schroeder discute o significado das escolas nas sociedades indígenas e Arlindo Gilberto de Oliveira Leite desenvolve uma reflexão sobre o





movimento relacionado à crítica dos professores indígenas aos materiais didáticos tradicionalmente usados nas escolas e à produção de seus próprios livros didáticos. Toma por base seis livros didáticos produzidos por diferentes povos, elaborados no Amazonas, no Acre e em Mato Grosso. Esta unidade encerra-se com um artigo de Paulo Augusto Mário Isaac, tecido em torno dos conceitos de autonomia e autodeterminação que norteiam as ações dos agentes envolvidos no campo indigenista.

Na Parte II – Educação e Educação Escolar Indígena em Mato Grosso, tem-se seis textos que refletem experiências ocorridas no interior dessa unidade federativa. A abertura é feita com um texto do professor Darci Secchi, do Instituto de Educação, sobre as escolas indígenas desse estado, traçando um painel mais geral sobre a questão. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso participa, em seguida, com um artigo apresentado em um dos Seminários, dedicado ao quadro atual da educação escolar indígena, complementando o anterior. A Dr.ª Maria Inês Pagliarini Cox, do Instituto de Linguagens da UFMT e uma das construtoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, nos brinda com um texto seu, sobre os professores indígenas e o ensino do português. De natureza exploratória, tece uma análise sobre a situação do ensino de português em escolas de aldeias de Mato Grosso, a partir de depoimentos de vinte e quatro professores índios, uns escritos e outros orais, colhidos durante o Curso de Extensão "Educação Escolar Indígena", promovido pelos Departamentos de Antropologia e Sociologia e Ciências Políticas da Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 19 a 25 de setembro de 1994, sob a minha coordenação e da professora Sirlei Aparecida Silveira. Em seguida tem-se um importante texto construído a quatro mãos por Hellen Cristina de Souza, minha orientanda, e Daniel Matenho Cabixi, Paresí, então representante do Centro-Oeste no Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, já muito conhecido no país e fora dele, por sua incansável cruzada a favor dos direitos indígenas. Em "Escolas e Vivências: um Memorial Paresí" tem-se uma reconstrução da história da educação escolar, a partir de memórias, de reflexões dos estudantes dessa etnia e fontes escritas. O artigo de Teodorico Fernandes, professor de Antropologia da Universidade Católica Dom Bosco, foi extraído de

sua dissertação de mestrado sobre a educação escolar entre os Xavante de Sangradouro, escrita sob minha orientação. O recorte temporal que estabeleceu para construí-lo foi o período 1970-1980, e os dados que analisa são oriundos, sobretudo, do acervo documental da ordem salesiana. Esta unidade encerra-se com a contribuição de Darlene Yaminalo Taukane, índia Bakairi então aluna do Programa, sob minha orientação, que obteve o seu mestrado com uma dissertação sobre a Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi, nos idos de 1996. Nesse texto ela se debruça sobre uma importante experiência de seu povo acerca do que nominaram Museu-Oficina Kuikare, criado por eles e para eles visando recuperar espaços de transmissão de seus conhecimentos tradicionais às novas gerações e reforçar seus valores e sua auto-estima na interação com a sociedade dominante.

Na Parte III – Relatos de Experiências, tem-se três textos, dois produzidos por agentes da ONG nominada Operação Amazônia Nativa. Edson Bosco da Silva e Nelson Secchi apresentam um relato sobre uma experiência de educação escolar entre os Paresí. Angela Kurovski, membro da mesma ONG, em seu trabalho intitulado "Além das Letras", sustentada em sua experiência de acompanhamento de professores Kulina, entre os anos de 1990 a 1993, tece considerações sobre as formas criativas de apropriação da tecnologia da escrita nesse contexto, sugerindo a necessidade de avaliação de outras metodologias para subsidiar o processo informal de ensino, tal como ocorria, na prática, entre os Kulina. Por fim, Paulo Augusto Mário Isaac registra uma experiência que vivenciou entre os anos de 1990 e 1995, enquanto professor da Universidade Federal de Mato Grosso, em Rondonópolis, relacionado ao Núcleo de Documentação Bóe-Bororo.

Alguns anos se passaram... meus orientandos se tornaram mestres. Uns retornaram para as suas instituições de origem, outros se engajaram nos movimentos sociais voltados para a construção de uma sociedade mais digna e mais humana. Darlene Yaminalo Taukane, Bakairi, atual chefe do setor de Educação Indígena da Administração Regional de Cuiabá / Fundação Nacional do Índio, hoje integra o Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, representando o Centro-Oeste, em substituição ao líder Daniel Matenho Cabixi. Foi uma das construtoras do Referencial Curricular Nacional para as Escolas





Indígenas, tendo participado da Equipe que o coordenou e da equipe de Consultoria e Redação. Por sua indicação e na condição de Consultora do MEC para a educação escolar indígena, também participei desse processo, como parecerista.

Assim a Universidade Federal de Mato Grosso, antes ausente das discussões sobre a educação escolar indígena, conquistou no cenário nacional, a situação de haver se tornado uma referência nesse campo de reflexão. Isto só se tornou possível através da catalisação de forças representadas neste volume pelos atores que depositaram seus trabalhos e sua confiança em minhas mãos... Devo-lhes, em parte, o meu crescimento intelectual no decorrer desses anos em que construímos juntos uma nova experiência de vida. Por esta razão agradeço a todos que tornaram possível esta publicação.

**Edir Pina de Barros**
**Departamento de Antropologia**
**Programa Integrado de Pós-Graduação em Educação**

Nota: Dissertações de Mestrado sobre Educação e Educação Escolar Indígena disponíveis no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso:

Fernandes da Silva, Teodorico - *Educação Escolar para os Xavante de Sangradouro*. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação / UFMT, 1995. (Orientadora: Dr.ª Edir Pina de Barros)

Isaac, Paulo Augusto Mário - *Educação escolar Indígena Boe-Bororo: Alternativa e Resistência em Tadarimana*. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação / UFMT, 1997. (Orientadora Dr.ª Edir Pina de Barros)

Leite, Arlindo G. de Oliveira - *Educação Indígena Ticuna: Livro Didático e Identidade Étnica*. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT, 1994. (Orientadora: Dr.ª Maria de Lourdes Bandeira De Lamônica Freire)

Shroeder, Ivo - *Indigenismo e Política Indígena entre os Parintintin*. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação / UFMT, 1995. (Orientadora: Dr.ª Edir Pina de Barros)

## Educação indígena

Souza, Hellen Cristina de - *Entre a Aldeia e a Cidade: Educação Escolar Paresi*, Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação / UFMT, 1997. (Orientadora: Dr.ª Edir Pina de Barros)

Taukane, Darlene Yaminalo - *Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação / UFMT, 1996 (no prelo). (Orientadora: Dr.ª Edir Pina de Barros)

Aguilera, Antonio Hilário - *Mano: Currículo e Cultura na Escola Indígena Bororo*. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação / UFMT, defendida em junho de 1999. (Orientadora: Dr.ª Edir Pina de Barros)

Nunes da Mata, Tarley da Guia - *Os Professores Indígenas e o Processo de Educação Escolar dos Xavante de São Marcos (MT)*. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação / UFMT, a ser defendida em agosto de 1999. (Orientadora: Dr.ª Edir Pina de Barros).


RESUMO

Este número temático foi organizado em três partes. Na Parte I, *Educação Escolar Indígena*, estão reunidos cinco artigos de caráter mais geral sobre a questão. Na Parte II, *Educação e Educação Escolar Indígena em Mato Grosso*, tem-se seis textos que refletem experiências ocorridas no interior do estado. Na Parte III, *Relatos de Experiências*, dos três textos, dois são produzidos por agentes da ONG "Operação Amazônia Nativa". Os trabalhos aqui apresentados representam antigas e novas vozes que entram no cenário, e praticamente todos foram apresentados nos Seminários de Educação, entre os anos de 1994 e 1996. Buscou-se ampliar os debates para além dos limites do Programa de Pós-Graduação em Educação, dando a esse grupo um caráter plural, pluriétnico, como é a realidade em que vivemos.



*Palavras chaves:* Educação escolar-Índios-Mato Grosso-Brasil; Educação Indígena



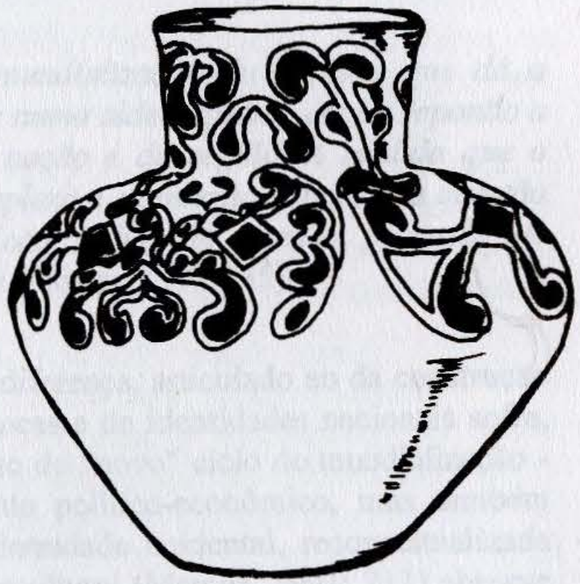
ABSTRACT

This thematic issue has been organized into three sections. In Section I, *Indigenous School Education*, there are five papers on a general featuring about that question. Section II, *Education and Indigenous School Education in Mato Grosso*, is composed by six texts that reflect upon experiences occurred in that State. Among the three texts presented in Section III, *Experience Reports*, two have been produced by agents from the NGO "Operação Amazônia Nativa". The papers here collected represent ancient and new voices coming into scene, and practically all of them were shown at Education Seminars from 1994 to 1996. We have tried to raise the discussions far beyond the Post-Graduation Program in Education (UFMT) boundaries by giving a plural and pluri-ethnical characteristic to that group, like the reality we live in.



*Keywords:* School education-Indians-Mato Grosso-Brazil; Indigenous Education



# Parte I:

## *Educação Escolar Indígena*

# Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual

**Edir Pina de Barros**[1]

> *Todo esse processo de mundialização da cultura, que dá a impressão de que vivemos numa aldeia global, acaba repondo a questão da tradição, da nação e da região. À medida que o mundo se torna mais complexo e se internacionaliza, a questão das diferenças se recoloca e há um intenso processo de construção de identidades* (Oliven, 1992:135).

O ideal da dissolução da diferença, articulado ao da construção de nações culturalmente homogêneas e de identidades nacionais sofre, nesta virada de milênio, o impacto do "novo" ciclo de mundialização - processo este que não é somente político-econômico, mas também cultural - ora em curso. A Modernidade ocidental, reconceitualizada enquanto fenômeno global e transcultural (Marcus, 1991: 211) absorve a diferença admitindo-a. Os interesses transnacionais - que fragilizam os

---

[1] Professora Doutora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Pública (Educação Indígena) da Universidade Federal de Mato Grosso. Trabalho apresentado no Seminário de Educação / 94 - Paradigmas em Movimento - promovido pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, GT Educação Indígena. Cuiabá, 20 a 23 de Setembro de 1994.

Estados-Nações, hoje entidades em crise - redefinem o lugar da diferença e das etnias no âmbito da modernidade. O novo ciclo de mundialização não implica em homogeneização e, sim, em um jogo complexo que envolve subordinações novas, novos processos de articulações e hierarquizações entre povos, nações, localidades, etnias. Como postulou Octávio Ianni,

> *"É óbvio que a globalização envolve o problema da diversidade. [...] A reflexão sobre a diversidade não pode estar ausente, já que implica aspectos empíricos, metodológicos, teóricos e propriamente epistemológicos. Logo que se reconhece que a sociedade global é uma realidade em processo, que a globalização atinge as coisas, as gentes e as idéias, bem como as sociedades e as nações, as culturas e as civilizações, desde esse momento está posto o problema do contraponto globalização e diversidade, assim como a diversidade e desigualdade, ou integração e antagonismo."* (1994: 156).

Neste tenso jogo entre o global e o local, a tradição ganha renovada importância enquanto fonte de identidades. Como colocou Ruben George Oliven,

> *Somos todos cidadãos do mundo na medida em que pertencemos à espécie humana, mas necessitamos de marcos de referência que estejam próximos a nós. Experimentamos a mesma dificuldade que tem uma criança em entender o que é o mapa do mundo e por que sua casa não está representada nele* (Oliven, 1992: 136).

Na situação histórica anterior a este novo ciclo de mundialização, o colonialismo, sustentado em premissas evolucionistas e etnocidas, não logrou reduzir a tabula rasa a diversidade sócio-cultural. Este é um dado irredutível no Brasil e no mundo, que assiste nestas duas últimas décadas, etnogêneses. A etnicidade, fruto de confrontos com os "outros", é um elemento político presente em todos os recantos do mundo, sendo considerada a "hidra do século XX" (Carneiro da Cunha, 1986: 99).





Apesar de cinco séculos de colonização, como observou Nestor Garcia Canclini,

> *"...persisten marcadas diferencias étnicas, regionales y nacionales entre los países latinoamericanos. Hoy pensamos que la modernización no va a suprimirlas. Más bien las ciencias sociales tienden a admitir la heterogeneidad de América Latina y la existencia de tiempos históricos diversos, que pueden articularse parcialmente pero no diluirse en algún estilo de globalización uniforme. La heterogeneidad multitemporal y multicultural no es un obstáculo a eliminar, sino un dato básico en cualquier programa de desarollo e integración"* (1994: 18).

Em países latino-americanos, como o Brasil e o México - monitorizados pelo Fundo Monetário Internacional - registra-se, na década de oitenta, uma redefinição do estatuto dos povos indígenas nas suas novas Constituições.

O reconhecimento constitucional dos direitos culturais e históricos dos povos indígenas tem como resíduo a virtual admissão da pluralidade étnica e lingüística desses países. E, ao menos no plano formal, implica um distanciamento do velho ideal integracionista, como já sublinharam Guerrero & Rivas (1992).

Nas palavras de Canclini,

> *" Se va aceptando en algunas sociedades un cierto pluralismo étnico, modos diversos de organización económica y representación política. Algunos ejemplos: los programas de etnodesarrollo aplicados en varios países latinoamericanos, la legislación que garantiza la autonomía de los indígenas en la Costa Atlántica nicaragüense y las reformas jurídicas sobre cuestiones étnicas que actualmente se gestionan en México son indicios de un pasaje parcial del indigenismo paternalista a modalidades más autogestivas"* (1994: 18).

Essa abertura para o "outro", ao menos formalmente - que descortina espaços para o reconhecimento da diferença e, como desdobramento, para a educação diferenciada - é, também e

simultaneamente, uma resposta local desse processo mais amplo de globalização. Não se quer com esta afirmação negar a importância do secular movimento de resistência desses povos. É, todavia, inegável que uma análise de suas recentes conquistas não poderia ser devidamente realizada sem levar em consideração essa nova conjuntura. Como já sublinhou Rodolfo Stavenhagen ( 1989), tais reformas constitucionais foram produzidas no marco de um amplo movimento pelo reconhecimento dos direitos humanos, nos quais se encontram inscritos os direitos indígenas, por organismos da ONU, através de instrumentos jurídicos, como a Declaração Universal dos Direitos Indígenas. Como colocou Sahlins,

> *A própria teoria do sistema mundial faz concessões à preservação das culturas satélites enquanto meios de reprodução da ordem dominante européia. Mas, se assim for, e adotando um ponto de vista alternativo dos chamados povos dominados, a riqueza européia está atrelada à reprodução e até mesmo à transformação criativa da ordem cultural desse povos* (1990:8).

A premissa de que as sociedades indígenas são a-históricas há muito já foi superada pela Antropologia. Eles estão na história e seus membros são "cidadãos do mundo", na medida em que "pertencem à espécie humana", como afirmou Ruben George Oliven na passagem acima transcrita. A consciência desse fato se revela quando líderes e representantes de povos indígenas buscam participar de eventos internacionais como a ECO-92, das comemorações dos 500 anos de colonização da América, quando integram-se em Comissões de Avaliação do PRODEAGRO, quando buscam ser ouvidos em instâncias internacionais, como o fez Raoni em suas andanças com Sting pela Europa. É recorrente, por exemplo, ouvir os indígenas brasileiros afirmarem que o "patrão" do Brasil e dos índios é, hoje, o Banco Mundial.

É no âmbito da tensa interação dialética entre o local, o regional e o global que, ao meu ver, deve-se situar a análise das chamadas questões indígenas, dentre elas a da educação escolar diferenciada, intimamente articulada à cidadania igualmente diferenciada.





Se o novo ciclo de mundialização repõe a questão da tradição, solidária a da educação - fontes de coesão social e de identidades particulares, expressões locais desse processo mais amplo - ela deve aqui ser retomada.

Em uma de suas obras, Marcel Mauss afirma que " *la tradition est ce qui se transmet"* ( 1969: 329). Formas de vida moral e jurídica, que ganham expressão nas práticas sociais e nas suas representações, e que são transmitidas, via de regra oralmente, de geração a geração, perpetuando-se dessa forma. Sua fonte primordial é a "memória coletiva" : *...le savoir qu'une société a d'elle-même et de son passé plus ou moins immédiat" (Mauss, 1969: 335).* Nesse sentido, a tradição é a fonte e a educação o veículo fundamental da construção da pessoa, através da socialização dos imaturos. Como já dissera Durkheim,

> *... para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda* (1976: 39).

É que a diversidade interna à uma sociedade tem como contrapartida a diversidade pedagógica. No entanto, existe uma base comum a todos os seus membros, pois uma sociedade não pode existir se não houver entre eles uma certa homogeneidade necessária à vida coletiva. Assim, a educação tem por objeto

> *... suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine* (Durkheim, 1976: 39).

A idéia de tradição não implica, todavia, na negação do movimento histórico. Ela comporta - como já indicara Mauss nas primeiras décadas deste século - tanto a idéia de resistência quanto de inovação. As dissensões internas a um povo, as guerras, as heresias, a violência da colonização e seus desdobramentos, por exemplo, *"font surgir forcément et précisément de nouvelles ideés et de nouvelles traditions."* (Mauss, 1969: 333).

O alargamento de horizontes decorrentes do colonialismo e das situações colocadas pelo novo ciclo de mundialização não implica em dissolução das diferenças, mas em rearticulações sócio-culturais, que não ocorrem mecanicamente, como acusam as rebeliões e as mobilizações indígenas. Nestor Garcia Canclini, por outro lado, chama a atenção para o fato de que " *muchas ramas de nuestra economia no pueden desarrollarse sin la participación de los 30 millones de indígenas que viven en América Latina"* (1994: 18).

A Antropologia Histórica proposta por Marshall Sahlins em Historical Metaphors and Mythical Realities (1981) e Islands of History (1985), editado em português em 1990, representa uma importante contribuição para se repensar essas questões. Segundo a sua proposta tem-se que:

> *...a história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com a significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas. Porque, por um lado, as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões pré-existentes da ordem cultural. Nesses termos, a cultura é historicamente reproduzida na ação* (1990:8).

E mais:

> *... como as circunstâncias contigentes da ação não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos, sabe-se que os homens criativamente repensam seus esquemas culturais. É nesses termos que a cultura é alterada historicamente na ação...* (1990: 8-9).

Nessa perspectiva não há espaços para se pensar a cultura/ tradição como algo acabado, cristalizado no tempo, mas como algo extremamente dinâmico, sujeito a inovações. Ou seja, as tradições são





reinventadas através da adequação do passado ao presente, são resignificadas. Assim sendo, a análise do contato e das mudanças sociais devem percorrer outras vias que não sejam assentadas nos conceitos de assimilação e de aculturação. João Pacheco de Oliveira Filho (1977, 1988) propôs o conceito *situação histórica*, elaborado a partir da antropologia política africanista, para se dar conta da diversidade das situações de contato. O campo social, definido por redes de relações entre diferentes atores sociais, muda de acordo com a sua composição e variação de seus limites, conformando diversas "situações históricas" de contato que devem ser analisadas levando-se em consideração *as relações abstratas e valores grupais, a partir da conduta manifesta ( 1988:54).* Ou seja, em cada situação histórica deve-se buscar como os eventos são interpretados pelos seus atores.

As premissas teóricas acima colocadas apresentam dupla vantagem: (1) permitem uma leitura da dinâmica do processo de produção das culturas e/ ou tradições locais, fonte de identidades particulares e (2) asseguram a plasticidade conceitual necessária à análise de sua dialética interação com o mundo - marcada por tensas e criativas articulações entre o particular e o global - que engendra as situações históricas e as categorias da linguagem étnica.

É nesse campo de comunicação, o da etnicidade, intensificada pelo novo processo de mundialização, que a educação escolar diferenciada assume, para os próprios povos indígenas, importância cada vez maior, fazendo-se presente, enquanto condição necessária em seus projetos de auto-determinação. Assim eles se colocam na ordem da história mundial:

> ...uma interação contínua e tensa entre as forças que promovem a integração global e as forças que recriam a autonomia local. Não se trata de uma luta a favor da integração global em si, ou contra ela, mas de uma luta quanto aos termos em que se processa tal integração. A luta não terminou de forma alguma, e o rumo que segue não é determinado de antemão pela dinâmica da expansão ocidental que iniciou a integração mundial. O mundo tem se dividido internamente mesmo quando tem sido pressionado a se juntar, uma vez que os esforços para converter a dominação em ordem tem gerado evasão, resistência e lutas para recuperar a autonomia. Esta luta pela autonomia - a priorização de

reivindicações locais e particulares em detrimento de reivindicações globais e gerais - não implica fugir do mundo, nem recorrer à autarquia. Muito pelo contrário. Trata-se de um esforço para estabelecer os termos da participação autocontrolada e autodeterminada nos processos de integração global e na luta de uma ordem planetária (Bright & Geyer, 1987. Apud Marcus, 1991: 197).

A necessidade da educação escolar, admitida e reivindicada pelos povos indígenas, provém do sistema multiétnico. Mas o seu sentido se altera de acordo com as outras variáveis oriundas das diversidades sócio-culturais.

Mariana K. Leal Ferreira, em sua dissertação de mestrado intitulada Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: Um Estudo Sobre Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil (1992) - incontestavelmente um marco histórico no campo da educação escolar indígena - buscou, de acordo com suas próprias palavras:

> *...mostrar que o processo de educação escolar é interpretado e remanejado por sociedades indígenas, de acordo com a dialética interação de sistemas culturais com eventos do contato* (1992: 2).

Sua pesquisa de campo foi realizada entre os Xavante (de Parabubure), os Kayabí, os Suyá e os Juruna (Parque Nacional do Xingu), entre os quais atuara antes como agente da educação escolar. Colocando a História, a Pedagogia, a Etnomatemática e as ciências da cognição em diálogo com a Antropologia nesses contextos específicos, chegou ela às seguintes e importantes conclusões:

> * *que a dominação exercida pelas agências de contato é interpretada de acordo com os próprios idiomas simbólicos* de cada povo estudado;
>
> * cada povo estudado *desenvolveu e desenvolve alternativas de ação para fazer frente à situação de contato interétnico* e que a educação escolar tal como por eles concebida, constitui um *instrumento imprescindível à reprodução das unidades sociais e, portanto, para a constituição de identidades étnicas;*





> * que *as culturas próprias à cada sociedade, com seus sistemas de classificação, cosmologias, habilidades cognitivas e processos próprios de educar imprimem ao espaço da educação escolar dinâmica própria, fundada nas lógicas diferenciadas, específicas;*
>
> *... *que a educação escolar [...] sempre esteve no horizonte das reivindicações do movimento indígena organizado do país. Estudar adquire, porém, uma concepção diametralmente oposta aos objetivos integracionistas...* (1992: 211 a 213).

A educação escolar indígena diferenciada, do ponto de vista dos indígenas, é um instrumento de resistência e luta. Assim sendo, ela não é compatível com a "escola como terra estrangeira", na expressão de Pierre Bourdieu, que caracteriza-se por manter-se alheia à especificidade e aos interesses de cada povo indígena, que pode abrigar em si, diferenças. Para torná-la possível não basta rever apenas as práticas pedagógicas, os calendários, os currículos mas, sobretudo, as posturas etnocêntricas, portanto, autoritárias, em que se esteiam. Para tanto, a educação escolar deve ser *praticada no interesse de cada grupo indígena e com a valorização de seus etnoconhecimentos já na elaboração e na execução dos projetos de escola* (Lopes da Silva, 1993:4).

Assim sendo, não há como estabelecer, *a priori*, a modalidade de educação escolar pertinente a cada etnia ou segmento de uma mesma etnia. Viabilizar as reivindicações dos povos indígenas em termos da educação escolar diferenciada - direito que lhes foi garantido na última Carta Magna - implica também, em termos acadêmicos, em um diálogo estreito entre etnografia e educação. Neste sentido, muito têm a contribuir as propostas metodológicas geertzianas (Geertz, 1978), que se esteiam na premissa central de que a antropologia é uma ciência interpretativa à busca de significados. A descrição densa é uma via fértil para se dar conta do lugar que a escola ocupa no processo de embates de forças políticas localmente presentes - emanadas de fontes mundiais - enquanto fatores intervenientes nas rearticulações e inovações das identidades particulares.

Necessário se faz, todavia, não se levar o relativismo cultural a extremos, dado a armadilha fatal que ele abriga. É no campo da dialética interação entre o universal e o particular que a escola, em cada

sociedade indígena, ganha sentido. É necessário se pensar dialéticamente igualdade e diferença. Como postulou Arim Soares do Bem:

> *Pensar democraticamente a diferença significa aceitar a pluralidade cultural como riqueza, da qual todos podem tirar algum proveito. Diferenças culturais não existem nunca em estado puro, mas descrevem processos dinâmicos e se influenciam mutuamente. Não existe nunca o lugar de uma unidade original. Todas as culturas são perpassadas por relações de dominação, no interior das quais os conflitos de interesses ocupam um lugar privilegiado. Uma política democrática da diferença só pode ser construída como uma política cosmopolita e não orientada em bases separatistas ou nacionalistas - mesmo que estas últimas venham travestidas de "universalismo"* (1994: 50).

É necessário ter-se em conta que a crescente crise estrutural do sistema capitalista, nesta fase do imperialismo tecnocrático, impõe mudanças nas táticas de dominação. O certo é que nos países do Terceiro Mundo, o reconhecimento constitucional do direito à diferença coexiste com uma política de exlusão das minorias sociais e, sobretudo, étnicas, cada vez mais violenta. Se antes a exclusão social traduzia-se em termos de assimilação, hoje ela pode travestir-se em termos de uma absolutização da diferença. Assim teríamos a imagem invertida do etnocentrismo universalista.

É necessário ter-se em pauta que a grande questão é desvelar em cada uma das sociedades indígenas ( por vezes, até mesmo em segmentos de uma mesma sociedade) sob que condições elas desejam incorporar os novos valores e tecnologias ( como a escrita) provenientes de uma sociedade industrial moderna. E isso só elas mesmas podem dizer, ainda que possamos nos transformar em bons aliados, intérpretes e tradutores de seus anseios. Esta possibilidade não é compatível com posicionamentos exacerbados diante das questões indígenas, quais sejam:

> *"Alguns chegam ao extremo de autonomizar o diferente, diverso sui generis. Apegam-se ao local e esquecem o global, imaginando que o singular prescinde do universal. Enfatizam a diferença, tornando-a original, estranha, exótica; ou elegendo-a primordial, isenta, ideal. Incorrem no etnocentrismo ocidentalizante que pretendem criticar, tomando o outro, que querem resgatar e proteger, em um ente abstrato, deslocado da realidade, da trama que o constitui como diferente. Alimentam uma nostálgica utopia escondida no próprio imaginário. Outros, subordinam toda diversidade à globalidade. Reconhecem a diversidade, mas não a contemplam, não percebem a sua originalidade. Esquecem que o local pode não só se afirmar como se recriar no contraponto com o global"* (Ianni, 1994: 157).





Ou seja, é necessário ter-se a malícia sociológica para se entrever duas interpretações possíveis para os novos dispositivos constitucionais: 1) marcada pelo autoritarismo, o que é próprio do Estado, que transforma o direito do exercício da diferença em fator de exclusão e 2) marcada pelo respeito humano à vida e ao direito da autodeterminação, na essência mesmo do termo, que é política. Se esta última não imperar, na prática - inclusive no exercício daqueles que se querem alternativos - os dispositivos constitucionais da nova Carta Magna não passarão de pura fraseologia, e as duas armas que as etnias historicamente criaram para sua autodefesa - a identidade e a alteridade - voltar-se-ão contra elas. Ou, como bem expressa o ditado popular, o feitiço voltar-se-á contra o feiticeiro. Aliados se transformarão em "inocentes" algozes dos povos que desejam defender.

## RESUMO

O ideal de dissolução da diferença, articulado ao da construção de estados-nações culturalmente homogêneos e de identidades nacionais, nesta virada de século, sofre o impacto do novo ciclo de mundialização em curso. Esse novo ciclo – que absorve as diferenças ao invés de buscar erradicá-las – vem resultando em novas subordinações e articulações entre povos, estados-nações, localidades e etnias, recolocando a questão da tradição na pauta atual das discussões. É no âmbito da tensa interação dialética entre o local, o

regional e o global que deve-se situar a análise das chamadas questões indígenas, dentre elas a da educação escolar diferenciada, solidária a da tradição, fonte de coesão e de identidades particulares. Esta comunicação desenvolve idéias nessa direção e reafirma a necessidade de um diálogo mais intenso entre o campo da antropologia e o da educação.

## Referências Bibliográficas


Bem, Arim Soares do. Cultura, Política e Racismo. *Princípios: Revista Teórica, Política e de Informação* (Encarte sobre Racismo no Brasil), São Paulo: Editora Anita Ltda., 1994: 44-51.

Bright, Charles & Geyer, Michael. For a United History of the World in the Twentieth Century. *Radical History Review*, nº. 39, 1987: 69-91 (Apud Marcus, 1991)

Carneiro da Cunha, Manuela. Etnicidade: da Cultura Residual mas Irredutível. *In: Antropologia do Brasil (Mito, História, Etnicidade)*, São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986: 97-108.

Castellanos Guerrero, Alicia & Lopes y Rivas, Gilberto. El Reconocimiento Constitucional de los Pueblos Índios en México. *Nueva Antropología (Revista de Ciencias Sociales)*, Vol. XII: 42, México, 1992 : 155-164.

Durkheim, Émile. A Educação como Processo Socializador: Função Homogeneizadora e Função Diferenciada. *In:* Pereira, Luiz & Foracchi, Marialice M. (Orgs.). *Educação e Sociedade.* 7ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976: 34-48.

Ferreira, Mariana K. Leal. *Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: Um Estudo sobre os Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil.* Dissertação de Mestrado/ PPGAS - USP, São Paulo, 1992.







Garcia Canclini, Néstor. Políticas multiculturales e Integración por el Mercado. *El Espectador (Magazin Dominical).* Bogota (Colombia): Cano Isaza & Cia., 1994: 17-21.

Geertz, Clifford. *A Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Ianni, Octavio. Globalização: Novo Paradigma das Ciências Sociais. *Estudos Avançados*, 8 (21), 1994: 147-162.

Lopes da Silva, Maria Aracy. Balanço Crítico da Situação Atual da Educação Escolar Indígena no Brasil. *Boletim da Associação Brasileira de Antropologia,* Nº. 16, abril de 1993: 4-5.

Marcus, George. Identidades Passadas, Presentes e Emergentes: Requisitos para Etnografias sobre a Modernidade no Final do Século XX ao Nível Mundial. *Revista de Antropologia.* São Paulo: USP, Nº. 34, 1991: 197-221.

Mauss, Marcel. *OEUVRES (3. Cohésion Sociale et Divisions de la Sociologie).* Paris: Les Editions de Minuit, 1969.

Oliveira Filho, João Pacheco de. *"O Nosso Governo": Os Ticuna e o Regime Tutelar.* São Paulo/Brasília: Marco Zero / MCT - CNPq, 1988.

Oliveira Filho, João Pacheco de. *As Facções e a Ordem Política em uma Reserva Tükuna.* Dissertação de Mestrado. Brasília: PPGAS - Universidade de Brasília, 1977.

Oliven, Ruben George. *A Parte e o Todo no Brasil-Nação: A Diversidade Cultural no Brasil-Nação.* Petrópolis: Vozes, 1992.

Sahlins, Marshall. Historical Metaphors and Mythical Realities: Structure in the Early History of the Sandwich Islands Kingdom. *Association for the Study of Anthropology in Oceania, Special Publication*, nº. 1, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1981.

Sahlins, Marshall. *Ilhas da História.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

Stavenhagen, Rodolfo. Derechos Indígenas y Proyectos de Nación. *Foro de Discusión de la Propuesta de Reforma Constitucional para Reconocer los Derechos Culturales de los Pueblos Indígenas de México*, México: ENAH, 1989





# Educação do ponto de vista do Estado x ponto de vista do índio

**Sirlei A. Silveira**[1]

Está viva na memória de muitos de nós a luta de vários segmentos da sociedade brasileira, representados através de diferentes movimentos sociais de base, no sentido de terem reconhecidos, na Carta Magna de 1988, os seus direitos quanto a participação mais igualitária na vida do país. Assim sendo, chamamos a atenção, dentre outros, para o Título VIII - DA ORDEM SOCIAL - em particular, para o Capítulo VIII, que remete aos povos indígenas, sob o título "Dos Índios".

Diferentemente das Constituições anteriores, quando os dispositivos legais pressupunham o índio enquanto uma categoria social em transição e/ou em vias de extinção, estabelecendo em vários níveis, políticas que visavam a assimilação desses povos ao conjunto da sociedade nacional, o Estado reconhece agora, no plano formal, a existência da "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições", cabendo-lhes proteção, consagrando suas diferenças e salvaguardando os seus interesses. (Artigo. 22/ Constituição/88)

---

[1] Mestre em Ciências Sociais, professora do Departamento de Sociologia e Ciências Políticas/ ICHS/ Universidade Federal de Mato Grosso. Trabalho apresentado no Seminário Educação / 94 - Paradigmas em Movimento, GT Educação Indígena, coordenado pela Drª. Edir Pina de Barros. Cuiabá, 20 a 23 de Setembro de 1994.

Aqui, chamamos a atenção para o significado que a educação assume no conjunto dessas inovações de natureza constitucional. No Artigo 210, § 2º, da Constituição em vigor, está assegurado aos povos indígenas o direito a uma educação estruturada nas suas especificidades sociais e culturais, donde se estabelece a necessidade de se fazer respeitar a língua materna dos diferentes grupos que integram o conjunto desses povos, bem como os seus "processos próprios de aprendizagem". Por meio desse dispositivo cria-se a possibilidade de sistematização de uma educação escolar indígena, a ser realizada em escala nacional.

A regulamentação desses direitos constitucionais vem se fazendo principalmente através da revisão do Estatuto das Sociedades Indígenas e do texto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - ambos, ainda sob a aprovação no Senado. Paralelamente ao processo de revisão e aprovação desses dois dispositivos, cabe mencionar o Decreto nº 26, de 14 de fevereiro de 1991, da Presidência da República, que transfere para o Ministério da Educação a competência com relação a definição das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com a supervisão da FUNAI, redefinindo os níveis de responsabilidade quanto ao planejamento e a execução da educação junto a esses povos. Nesse sentido, a Portaria Interministerial - Justiça e Educação - Nº 559, de 16 de abril de 1991, estabelece o detalhadamento dos fundamentos ideológicos e pedagógicos, bem como as condições materiais sob as quais o processo educacional deve ocorrer.

Procura-se estabelecer como esses instrumentos regimentais os fins, processos, mecanismos e instrumentos indispensáveis à efetivação da educação escolar junto as comunidades indígenas. Possibilitar a materialização de um sistema educacional centrado nos seguintes princípios fundamentais:

> *"I - garantia aos índios de acesso aos conhecimentos da sociedade, com o domínio de seu funcionamento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto grupos etnicamente diferenciados;*





> *II - respeito aos processos educativos e de transmissão do conhecimento das comunidades indígenas"* (Artigo 134 / Estatuto das Sociedades Indígenas).

A efetivação de tais pressupostos, suscitou a criação em 1993, junto ao Ministério da Educação, do Comitê de Educação Escolar Indígena, constituído por representantes das comunidades indígenas e por representantes de diferentes setores da sociedade brasileira - Universidades, ONGs, Ministério da Educação, Secretarias de Educação - para atuar como instância de assessoramento ao Ministério da Educação na formulação das diretrizes educacionais comprometidas com a diversidade e especificidades históricas e étnicas desses povos.

Não podemos negar os avanços que essa legislação expressa no tocante a mudança nas posturas e nas formulações a respeito do lugar que as populações indígenas passariam a ocupar no contexto da sociedade nacional, reconhecendo os seus direitos quanto ao exercício da diferença e da alteridade.

Entretanto, é preciso considerar que essa mesma legislação se encontra em fase de regulamentação, correndo riscos, inclusive, de retrocesso, face a Revisão Constitucional em andamento. Somando-se a isso, não podemos deixar de lembrar o caráter autoritário do Estado brasileiro, que historicamente vem fazendo vistas grossas ao cumprimento das garantias individuais e sociais estabelecidas nos instrumentos que definem o estado de direito indispensável a realização do consenso entre os múltiplos segmentos que integram a sociedade nacional. No Brasil, o aparato jurídico é algo ainda muito distante dos interesses e das necessidades da sociedade civil. Para muitos dos seus segmentos, constitui-se em verdadeira letra morta. O reconhecimento, o exercício e a extensão da cidadania ainda carecem de tradição.

Admitindo que há, efetivamente, um distanciamento entre aquilo que preconiza a lei e a realidade social de fato, resta-nos perguntar como os próprios índios estão percebendo esse processo de redefinição, por parte das instituições oficiais, dos pressupostos, políticas e práticas dirigidas à educação formal dos povos indígenas. Para isso, vamos nos valer da fala de duas lideranças indígenas, reconhecidas nacional e internacionalmente, Daniel Cabixi e Marcos Terena.

Ao se referirem a educação indígena, os índios estabelecem uma distinção entre aquilo que entendem por educação e educação escolar propriamente dita. Segundo Daniel Cabixi, "*alguns técnicos e profissionais encaram a educação exclusivamente como um trabalho dentro de uma sala de aula, e nós (...) entendemos que as próprias culturas indígenas em si, elas já estão cheias de mecanismos que estabelecem normas e diretrizes para a educação do índio, dentro da sua própria sociedade, dentro de sua própria cultura, dentro de sua própria especificidade*" (74-75).

Diante dessa afirmação, poderíamos perguntar qual o significado da educação escolar, em comunidades indígenas, na perspectiva do próprio índio.

Os índios defendem, de um modo geral, os pressupostos e as formulações expressas nos dispositivos legais mencionados no início deste texto, porém nos advertem para a necessidade desse processo ser coordenado e desenvolvido pelos próprios índios, devidamente instrumentalizados para isso. A defesa da coordenação e controle da educação escolar por parte dos índios, se faz, sobretudo, em virtude das práticas colonialistas empreendidas secularmente junto a esses povos, ocasionando progressivamente a desagregação, quando não, a extinção das suas formas próprias de organização social, para não dizer de etnocídios, em muitos casos.

Reconhecem a importância da escola em suas comunidades, face a realidade atual com a qual se deparam, no entanto, recusam uma educação escolar feita em base alienígenas e assistencialistas, até porque os trabalhos desenvolvidos pela FUNAI, pelas Missões, contribuíram, em grande medida, para a desarticulação das estruturas sociais de várias sociedades, das suas possibilidades de auto-suficiência e autodeterminação, estando hoje, sem condições de definir com clareza, com objetividade, questões de importância para a sua comunidade. No tocante aos professores, em sua grande maioria, não conseguem perceber "*as questões relevantes quanto ao seu papel de educador, alfabetizador, no seio da própria comunidade. (...) A nossa falta de capacidade técnica não nos permite aprofundar um questionamento mais profundo de todo processo organizativo e a*





*normatização de um programa de educação indígena, com seus devidos currículos, com seus devidos calendários*".

São os próprios índios que denunciam a distância entre a educação escolar preconizada na legislação e nas posturas indígenas e àquela que vem sendo realizada de fato. Uma escola à altura dos princípios definidos nos dispositivos legais, demanda, por parte dos planejadores e executores das propostas educacionais, posicionamento político e conhecimento teórico-metodológico distinto daqueles que comumente vem sendo aplicados ao ensino básico extensivo na sociedade nacional. Fora disso, a educação escolar indígena, não passará de letra morta, retórica oportunista, quando não, instrumento de reprodução das antigas estruturas de dominação, cooptação, barganha, conforme denunciam os próprios índios. Tomando as suas palavras, quando "*as Prefeituras se acham na obrigação de levar a educação ou de elaborar programas educacionais para as áreas indígenas, alguns prefeitos se acham também no direito de cobrar a contrapartida dos índios, de abrir as portas das áreas indígenas para a exploração de minérios, exploração de maneira, abertura de estradas, arrendamento de terras e tudo mais. Então nós nos sentimos desamparados, desfalcados de qualquer estratégia que nos poderia dar qualquer condição mais partidária*".

Diante de tais denúncias, não nos cabe pensar numa escola para índios, para ensiná-los a ser índio, na perspectiva romântica, reiterando a idéia isolacionista e preservacionista dos modos de vida desses povos, como forma de garantir-lhes a manutenção de suas identidades. São eles mesmos, que reivindicam a implementação de um sistema escolar que os habilitem a conviver com a sociedade nacional, em todas as suas dimensões e complexidades. Uma escola que os habilitem a decodificar a multiplicidade de signos e estruturas deste outro mundo, para que possam de fato exercer a autodeterminação, livre de tutelas, ter voz, praticar o direito de ir e vir dentro e fora do território nacional.

Em síntese, reivindicam uma escola que os retirem da condição de "minorias", marginalizados. Nas palavras de Marcos Terena, uma escola que seja também capaz de fazer com que os índios eduquem os 140 milhões de brasileiros, libertando-os de ignorâncias e preconceitos históricos, pois "*não queremos fazer parte de uma civilização, como*

*fomos atraídos no passado, civilização que nos jogue na favela, não queremos uma civilização que diga pra nós: venha pra cá e chega aqui, nos deparamos com uma inflação de 35% ao mês. (...) nós precisamos também aprender, nós, os índios, como funciona esse sistema de vida do branco, para a gente se defender, (...) questionarem adaptar a realidade do povo indígena para a realidade brasileira e vice-versa. Só assim a gente pode construir um novo pensamento indigianista no Brasil*". Acrescentando, quem sabe... a construção de uma nação livre de excusões, se é que a nação brasileira existiu um dia e é possível realizar-se, diante das reordenações que o país enfrenta hoje.

Dentre os tantos desafios, temos mais esse, ou seja, o de fazer com que as sociedades indígenas, com seus ritmos e temporalidades próprias, contrastantes com os ritmos e temporalidades inerentes as chamadas sociedades modernas e/ou contemporâneas, edificadas sob a égide da ciência e da técnica, encontrem alternativas democráticas de fortalecimento das pluralidades políticas, sociais e culturais, num tempo em que a globalização deixa de ser um projeto, para se tornar realidade.

RESUMO

A Constituição Brasileira de 1988, no capítulo 210, assegurou aos povos indígenas o direito a escolarização formal, corroborado na Portaria Interministerial nº. 559, de 16 de abril de 1991. A partir de então intensificam-se as discussões sobre as condições e o modelo educacional destinado a esse segmento social, portador de especificidades muito particulares em relação ao conjunto da sociedade nacional. Esta comunicação se volta para a análise das falas a respeito dessa questão, estabelecendo o contraponto entre a educação escolar na perspectiva do índio e do Estado, através de seus órgãos constituídos: Ministério, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.





# O significado da escola em sociedades indígenas

**Ivo Schroeder***

Algumas experiências novas marcaram a educação para indígenas nas duas últimas décadas e, mais recentemente, um grande número de professores procura se qualificar e buscar condições de educação escolar para seu povo, lutando pelo reconhecimento de sua condição de professor e discutindo a autonomia na direção do processo escolar. A par destas iniciativas, novos fatos questionam o significado da educação formal para as sociedades indígenas.

A preocupação com uma educação indígena diferenciada é recente, datando de meados da década de setenta. Até então, o Instituto Lingüístico de Verão - SUMMER - era praticamente o único a manter lingüistas dedicados ao estudos de línguas indígenas para tradução da Bíblia, em geral desestimulando as práticas culturais próprias dos povos nativos e quiçá buscando sua "conversão" religiosa. A FUNAI e as Missões Católicas pautavam-se pelos métodos da escola tradicional, sem atenção para as culturas diferenciadas, sem capacitação lingüística

* Mestre em Educação Pública (Educação Indígena) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Pública/UFMT. Trabalho apresentado no Seminário Educação/94: Paradigmas em Movimento, GT Educação Indígena, coordenado pela Dra. Edir Pina de Barros. Cuiabá, 20 a 23 de setembro de 1994.

e, afinal, fazendo das escolas um instrumento para promover a progressiva integração do índio à sociedade nacional.

As primeiras experiências alternativas em educação tiveram início na década de setenta, com a crescente consciência em torno da preservação da cultura, da defesa da terra e da autodeterminação dos povos indígenas. Nesta fase, realizaram-se os primeiros cursos de lingüística para agentes de base, que suscitaram estudos de língua e implementação de algumas experiências de alfabetização na língua materna. No Mato Grosso, uma equipe da Prelazia de S. Félix iniciou a Escola Tapirapé, equipes da Missão Anchieta iniciaram o trabalho escolar inovador com os Myki e Rikbaktsa. Equipes da Operação Anchieta - OPAN iniciaram experiências com os Kulina no Acre, com os Ticuna e Kanamari no Amazonas e com os Kaiowá no Mato Grosso do Sul. Diversas outras iniciativas marcaram esta fase, imprimindo características particulares e inovadoras à educação indígena.

A preocupação em torno da escola indígena, suscitada pelas diversas experiências em curso, resultaram num Encontro promovido pela Comissão Pró-Índio de São Paulo em 1979, onde foram relatadas 14 experiências das regiões Sul, Norte e Centro-Oeste [1]. Entre 1982 e 1990, a OPAN promoveu cinco Encontros de Educação Indígena, que acompanharam e discutiram ao todo 15 experiências de escola indígena, das quais 7 participaram de todos os Encontros. Os Encontros promovidos pela OPAN certamente não reuniram todas as experiências em andamento neste período. Conseguiram, contudo, aglutinar as principais discussões, avaliando e acompanhando mais sistematicamente trabalhos importantes e que, de certa forma, se tornaram exemplares, seja pelos seus resultados, seja pela problemática que levantaram.[2]

[1] O resultado deste Encontro foi publicado em "A questão da educação indígena". Comissão Pró-Índio, São Paulo, Brasiliense, 1981.

[2] O resultado dos Encontros e o relato das experiências foram publicadas em "A Conquista da Escrita: encontros de educação indígena". OPAN - Operação Anchieta. São Paulo, Iluminuras, 1989.





O resultado maior destas experiências, acompanhadas, discutidas e avaliadas, foi o encorajamento de práticas novas e a difusão de uma consciência e de um conjunto de idéias e princípios que se refletiram na legislação, através da nova Constituição de 1988. Ali os processos próprios de aprendizagem e a utilização de línguas maternas foi assegurada às comunidades indígenas. Posteriormente, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) mobilizou os professores indígenas e as entidades de apoio na tentativa de assegurar o detalhamento favorável da legislação pertinente, para garantir o uso das línguas maternas, o reconhecimento das escolas indígenas, a defesa dos valores culturais próprios de cada povo e um Sistema Federal de Ensino.

## Os professores Indígenas

As iniciativas que envolveram o conjunto dos professores na discussão de uma política de educação indígena ou para sua melhor capacitação também marcaram este novo momento. No Amazonas e Roraima, a partir dos professores Ticuna forjou-se uma mobilização e organização consistente, com uma coordenação própria e centrada em torno da construção de uma escola indígena, definida como sendo aquela onde a direção estivesse nas mãos das respectivas sociedades. Em Mato Grosso, há iniciativas conjuntas, mas os professores ainda enfrentam dificuldades para descortinar pontos comuns de articulação e caminhos de maior iniciativa e autonomia frente ao Estado e às entidades de apoio.

Por sua significação, vou destacar dois Encontros de Professores, promovidos pelo Núcleo de Educação Indígena - NEI/MT em 1989, e que deram início a uma fase de mobilização dos professores, e de engajamento de órgãos oficiais e de entidades, para a formulação de uma educação indígena específica.

O primeiro Encontro foi realizado na aldeia Salto da Mulher, do povo Paresi, nos dias 7 a 11 de maio de 1989, com a participação de 34 professores dos povos Xavante, Bororo, Karajá, Paresi, Bakairi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Rikbaktsa, Nambikwara, Terena e Umutina. De acordo com o Documento Final, o objetivo deste encontro foi *"encaminhar propostas para uma política nacional de educação indígena, para garantir os direitos de uma nova educação específica e*

*diferenciada que respeite a cultura e a autodeterminação dos povos indígenas".*

No mesmo documento, os participantes reivindicaram que a educação indígena seja veiculada aos órgãos federais de educação e cultura que devem criar organismos e recursos específicos para tratar dessa questão: que se criem condições para que as escolas sejam bilíngües e biculturais e para isto se deveria capacitar os professores, desenvolver currículos e programas diferenciados e metodologias adequadas para todo o processo de ensino-aprendizado; e que se implante uma política de publicação de materiais didáticos. Os participantes reivindicaram ainda a isonomia salarial entre os professores indígenas e não-índios. Finalmente, que a sociedade deveria ser reeducada para abolir a discriminação nas relações com os povos indígenas. Os participantes decidiram que deveriam levar todas estas questões para as respectivas comunidades e já marcaram outro encontro para prosseguir a discussão.

Assim, o 2º Encontro realizou-se no Posto Indígena Aroeira, do povo Nambikwara, nos dias 14 a 18 de agosto do mesmo ano. Desta vez, participaram 32 professores dos povos Xavante, Bororo, Bakairi, Paresi, Nambikwara Kayabi, Apiaká, Rikbaktsa e Munduruku. Este encontro teve a assessoria de Darci Secchi e enfatizou o estudo e aprofundamento de propostas para a LDB e para a Constituinte Estadual, contemplando ainda a contribuição das comunidades. Alguns professores fizeram o relato das discussões com as respectivas comunidades, como segue:

Os Paresi resolveram que o professor branco que for para a aldeia tem que conhecer a vida do índio; que primeiro deve iniciar aula de língua materna e depois português. Solicitaram ainda curso de capacitação e que possam ser reconhecidos como professor e não como monitor. Professores Nambikwara informaram que uma escola estava parada e que as crianças e os jovens não sabiam escrever em português; que o calendário deve ser feito conforme a cultura e que a escola deve ser da responsabilidade do município. Outra comunidade reivindicou que a alfabetização tem que ser na língua materna e portuguesa; apoio financeiro para monitor trabalhar em sua comunidade; necessidade de merenda escolar; casa para alojar alunos que moram distante da escola;





material didático adequado, currículos e calendário conforme a realidade de cada grupo. Outro professor informou que há necessidade de contratar monitor, de construir escola, de merenda escolar, de material e livros didáticos. Um professor Xavante de S. Marcos informou que a comunidade concordou que as escolas sejam bilíngües; que já possuem escolas autorizadas e reconhecidas e que a escola tem que funcionar como a dos brancos, sem deixar de ser indígena. Também questionou se haveria mudança na situação jurídica de suas escolas. O professor Rikbaktsa informou que a comunidade decidiu que a escola deve ser como índio quer, a alfabetização primeiro na língua, depois em português; que não aceitaram a merenda escolar, que não existe salários para professor e que assumiram as responsabilidades por conta própria e não pretendem oficializar a escola, pois a comunidade entendeu o documento e o Bororo de Meruri questionou: *"quem ficará encarregado da escola indígena: Estado ou Município?"*

Estas e outras propostas foram levantadas e discutidas, uma a uma, em grupos e em plenário durante quatro dias, até se lograr o consenso. Assim, no documento final, os participantes propuseram que a educação indígena deveria estar ligada ao MEC para elaborar a política de educação e delegar competência aos Estados e Municípios. Estes, por sua vez, deveriam reconhecer as escolas e oferecer o ensino regular de acordo com diretrizes nacionais. O documento final volta a enfatizar a capacitação dos professores; a necessidade de currículo e calendário adaptado a cada grupo, considerando suas tradições e costumes; e a produção de material didático-pedagógico adequado para todas as disciplinas, conforme cada etnia. Exige ainda a participação das comunidades e das entidades na elaboração da política e nas ações de educação indígena. No final do Encontro, foram eleitos três representantes para levar as propostas dos Encontros para a comissão de Finanças e Tributação da Câmara Federal, onde estava sendo discutida a LDB.

Em fevereiro de 1991, o Decreto nº 26 atribuiu ao ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena e às Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios o desenvolvimento destas ações. Em abril do mesmo ano, o MEC publicou a Portaria Interministerial nº 559 que garante às comunidades

indígenas uma educação básica e diferenciada, o ensino bilíngüe e cria, no MEC, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena para coordenar, acompanhar e avaliar ações pedagógicas de Educação Indígena no País. Esta Portaria, portanto, incorporou propostas dos professores, das entidades de apoio, de órgãos públicos, de universidades e outros. No art. 5° estimula a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas. Em março de 1993, o MEC deu posse ao Comitê de Educação Escolar indígena, com um representante do MEC, das Universidades, da ABA, da ABRALIN, da FUNAI, das Secretarias Estaduais de Educação, das ONGs e três representantes indígenas das regiões Sul, Centro-Oeste e Norte. É atribuição deste Comitê subsidiar e proporcionar apoio técnico científico às ações de educação escolar indígena.

No dizer de Mariana Ferreira, a lei garante uma educação diferenciada, mas não assegura aos índios o *"direito de definir as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade"* (Ferreira, 1992:179).

Uma avaliação das experiências escolares e da mobilização dos professores permite destacar alguns aspectos significativos, interrogações e perspectivas. As experiências, que chamo de exemplares, lograram levar à prática uma nova concepção de escola que, além de incorporar a língua materna, consegue construir um currículo a partir da realidade cultural e dos conhecimentos específicos de cada povo. Recuperava a pedagogia da vida cotidiana, valoriza os meios disponíveis, parte da história e dos mitos, compondo um todo, onde as comunidades assumem papel fundamental na definição de ritmos, calendários, palavras geradoras e, sobretudo, no papel e espaço que concedem à escola.

A escola Tapirapé, por exemplo, nasceu da luta pela terra, para compreender a lei do branco, para não ser enganado por ele, hoje registra as histórias, cantos e costumes para que os netos não esqueçam as coisas que ocorriam com os antepassados e é dirigida e administrada pelos professores Tapirapé. No caso Rikbaktsa, a escola da Missão foi transformada e, partindo do jeito e valores tradicionais, tornou-se





instrumento de recuperação da língua materna e de preservação da cultura e do espaço de autonomia da comunidade. Para os Myki, a escola ensina a usar dinheiro, fazer compra, a escrever na língua e no português, mas *"a dança e festa nós não esquecemos. A roça nós não esquecemos. O algodão nós não esquecemos. A língua nós não esquecemos"* (Kamunu).[3]

Estas experiências, por outro lado, levantam interrogações sobre a escola formal, a relação com o Estado, os novos papéis que engendra, a continuidade da escolarização; ou enfrentam ainda a pouca motivação para a escrita da língua materna porque de uso restrito. Por sua vez, as entidades que buscaram somar esforços no NEI entenderam que as experiências em curso deveriam superar seu *status* alternativo e tornar-se prática rotineira de educação indígena a serem incorporadas e assumidas, tanto pelos órgãos responsáveis quanto pelas próprias comunidades e pelo conjunto de professores.

Os Encontros organizados pelo NEI/MT conseguiram apontar grande gama de deficiências das escolas e contribuir para a formulação de legislação que favorecesse uma educação específica. Os professores passaram a sentir-se como uma categoria, reivindicando ser tratados e remunerados como professores e não como monitores. Pleitearam ainda cursos de capacitação e encontros para a troca de experiências, material didático apropriado para todas as disciplinas, bem como currículos, calendários e programas diferenciados e metodologias adequadas a cada situação. Finalmente, vislumbraram a necessidade de as próprias comunidades escolherem seus professores, seu jeito e método de fazer escola e que a escola deve fortalecer a organização social, costumes, crenças e língua de cada povo. Este esforço, somado ao de muitos outros, foi eficaz no sentido de que, pelo menos formalmente, a legislação vem contemplando progressivamente os anseios dos professores e de suas comunidades, desde a Constituição Federal em 1988 e a legislação complementar.

Na avaliação deste processo, no Mato Grosso, ressalta-se ainda que as iniciativas de caráter mais coletivo em torno da escola indígena não estão na mão dos professores, dependendo dos órgãos oficiais ou

---

[3] Curso de Professores Indígenas, Aldeia Tapirapé,4 a 10 de maio de 1992.

das entidades, que até aqui vem propondo encontros, cursos e, afinal, puxando a discussão. Infelizmente isto produz o seu reverso, os professores assumindo papel reivindicatório diante do Estado, onde a merenda, o material escolar, a reforma de escolas passam a ocupar o primeiro plano. E acentua a tendência de atribuir a tarefa de capacitação, reciclagem e, afinal, a orientação dos professores e das escolas às assessorais especializadas.

Finalmente, desponta a necessidade de continuar buscando modelos de escola adequados a cada realidade, a partir das experiências em andamento, que privilegiem a contribuição de cada povo e que preservem o espaço da saudável contestação à escola formal. Sobretudo, os professores, como conjunto, descolados do Estado, possam pensar a educação indígena a partir das perspectivas de seus próprios povos.

## Repensando

Procurei assinalar a passagem de uma escola tradicional (no sentido de ter sido simplesmente transplantada para as áreas indígenas) para uma escola diferenciada. Conteúdos, calendários, uso da língua materna, currículos construídos a partir da realidade de cada povo, sendo professores os próprios índios. Estes são alguns elementos de um novo cenário. A legislação posteriormente assimilou, em grande medida, esta nova concepção. A capacitação e organização dos professores indígenas e a luta por maior autonomia para as escolas, tornou os professores atores principais deste cenário.

No entanto, gostaria de fazer menção rápida a experiências que ainda teremos oportunidade de ouvir relatadas, onde novas questões estão colocadas.

Uma avaliação, em 1991, da Escola Guarani (Amambai/MS), depois de três anos, constatou que *"a) as comunidades assumiram a questão da escola, manifestando grande interesse, discutindo-a em todas as oportunidades e acreditando no novo modelo de escola, chamando-a de 'escola guarani'; b) a comunidade ocupou o espaço da escola, usando-a para suas reuniões e até nas dissenções internas dos grupos familiares; c) não somente ocuparam este espaço, como impõem sua vontade, seja quanto ao professor índio que deve assumi-la, seja quanto aos conteúdos"*; a equipe encontrava dificuldades,





especialmente na área de ciências, porque a visão do mundo, da natureza e do corpo é totalmente diversa. As noções de certo/errado, verdade/mentira perdem o sentido, porque para nós a terra é redonda, mas chata para os Guarani. Da mesma forma a equipe não se sentia em condições de abordar com os seus conhecimentos as questões de saúde e doença que pareciam assuntos privativos de determinadas classes.

Posteriormente, a Equipe relatava: *"os professores são escolhidos pela comunidade, em função da eloqüência com que falam a língua e seus papéis são determinados pelo rezador."* (Assembléia da OPAN, 1994).[4]

As escolas Kulina - De acordo com relato da Equipe, em 1991, os professores não desenvolviam um trabalho sistemático, pois não havia calendário escolar e o salário era defasado. A equipe salientou ainda que o ensino formal pouco funcionava, prevalecendo um processo informal de aprendizagem pessoa a pessoa, nas comunidades. A equipe pretendia pesquisar e preparar material adequado para um trabalho direto com as comunidades e não mais investir tanto na formação de professores. Esta decisão era fruto de uma avaliação das equipes que trabalham com educação Kulina, após um longo período de esforços no sentido de "nuclear" o processo de educação escolar (Assembléia da OPAN/92).

No ano seguinte, uma avaliação feita junto com a IECLB concluiu que o curso de professores não atendia às demandas de formação e acompanhamento dos professores e questionou-se como assessorar metodologicamente se não há aulas. A falta de salário é usada como argumento para não haver aula e por parte dos poderes

---

4 Segundo a prof.ª Maria de Lurdes Cáceres, "a escola é um instrumento" e, completa, "temos que juntar nossas forças e levarmos em frente nossos ideais para podermos ser realmente um povo que sofre, mas que sabe o que quer para a sua comunidade". A equipe observa que a educação tradicional visa preparar um bom guarani; para viver perfeitamente, através da reza, da harmonia e da visão teológica do mundo, etc. Assim, a escola guarani se propõe a seguir esta proposta de educação, fazendo do aluno um cidadão índio com modo de vida próprio e reconhecendo e estimulando seus valores culturais". (Tupari, nº 43, inverno/93, p. 7).

locais não há apoio algum. Na avaliação anual na aldeia Degredo, a comunidade comprometeu-se a assumir a educação e a equipe questionou o curso de professores, achando que o mesmo não é adequado a realidade (Assembléia da OPAN/93).

Dentre as propostas, para 1993, se destacava favorecer a organização dos professores indígenas, realizar contatos com as Secretarias de Educação para que assumam as escolas Kulina. A educação formal e informal foi debatida no encontro de formação política Kulina/Kanamari, foi encaminhada a contratação de professores, acompanhamento e avaliação do processo formal. O apoio à educação informal aconteceu através dos cursos de saúde e elaboração de cartilhas pelos próprios índios. (Assembléia da OPAN/94)

A escola Paresi - O povo Paresi desde alguns anos conta com escolas a cargo das Prefeituras locais, funcionando em condições precárias. Por solicitação de alguns grupos locais, a OPAN alocou ali uma Equipe para desenvolver um programa de apoio à organização dos professores e ajudar a formular um programa diferenciado para o povo Paresi. embora esta demanda parecesse ser muito explícita por parte de diversas comunidades, a importância atribuída à escola não se mostrou tão expressiva. De acordo com a Equipe, fazem o mínimo por ela, deixando-a confinada num canto, acreditando que sua simples presença seria suficiente para cumprir o papel que lhe atribuem. A equipe diria que na concepção dos Paresi, *"a escola é uma espécie de mal necessário"* (Assembléia da OPAN /94).

Estas três experiências deverão ser relatadas aqui e certamente nos apontam novas perspectivas. Já se tentou adaptar currículo, calendário; os professores são indígenas, relativamente organizados na defesa de seus interesses e mantendo uma discussão em torno das escolas e na busca de maior autonomia na definição do papel da escola indígena. A questão é perguntar em que sentido ela teria que ser eficiente? Que transformações ela vai produzir, como corpo estranho? Seria a educação formal um valor universal capaz de trazer benefícios para qualquer sociedade?

No artigo "A condenação da escrita", o antropólogo Levi M. Pereira, citando Lévi-Strauss, observa que escrita parece revestida de poder mágico, capaz de dar e tirar até o próprio chão, tendo sido sua





função primária a de facilitar a servidão. Pergunta então em que medida a escrita introduz princípios organizativos novos, baseados na centralização do poder? Ou ainda, se estariam as sociedades indígenas condenadas à escrita? Representaria isto um encontro marcado com a servidão? Ou, poderia se argumentar que a aquisição da escrita proporcionaria a oportunidade de desenvolverem certos aspectos de sua cultura e terem instrumentos para estabelecimento de uma relação menos desfavorável com a sociedade nacional dominante. [5]

Observo, finalmente, que conteúdo e forma são ardentemente discutidos por agentes e índios-professores. Adesão ou resistência marcam a relação entre povo e escola. No entanto, a escola institui uma nova relação com o saber, ela se legitima como fonte e *locus* do saber que será transmitido às gerações novas; desconstitui, portanto, o saber tradicional e inaugura novos conteúdos, novos símbolos e formas de transmissão. Discute-se o que ensinar e como fazê-lo. Mas, quem vai ensinar agora é a escola, um elemento estranho à educação tradicional.

RESUMO

O relato de algumas experiências e a trajetória recente da educação para indígenas apontam diferentes etapas de compreensão do significado da escola. Da crítica da escola tradicional que fora simplesmente transplantada para as aldeias, implementaram-se modelos mais próximos da realidade sócio-cultural de cada povo, privilegiando a língua materna e adotando currículos e calendários específicos. Posteriormente, a crescente capacitação e participação de professores indígenas resultaram na organização e busca de maior autonomia. Instituição da sociedade majoritária, imposta ou importada, a escola agora adquire novos significados e seu papel é limitado ou ampliado, na medida em que interage com a realidade sócio-cultural de cada povo. Permanece, contudo, o desafio de colocar a escola a serviço de seu próprio projeto histórico; porque a escola se pretende o *locus* do saber, subvertendo e desarticulando a sabedoria milenar. Talvez seja esta a razão do fracasso de outras tantas escolas, sinal de resistência velada diante de uma nova ordem de coisas. Este texto se volta para o significado da escola nas sociedades indígenas.

---

[5] Tupari - Boletim informativo do GTME, nº 43, inverno de 93, p. 5.

**Referências Bibliográficas**

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. *Com as Próprias Mãos; professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas.* Brasília, DF: CIMI, 1992.

CIMI - Regional de Mato Grosso. *Encontro de Formação dos Professores Indígenas de Mato Grosso.* Aldeia Xavante de S. Marcos, 3 a 10 de maio de 1991.

_____. *Encontro de Formação dos Professores Indígenas de Mato Grosso.* Aldeia Tapirapé, 4 a 10 de maio de 1992.

MATO GROSSO. Governo Estadual - Secretaria de Estado de Educação. *Encontro de Formação de Professores Índios do Estado de Mato Grosso.* Várzea Grande, MT, 27 de julho a 4 de agosto de 1992.

Ferreira, Mariana Kawal Leal. *Da origem dos homens a conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil.* São Paulo: USP, 1992, Mimeografado.

BRASIL. Governo Federal. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.

_____. Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991.

Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso - NEI/MT. *Boletim de Educação Indígena,* nº 2. julho/1988

_____. *1º Encontro de Professores Indígenas de Mato Grosso.* Aldeia Salto da Mulher, 07 a 11 de maio de 1989.

_____. *2º Encontro de Professores Indígenas de Mato Grosso.* PIN Aroeira, 14 a 18 de agosto de 1989.

OPAN - Operação Anchieta. *A Conquista da Escrita: encontros de educação indígena.* São Paulo: Iluminuras, 1989.





# As escolas indígenas e os textos didáticos

**Arlindo G. de O. Leite**[1]

Ismael - Tariano: *Na cartilha que nós estudamos só tinha coisa do branco: sapato... Eu fiquei aprendendo coisa do branco. Depois que a gente desperta já é muito tarde. Precisamos deixar de lado o que é do branco e começar a valorizar a nossa educação.* (CIMI Norte I, 1989:09)

A frase em epígrafe sintetiza de algum modo o movimento que enfocarei neste breve texto, expressando um dos pontos de referência para a construção de uma educação escolar especificamente indígena.

Trata-se da passagem de uma situação de submissão, da parte de professores e estudantes indígenas, aos materiais didáticos produzidos no e para o mundo não-indígena, para uma posição de produtores de seus próprios materiais didáticos, ou pelo menos parte deles. Isto é, passagem de uma situação de total dependência para uma

[1] Mestre em Educação Pública (Educação Indígena) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Pública da UFMT. Trabalho apresentado no Seminário Educação/ 94 - Paradigmas em Movimento, GT Educação Indígena, coordenado pela Drª. Edir Pina de Barros. Cuiabá, 20 a 23 de Setembro de 1994.

posição de relativa autonomia com relação a esta dimensão do processo educacional escolar.

A tradicional escola "indígena" integracionista usou sistematicamente os materiais didáticos do mundo branco, coerente com seu propósito de fazer desaparecer as diversas etnias em seu interior. Quando um pouco mais sofisticada, chegou a usar as línguas indígenas e elementos de mundo indígena em seus textos, mal dissimulando sua meta de transição "suave" ao mundo branco.

Deste modo, através das mais variadas cartilhas, os estudantes e professores indígenas entravam em contato e passavam a conviver de certo modo, com o universo cultural branco, em suas diversas dimensões materiais e simbólicas.

Alunos e professores passavam a movimentar-se, através dos textos invasores, pelos labirintos urbanos, com suas casas de alvenaria, prédios, ruas asfaltadas, veículos e lojas cheios de artigos a serem consumidos; aprendiam a festejar aniversários das pessoas, sete de setembro, dia da árvore, natal e tantos outros eventos; descobriam o extraordinário valor do dinheiro, a existência de patrões e empregados, e que muitas pessoas se alimentam sem cultivar a terra, caçar ou pescar.

Sei que, embora me referindo a este tipo de escola e material didático no passado, ambos ainda persistem em diversos lugares.

Tomando consciência da alienação que significa o estudo escolar com este tipo de material, vários povos indígenas vem relativizando-o ou rejeitando-o como instrumento de trabalho, colocando como um de seus objetivos a produção de seus próprios materiais escolares.

Além do prof. Ismael, do povo Tariano, citado na abertura deste trabalho, outros professores se pronunciaram a este respeito por ocasião do II Encontro de Professores do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, de 10 a 14 de julho de 1989.

O Prof. Alírio, do povo Ticuna, falando em nome dos representantes do seu povo presentes no evento: "*Queremos mostrar o material que estamos elaborando nós mesmos. Leitura e cadernos de exercícios na própria língua também. ... Queremos elaborar também de História, com a própria História, costumes. ... Pouco a pouco estamos*





*deixando todo o material do branco, usando nosso próprio material.*" (CIMI Norte I ,1989:06).

O prof. Leonardo, do povo Satere-Mawé, explicou que "... *nós também elaboramos nosso livro. ... Essa cartilha foi feita por missionário ... por nós e também pelos autores que fizeram. Fizemos junto a leitura e os exercícios juntos. Na língua indígena. Fizemos a tradução também.*" (CIMI Norte I, 1989:07).

E o prof. José França, do Povo Macuxi: "... *temos um livro em Macuxi; na nossa língua. fizemos um livro voltado para a criança índia - Aprendendo com a Natureza - estamos conscientizados de que vamos daqui para frente lutar com o que queremos. Resgatar o que o branco nos tirou*" (CINI Norte I, 1989:09).

Três anos depois, no V Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Boa Vista, de 08 a 11 de 1992, novos pronunciamentos neste sentido foram feitos.

Assim, no resumo de um trabalho de grupo, os professores representantes dos povos do Alto Rio negro faziam constar que "*o resgate cultural nas escolas vem acontecendo com uma cartilha que tem a história da origem dos parentes de cada povo indígena e matérias usadas do dia com nome em português e língua local...*" (1992: 06-07).

Já os professores do Médio Solimões declaravam que "*em muitas escolas do Médio Solimões já tem início do currículo próprio como por exemplo a região do Tefé com a realização do II encontro e um curso de reciclagem onde foi elaborado um livro com textos sobre a vida na aldeia, foi avaliado pelos próprios professores com a participação das aldeias.*" (1989:07).

Esta breve amostragem, indicativa do que vem acontecendo entre alguns povos indígenas, caracteriza o processo de tomada de consciência quanto à invasão cultural representada pelos livros didáticos originários do mundo branco, e a conseqüente decisão dos professores indígenas e seus povos no sentido de produzirem seu próprio material didático.

Tal processo, cabe ressaltar, é expressão de um movimento mais amplo de afirmação étnica dos povos indígenas no Brasil, que tomou vulto especialmente desde o final da década de 70.

Escrever os seus próprios textos didáticos passou a ser uma forma densa de resgate cultural, de reafirmação das identidades étnicas dos povos indígenas frente à dominação branca homogeneizante, com seu projeto de reduzir tudo aos seus padrões socioculturais.

A leitura de alguns textos, produzidos em diversas circunstâncias, servirá de exemplificação eloqüente do que afirmei acima. Tomarei como amostragem textos que se encontram em seis livros didáticos de povos diferentes, elaborados no Amazonas, Acre e Mato Grosso. Para proceder ao seu exame, classifiquei-os em cinco itens: território, espaço cultural, festa, língua/identidade, alimentação.

Interessa perceber como textos redigidos pelos professores indígenas - contrariamente àqueles provindos do mundo branco - expressam os universos indígenas e podem servir à reconstrução das identidades étnicas indígenas frente ao mundo não-indígena.

## Território

Veja-se os seguintes textos, escritos por professores Kulina (AC), Ticuna (AM) e Canoeiro (MT):

*"A FUNAI marcou terra para Kulina há muito tempo atrás.*
*Não perguntou para nós onde era nossa terra.*
*Terra pequena não presta.*
*Kulina está aumentando.*
*Está nascendo muita criança.*
*Se a FUNAI marca terra pequena, quando filho de Kulina*
*cresce, não tem onde caçar,*
*não tem onde pescar,*
*não tem onde fazer casa.*
*Kulina quer terra grande.*
*A terra dos Kulina começa no Igarapé Maronaua e acaba no*
*Igarapé Paranazinho.*
*Kulina é que sabe onde começa e onde acaba sua terra.*
*Meu nome é Bosi cacohuari madija."* (Silva 1983:72)

*O lago*
*O lago é muito importante para nós, porque nele existem*
*todas as espécies de peixe.*





*Se não tivesse lagos, não teria peixes, por isso nós*
*proibimos a entrada nos lagos.*
*Porque se nós não proibirmos a entrada nos lagos, os*
*peixes acabarão.*
Püreucü rü Canagücü
Rafael Otaviano Aiambo" (OGPTB, 1985:71)

*"Terra*
*Olha, antigamente a gente tinha muita terra, não tínhamos limite.*
*O limite era onde encontrávamos outras tribos de índios. A tribo Rikbaktsa andava até na margem do Rio Amazonas, subindo o rio Juruena até a barra do Rio Papagaio e subindo o Rio do Sangue. Aldeias maiores eram Posto Escondido e Pedra Bonita, onde estão localizadas as pontas de flechas jurupará.*
*Subindo o córrego matrinchã, tiravam taquara para fazer flecha. Lá é o lugar dos mutuns carijós. Aqui onde hoje estamos é raro vem uma pena de mutum carijó. Outra aldeia grande era no Japuíra, onde tem castanhal e seringal.*
*Hoje só restou um pedacinho de terra.*
Pedro Paulo Myiba"
(Rikbaktsa, s/d)

É notável a consciência do próprio território explicitando-se de formas diversas: fonte básica de sustento, processo de espoliação sofrido, necessidade de defendê-lo e ampliá-lo; manifestação de que quem sabe da terra do índio é o próprio índio e não o branco que lhe impôs arbitrária e excludentemente estreitos limites de quase possível sobrevivência. Tal consciência, feita discurso na forma de textos didáticos, só possíveis desde o ponto de vista dos índios, abre os caminhos do resgate cultural e da afirmação étnica.

Que contraste, em termos de material didático, com os textos alienígenas e alienantes do mundo branco, impingidos às escolas das aldeias por este país afora!

## Espaços culturais

As sociedades indígenas têm seus espaços culturalmente

privilegiados, como as sociedades brancas (o clube, o cinema, a escola, ... de que falam seus livros didáticos enviados para as aldeias). Espaços bem diferenciados, entretanto, como se pode constatar nalguns textos:

"A takara - a casa dos homens
*A takara é a casa dos pássaros*
*Os "garças" são donos das casas dos homens.*
*Os "araxa" também são donos da casas dos homens.*
*Tem muitos pássaros entrando na casa dos homens.*
*Obs. Pássaros são os homens, os Tapirapé se identificam com os pássaros. Wyraxiga e Araxa são as duas metades tribais, as duas com nomes de aves."* (Paula, 1987)

Rodeio
*No rodeio é que a criança aprende a fazer flecha, aprende a fazer enfeite. O rodeio é a casa dos solteiros e dos viúvos. É no rodeio que se resolvem os problemas para o trabalho, para a pescaria, para caçadas e para reuniões. No rodeio a gente aprende a falar na língua e a contar as histórias e lendas. É no rodeio que se aprende o nome dos remédios para todas as doenças, se aprende a tocar flauta, se aprende a fazer todos os tipos de enfeites, se aprende também a fazer peneiras e tecer capacete. O rodeio é um lugar para todos os fins.*
Arlindo Pudata"
(Rikbaktsa s/d)

**Festa**

A vida social dos povos indígenas é ritualizada especialmente através das festas próprias de cada etnia. Tal dimensão mereceu lugar expressivo nos textos elaborados pelos professores índios:

"A Festa do Gavião
*A festa do Gavião é muito importante para todas as pessoas que vivem na aldeia. O canto do tirim só os velhos é que sabem. Quando a gente quer fazer uma festa do gavião, primeiro vai conversar com o chefe da música do tirim. Depois a gente vai convidar os companheiros para prepararem a festa. Para a*





*festa do gavião, precisa ir caçar para matar as aves de pena. o gavião real e suas penas de arara, do japó, do tucano, do papagaio. O quandu serve para tirar e fazer um chapéu do cabelo. E tatu para fazer uma buzina do rabo para quando o pessoal chegar. E a gente buzina, pum, pum... A festa do gavião demora três dias para terminar. Todo mundo pintado de genipapo. A festa do gavião é muito boa para todos.*
João Carlos Kiam - Caxinauá do Rio Jordão"
(Monte, 1984:21)

A Dança com cinco flautas
*Nós sempre dançamos com cinco flautas.*
*Nós homens tocamos cinco flautas.*
*As mulheres cantam acompanhando.*
*As mulheres dançam.*
*Comemos carne, comemos beiju.*
*Bebemos chicha.*
*Amanhecemos dançando.*
(essa é a fala dos homens)" (Amarante, 1988:9)

Festa
*A festa é muito importante para a gente se divertir.*
*Ela faz parte de muita alegria para o povo.*
*A festa do povo canoeiro não pode acabar.*
*Na festa a gente se diverte muito porque todos ficam contentes.*
*A festa é muito ótima para o nosso povo aprender.*
*A festa faz a união de um grupo.*
*A festa traz o ritmo que todos devem aprender.*
Ivo"
(Rikbaktsa s/d)

Marakayja
*Tem muitos homens dançando marakayja.*
*A rapaziada dança muito marakayja.*
*É meu avô quem dança primeiro na frente.*
*Aí a rapaziada sai dançando atrás dele.*

*Os meninos dançam marakayja.*
*O rapaz que está com o enfeite de penas na cabeça está dançando muito."* (Paula, 1987)

No lugar de leituras sobre festa de São João, do Natal e outras do mundo branco, professores e alunos índios lidam agora com suas próprias festas, resgatam suas tradições rituais e se descobrem neste movimento.

## Língua Identidade

A explicitação da identidade étnica, assumida no confronto com o mundo branco, às vezes associada à prática da língua materna, é tema de textos expressivos:

*"Eu sou índio e quero continuar a ser índio*
*Eu quero ser índio porque eu sou da nação dos índios. Minha mãe é índia e meu pai é índio.*
*Eu não quero ser branco porque meu cabelo é estirado.*
*Se eu não falar mais na minha língua, eu perco a minha música do mariri-tirim, festa do gavião.*
*Eu perco remédio do mato.*
*Se eu não quero mais falar na minha língua, eu perco esses coisas.*
*Arriscado eu perder até a minha terra para morar.*
Osair Sales Sian - Caxinauá do Rio Jordão"
(Monte 1984:8)

*"Eu acho que a língua é muito importante para se combinar coisas no rodeio.*
*Também para combinar algumas coisas mais importantes para o fortalecimento do grupo no termo da cultura, A maior riqueza dos Rikbaktsa está na língua, para ter maior segurança de sobrevivência. Para isso, todas as crianças precisam falar na língua.*
Albano Wotsy"
(Rikbaktsa s/d)





Pelas razões alegadas acima, em muitas escolas de aldeia os povos indígenas fazem questão de produzir textos em suas próprias línguas, manifestando no conteúdo e na forma sua singularidade étnica.

## Alimentação

O tipo de alimentos e a forma de prepará-los segundo as tradições de cada povo são contemplados nos textos, marcando notáveis diferenças daquilo que aparece nos textos provindos do universo não-indígena (verduras, pão, chocolate...):

"O peixe
*É assim que o peixe está saindo.*
*O peixe é para a rapaziada matar.*
*Quem traz o peixe é meu avô.*
*É minha avó quem distribui o peixe.*
*É minha avó quem assa o peixe para meu pai."*
(Paula, 1987)

"A chicha da mandioca (Chicha original típica do Povo, feita com veneno da mandioca brava.)
*Eu gosto de beber a chicha doce da mandioca.*
*Marika* (nome próprio feminino) *bebeu chicha de mandioca.*
*Kamâpa* (nome próprio feminino) *bebeu muito.*
*Meu marido bebeu chicha de mandioca.*
*Tipuu* (nome próprio feminino) *também bebeu.*
*Nossos antepassados sempre cozinhavam* (chicha de mandioca).
(essa fala é das mulheres)".
(Amarante, 1988:6)

"Pajuaru
*Nós fazemos pajuaru porque é bom.*
*É bom para comer porque é doce.*
*É bom o pajuaru quando nós coamos e bebemos.*
*O pajuaru nós colocamos na panela de barro.*
*Mas o pajuaru não é bom quando ele fica azedo, porque nós nos embriagamos.*

*O pajuaru é feito de macaxeira.*
Nhaimatücü
Manuel Alfredo Rosindo"
(OGPTB, 1985:74)

Esta amostragem de textos, embora limitada, dá uma noção muito clara do que significa a produção de material didático pelos próprios agentes do processo de ensino-aprendizagem, no caso professores indígenas, sobretudo tendo em mente os conhecidos textos didáticos veiculados nos tradicionais livros das escolas não-indígenas, com os quais aqueles contrastam.

É importante notar que a afirmação categórica dos professores, que observamos no início deste trabalho, no sentido de elaborar seus próprios materiais didáticos, deixando de lado aquilo que vem do mundo branco, não significa uma infundada rejeição de tudo o que vem "de fora". Há, certamente, uma negação do material didático externo enquanto imposto como forma de desagregação das tradições culturais dos povos indígenas e atrelamento ao universo cultural branco. Entretanto, aos professores e alunos indígenas interessa muito conhecer a sociedade envolvente com a qual estabeleceram relações históricas. O que importa, neste processo, é resguardar a especificidade sócio-cultural de cada povo, sua capacidade de decidir com autonomia o rumo que deseja seguir.

Deste modo, a elaboração de textos didáticos pelos professores indígenas pode ser um elemento importante na construção de uma escola que atenda seus interesses específicos, oportunizando a formulação de discursos sobre sua própria realidade sociocultural, que serão instrumentos pertinentes a uma prática pedagógica escolar etnicamente diferenciada.





RESUMO

A tradicional escola "indígena" integracionista usou sistematicamente os materiais didáticos do mundo branco, coerente com seu propósito de fazer desaparecer as diversas etnias em seu interior. Nestas últimas décadas, tomando consciência da alienação que significa o estudo escolar com este tipo de material, vários povos indígenas vem relativizando-o ou rejeitando-o como instrumento de trabalho, colocando como um de seus objetivos a produção de seus próprios materiais escolares. Este texto volta-se para uma reflexão sobre esse movimento, tendo por base textos que se encontram em seis livros didáticos de povos diferentes, elaborados no Amazonas, Acre e Mato Grosso. Para proceder ao seu exame, classifiquei-os em cinco itens: território, espaço cultural, festa, língua/identidade, alimentação. Interessa perceber como textos redigidos pelos professores indígenas - contrariamente àqueles provindos do mundo branco - expressam os universos indígenas e podem servir à reconstrução das identidades étnicas indígenas frente ao mundo não-indígena.

## Referências Bibliográficas

Amarante, Elizabeth Aracy Rondon. *"A Wa Tâjetani" - Vamos Ler e Escrever*; cartilha experimental Myki. Rio de Janeiro, Conselho Indigenista Missionário - Fundação Educar, 1988. (Apresentação, sinais ortográficos, tradução dos textos - encarte).

CIMI Norte I - II Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Manaus, 10/14 de julho - 1989.

CIMI Norte I - V Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Boa Vista, 08 à 11 de outubro de 1992.

Monte, Nietta Lindenberg. *Estórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre*. Brasília, Pró-Memória / Inacen / Embrafilme / Funarte / Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

OGPTB - *Popera i Ugütaeruu Magütagawa - Nü'ira*. Alto Solimões, OGPTB, 1985.

Paula, Eunice Dias de; e Paula, Luiz Gouvêa de. *Xeparama'eawa* - Cartilha Tapirapé. São Félix do Araguaia, Prelazia de São Félix do Araguaia, 1987.

Rikbaktsa. *Mypamykysonahaktsa*. s/1, s/d.

Silva, Abel O. (Kanaú). *Madijadenicca Ima. Histórias dos Kulina.* São Paulo, CEDI, 1984.





# Autonomia e autodeterminação: o novo discurso da diferença

**Paulo Augusto Mário Isaac***

O discurso da autonomia e autodeterminação dos povos indígenas ganhou uma conformação política na década de 1970 e norteou as discussões de encontros e assembléias indígenas e indigenistas na década de 80, mas só atingiu a dimensão das políticas públicas a partir de 1992, quando a classe dominante optou pela política neoliberal.

Em Mato Grosso esse discurso serviu como uma das justificativas para a implantação de uma política de educação escolar indígena configurada em um programa denominado Projeto Tucum de Formação de Professores Índios.

Mas, durante o I Congresso de Professores Índios do Estado de Mato Grosso, realizado em Tangará da Serra (25 a 27 de setembro de 1995), percebi que havia uma diferença conceptual na abordagem desse discurso, considerando os diferentes agentes envolvidos no processo.

Este trabalho tem, pois, o objetivo de fazer uma breve reflexão sobre tais concepções de modo a compreender, pelo menos em parte, qual é a lógica desses discursos e as intenções de cada um dos diversos agentes que se interagem nas relações de contato.

---

* Professor na área de ciências sociais do Departamento de História, Campus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso, mestrando em Educação Pública pela UFMT.

| Rev. Educ. Pública | Cuiabá | v. 7 | n. 12 | Jul.-dez. 1998 | p. 59-72 |
|---|---|---|---|---|---|

Utilizei, como fonte para análise, alguns discursos proferidos pelos agentes representantes da Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso, das organizações governamentais e não governamentais parceiras do Projeto, tais como: FUNAI (Fundação Nacional do Índio), UFMT Universidade Federal de Mato Grosso), SIL (Sociedade Internacional de Lingüística), DEMEC (Delegacia Regional do MEC), OPAN (Operação Amazônia Nativa), CIMI (Conselho Indigenista Missionário), secretarias municipais de Educação e dos professores índios Apiaká, Irántxe, Kayabí, Mundurukú, Nambikwára, Paresi, Rikbaktsa, Umutina, Xavánte, Bororo e Bakairí. Utilizei, também, o Projeto Tucum e a dissertação de mestrado da antropóloga Mariana Kawal Leal Ferreira[1] como suporte para minha análise.

Neste artigo não pretendo esgotar a questão teórica, mas espero contribuir para uma reflexão maior em torno do debate envolvendo autonomia e autodeterminação, que considero ser o novo discurso da diferença.

## Sobre os Conceitos de Autonomia e Autodeterminação

O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (FAE) define **autonomia** como faculdade de se governar por si mesmo; emancipação, independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provém da própria organização humana; autodeterminação.

Sobre a **autodeterminação**, diz o referido dicionário: é o direito de decidir do próprio destino político.

Embora a definição de autodeterminação faça parte do conceito de autonomia, trabalharei com os dois termos porque ambos estão presentes nos discursos de indigenistas e índios e, fundamentalmente, porque considero-os conceitualmente diferentes.

Entendo que autonomia é uma possibilidade, uma disposição para uma ação política, intrínseca à própria organização humana, física, moral, ética e intelectual.

---

[1] Ferreira, Mariana K. L. *Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: Um Estudo Sobre Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil.* São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentado no Programa de Antropologia Social, Departamento de Antropologia/USP, 1992.





Concebo autodeterminação como um direito enquanto conjunto de regras, normas, padrões e leis reconhecidos socialmente que garantem a determinados povos, segmentos ou grupos sociais o poder de decidir seu próprio modo de ser, viver e organizar-se política, econômica, social e culturalmente sem serem subjugados ou dominados por outros grupos, segmentos, classes sociais ou povos estranhos à sua formação histórica e social particular.

Ao tratar desta questão nas relações interétnicas é preciso, entretanto, considerar o que a antropóloga M. K. L. Ferreira afirma: Autodeterminação assume, no confronto de cada sociedade indígena com agências de contato distintas, significados específicos e adscritos" (1992 :198).

De meados da década de 70 até 1995, parece-me que o Estado, os indigenistas e os índios não chegaram a um consenso quanto ao significado desses termos porque seus interesses e intenções eram/são diferentes, muitas vezes divergentes e quase sempre contraditórios.

## Autonomia e Autodeterminação no Entendimento de Índios

Primeiramente é preciso ter claro que o discurso sobre autonomia e autodeterminação não faz parte do universo sócio-cultural dos índios. É um discurso dos agentes da sociedade envolvente e situa-se nas condições históricas da sociedade ocidental.

Algumas lideranças indígenas estão se apropriando desse discurso na medida em que ele vai se configurando como proposta de uma nova política nas relações de contato.

Para os povos e lideranças indígenas, o caráter dessa proposta política é dúbio porque, mais uma vez, vem de fora (de agentes da sociedade de contato) para dentro das sociedades indígenas, mas, pelo menos em parte, lhes interessa.

A esse respeito, Ferreira cita um depoimento proferido em 1983 por Ailton Krenak, coordenador da UNISUL:

> *A idéia de autodeterminação é algo meio impreciso. Cada índio entende de um modo. E cada aliado da luta imagina uma forma de autodeterminação para o índio. Há modelos mais aproximados das aspirações indígenas e outros que não têm nenhuma proximidade com essas aspirações. Há comunidades*

*indígenas que nem sequer imaginam sua autodeterminação. O que expressamos não é a idéia de um todo da população indígena, mas apenas de uma parcela, que, através de um processo de luta e de resistência, foram compreendendo algumas formas de organização e foram assimilando formas de organização que não são dos índios. A própria palavra nos é estranha* (Depoimento à V Assembléia Nacional do CIMI em julho de 1983; CEDI 1984 : 22; *apud* Ferreira, 1992 : 197-98).

Em setembro de 1995, o índio Pareci Daniel Cabixi, fazendo um pronunciamento a respeito do papel do professor indígena, expressou o seu entendimento sobre autonomia da seguinte forma:

*O professor índio tem que ter uma consciência clara da sua relação com os órgãos públicos, da sua posição como professor diante das secretarias municipais de educação, da Secretaria de Estado da Educação, do MEC e etc.*

*Precisa ter consciência da nossa relação com os órgãos não governamentais.*

*Os povos indígenas tem que ter autonomia. Não podem ser manipulados por essas instituições* (I Congresso de Professores Índios do Estado de Mato Grosso, dia 25/09/95) (o grifo é meu).

Nesse mesmo dia e local o líder indígena do povo Baniwa, Gersem José dos Santos Luciano, ao responder uma pergunta, sobre a relação da militância e de assessores indigenistas com os povos indígenas, disse o seguinte:

*Nessas relações, os setores da sociedade envolvente são aliados dos povos indígenas. A busca de alianças faz parte do processo organizativo.*

*Autodeterminação é o povo que sabe o que quer e faz prevalecer o seu anseio como povo, não permitindo interferências. Portanto, as políticas têm que ser definidas e conduzidas pelos índios.*

*Neste ponto há um nó: qual é o limite a ser estabelecido, nessas articulações com as ONG's e órgãos governamentais?*

*O limite deve ser estabelecido a partir de objetivos bem*





*definidos e claros, traçados pelos próprios índios* (I Congresso de Professores Índios do Estado de Mato Grosso, dia 25/09/95).

Observe-se que os discursos de Daniel Cabixi e Gersem Luciano têm a mesma lógica: 1) ambos vêem as sociedades indígenas e os não índios em campos diametralmente opostos; 2) conceituam autonomia e autodeterminação, respectivamente, tendo como ponto referencial "o outro"; 3) concebem as relações como articulações políticas estratégicas, rompendo com a idéia e a prática da tutela e estabelecendo um novo marco para as relações de contato: a política de alianças; 4) ambos afirmam as diferenças de interesses entre índios e não índios e apontam para a necessidade de uma auto-afirmação maior dos povos indígenas, para que eles possam relacionar-se em posição vantajosa com seus interlocutores e aliados.

Deste modo, pode-se dizer que, doze anos após o pronunciamento de Ailton Krenak, parece que as idéia de autonomia e autodeterminação já não são tão imprecisas. Ao menos algumas das principais lideranças indígenas já se apropriaram do discurso de autonomia e autodeterminação e transformaram-no em bandeira de luta da causa indígena.

Tal apropriação faz parte de um processo que, segundo Ferreira, iniciou-se na década de 1970. Diz a autora:

*Indivíduos e grupos ligados à CPI/SP* [Comissão Pró-Índio de São Paulo], *CIPI/AC* [Comissão Pró-Índio do Acre], *CEDI* [Centro Ecumênico de Documentação e Informação], *CTI* [Centro de Trabalho Indigenista], *ANAÍ* [Associação Nacional de Apoio ao Índio], *CIMI* [Conselho Indigenista Missionário] *E OPAN* [Operação Anchieta] *passaram a desenvolver, a partir dos anos 70, experiências com educação escolar em áreas indígenas. Tais experiências foram - como ainda o são - marcadas por um compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações uma educação formal compatível com seus projetos de autodeterminação* (1992: 182) (o grifo é meu).

Porém, esse processo de apropriação do discurso e sua transformação em um projeto político, no caso de Mato Grosso,

continua, como diz Krenak, sem ser entendido pela grande maioria dos povos indígenas e não se constitui, ainda, em um projeto político unitário.

O discurso de Krenac mostra-se atual quando diz: *o que expressamos não é a idéia de um todo da população indígena, mas apenas de uma parcela (...).*

Parcela essa constituída de lideranças atentas para o fato de que a autodeterminação pensada fora das sociedades indígenas constitui-se em projetos políticos para os índios e não com ou dos próprios índios.

Tais projetos, formulados por aliados dos povos indígenas podem abarcar interesses comuns a ambos. Mas Cabixi alerta para o fato de que os índios têm que ter uma consciência clara de sua relação com esses órgãos governamentais e não governamentais para não serem "manipulados". Seu raciocínio induz que há interesse dos não índios em manipular os índios.

Esse raciocínio é corroborado por Luciano quando afirma ser preciso estabelecer limites nas articulações com seus aliados.

Tal precaução tem fundamento considerando-se a história de cinco séculos de dominação, subjugação e de expropriação dos territórios físicos e simbólicos dos povos indígenas do Brasil.

Por isso a proposição de autodeterminação exige cautela.

Quando tal proposição foi apresentada no cenário político brasileiro (década de 70), segundo Ferreira, ela surgiu em decorrência de duas alterações no campo das relações interétnicas: 1) o surgimento de duas novas e distintas forças políticas: a criação de organizações indígenas (1974) e das organizações não-governamentais ligadas à causa indígena (final da década de 70); 2) uma alteração na *linha de atuação da Igreja Católica, voltada, a partir de 1968, para a defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas* (Ferreira, 1992: 181).

Essa nova configuração do campo de forças reordenou o quadro político das relações de contato que, segundo Ferreira, passou a ter a seguinte conformação:

> *A atuação das organizações pró-índio não governamentais e sua articulação com o movimento indígena fez com que se delineasse uma política e prática indigenista paralela à oficial, notadamente com relação à defesa dos territórios indigenistas, assistência à saúde e educação escolar* (Idem, 1992 : 181-182) (o grifo é meu).





Segundo, Ferreira, é nesse contexto que surgem os chamados projetos alternativos e os encontros de educação escolar para os índios.

Se os grandes problemas que dizem respeito à vida dos povos indígenas são a questão territorial e a saúde, por que investir na educação escolar que, em muitos casos, nem é preocupação de determinados povos indígenas?

É que a educação escolar, historicamente, tem se constituído na ponta de lança para a implantação de projetos colonialistas.

Seria, então, a proposta de utilização da escola como instrumento para alcançar a autodeterminação uma nova forma de colonização?

Da parte dos índios, tudo indica que não.

Observe-se o que disseram os professores indígenas de diversas etnias, durante o I Congresso de Professores Índios de Mato Grosso:

- *É preciso aprender a escola do branco, porque a nossa nós já sabemos.*
- *Escola de branco é importante para aprender a conversar com eles, com governo, com madeireiros, com comerciantes, para não ser enganado.*
- *Tem muito branco ganhando nas custas dos índios e precisamos saber onde está indo o dinheiro que vem para o índios.*
- *Os índios têm que saber falar português e inglês para falar diretamente com o Banco Mundial.*

Está evidente que esses professores índios pensam a escola como uma alternativa estratégica para romper com o modelo de dominação colonialista.

Sobre as intenções do Estado e das outras agências de contato, não se pode fazer tal afirmação.

## O Discurso e os Projetos Políticos do Estado e das ONG's

A partir da década de 1990 a "bandeira do movimento indígena" de uma educação diferenciada e específica, *dentro dos ideais da autodeterminação* (Ferreira, 1992 : 197), foi apropriada também pelo Estado e por órgãos financeiros internacionais e incorporado ao discurso de seus agentes, porém, em uma perspectiva diferente do que propunham as organizações indígenas.

Segundo a antropóloga Edir Pina de Barros:

> *Sempre a Escola Indígena foi trabalhada na perspectiva de incorporar os índios à sociedade nacional. Hoje o discurso da educação diferenciada é aceito como verdade, mas ele é um discurso político que abrange interesses das organizações internacionais que estão repensando e redimensionando o papel e o lugar das etnias no mundo inteiro"*[2].

Tal redimensionamento tem por base o modelo econômico, político e social capitalista dominante, com interesses antagônicos aos dos povos indígenas.

Na abertura do I Congresso de Professores Índios, um dos representantes do Estado de Mato Grosso disse que *é preciso preparar o índio para gerenciar seus próprios recursos*.

Para isso, o Estado de Mato Grosso impôs aos índios um programa denominado Projeto Tucum, que segue rigorosamente o receituário do Banco Mundial. Os índios foram chamados para referendar esse programa, que é propagandeado como sendo diferenciado, específico, bilingüe e intercultural, mas é oferecido a oito povos indígenas diferentes juntos, num curso de oito meses, dividido em quatro anos.

---

2 Dra. Edir de Barros, professora do Departamento de Antropologia e dos Cursos de Pós-Graduações em Educação e Saúde Pública da UFMT, durante seu pronunciamento no I Seminário de Educação Popular realizado em Cuiabá -MT, promovido pela Associação de Educadores Católicas - AEC em 17/09/95.





Por que os povos indígenas não puderam formular programas próprios, diferenciados de acordo com suas especificidades sócio-culturais e históricas? Por que onze povos indígenas foram obrigados a aceitar um Projeto homogêneo?

Isso faz parte da própria natureza do Estado-Nação e dos interesses da classe dominante. A homogeneização de valores, de princípios, de modos de ser e de viver é essencial para a consolidação do processo de subjugação e de dominação.

A homogeneização é a maior evidência de que o Projeto Tucum é integracionista e obedece a lógica de que o índio deve adequar-se às novas regras do mundo. Não que isso deva ser subestimado. Mas quem deve decidir sobre a integração dos índios ao projeto de modernidade é o Estado ou cada povo indígena?

Se a resposta é "cada povo indígena", então qualquer projeto que coloque os índios em uma posição de subordinação obedece a mesma concepção: colonialista, evolucionista e integracionista.

Ao propor a autodeterminação dos povos indígenas, o Estado não se contradiz, pois a sua proposição não contempla a supressão da subordinação desses povos ao Estado Brasileiro e aos interesses do capital.

É sabido, por exemplo, que a política neoliberal tem como uma de suas metas descomprometer o Estado das suas obrigações sociais.

A questão indígena não está fora desse propósito. Nesse contexto tal desobrigação pode justificar-se através de um discurso de concessão de uma suposta autonomia.

O discurso dos agentes do Estado, proferido a partir do modelo neoliberal, oculta a intenção de entregar os índios à sua própria sorte e ao sabor do mercado, consubstanciado no capitalismo predatório, representado por fazendeiros, garimpeiros, madeireiros e narcotraficantes.

Depois de 500 anos de dominação, sem uma experiência de contato capaz de competir em nível de igualdade no mercado, qual seria o destino dos povos indígenas?

Essas são questões que precisam ser refletidas antes de se acreditar na modernidade desse modelo econômico e nas boas intenções

do discurso, quando proferido pelos agentes do Estado e do Banco Mundial.

Programas como o Projeto Tucum apontam para as reais intenções do Estado quando se configuram como homogeneizadores, colonialistas e integracionistas, mas justificam-se pela necessidade e vontade que os povos indígenas envolvidos possuem em ter seus próprios professores.

O projeto é o mesmo, mas as intenções e as estratégias dos agentes situados em campos diametralmente opostos são diferentes.

O Estado tem a capacidade, a força e o poder para utilizar-se das bandeiras de luta dos povos subjugados e formular políticas de acordo com os interesses da classe dominante.

Outro fato pertinente de ser lembrado é o da questão territorial, que ilustra essa situação. Sob o pretexto de regulamentar definitivamente as terras indígenas e atendendo uma reivindicação histórica desses povos, o governo editou o decreto 1775 que introduziu a figura jurídica do Contraditório, assegurando não somente a ampla defesa aos invasores de terras indígenas como, em muitos casos, criando condições para futuros conflitos, violências e expropriações de povos.

Paralelamente a esse fato, o governo federal, através do MEC, promoveu o Encontro de Órgãos Governamentais, em Brasília (agosto de 1995), para orientar as DEMEC's (Delegacias Regionais do MEC) sobre a implantação dos Núcleos ou Conselhos de Educação Escolar nos Estados, no sentido de que esses atuassem junto aos povos indígenas de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do próprio MEC.

Não há qualquer contradição nisso porque o Estado dispõe das terras indígenas fundamentado-se na ideologia da unidade nacional e a educação escolar não é projeto sequer da maioria dos povos indígenas. Veja que o Mato Grosso possui 35 etnias, mas apenas onze fazem parte do Projeto Tucum.

É no domínio sobre as terras indígenas, em última instância, que se estabelecem as condições de dominação e subordinação sobre os grupos étnicos existentes no país.





A educação escolar é, apenas, o pano de fundo para a consolidação dessas concepção e política nas quais o Estado objetiva conseguir a cumplicidade dos próprios índios.

Considere-se, ainda, que ao criar uma estrutura burocrática hierárquica para a definição da política de educação escolar indígena submetendo-a ao controle do MEC, das secretarias estaduais e municipais de Educação, as classes dominantes consolidam a sua hegemonia, trazendo as discussões, as decisões e todos os agentes envolvidos para o campo privilegiado da dominação: as instâncias institucionais do Estado. E não permitem que os conflitos e tensões extrapolem para o nível internacional, beneficiando-se de dois argumentos: 1) que a questão da territorialidade diz respeito à própria soberania nacional e não pode haver intromissões externas; 2) que os povos indígenas são respeitados em suas diferenças, basta ver as diretrizes do MEC e os programas dos Estados para o setor de educação escolar.

Nesse processo no qual se articulam vários agentes sociais e políticos, qual tem sido a posição das organizações não-governamentais?

Tem sido ambígua, pois ao mesmo tempo em que elas continuam lutando pela garantia dos direitos indígenas, sobretudo em relação às suas terras, a maioria delas tornou-se parceira do Estado na sua política de educação escolar indígena.

Existem razões para essa ambigüidade.

A primeira delas é que as ONG's estão no mesmo campo social que o Estado, quando se trata das relações interétnicas, ou seja, no campo diametralmente oposto ao dos povos indígenas.

Os projetos indigenistas de ONG's e organizações governamentais têm a mesma concepção colonialista, integracionista e evolucionista.

É claro que existem interesses diferentes entre Estado e ONG's, mas a discussão de autonomia e autodeterminação colocam ambos no mesmo campo de forças.

Há uma terceira razão que considero importante: as ONG's não são uma força homogênea. Elas, inclusive, competem entre si para obter hegemonia junto aos povos indígenas. Tal hegemonia é a principal fonte

de poder e prestígio nas relações de contato e, por decorrência, a via de acesso aos recursos financeiros para a implementação de suas políticas indigenistas.

## Considerações Finais

Diante do exposto, considero que os termos autonomia e autodeterminação constituem o *novo discurso da diferença* porque todos reconhecem o direito à diferença, mas o Estado e a maioria dos aliados dos povos indígenas fazem projetos e procuram estabelecer políticas públicas e indigenistas que visam unificar tais povos, homogeneizando-os ao modo de ser e agir da sociedade não índia, integrando-os ao modelo de "modernidade", desenvolvimento e progresso vigentes na sociedade envolvente.

Porém, autonomia e autodeterminação não são apenas discursos: transformaram-se em projetos políticos concretos, com interesses bem definidos. Discurso e projeto político esses permeados pelas concepções evolucionista, integracionista e colonialista que, historicamente, têm sido a base de teorias e práticas que justificam a dominação sobre os povos indígenas.

Da parte dos povos indígenas, na medida em que se articulam com os agentes governamentais e não governamentais, seus líderes procuram apropriar-se de todas as possibilidades e direitos e tentam redimensioná-los aos interesses de cada etnia.

Talvez eles saibam que não são beneficiários de uma conjuntura histórica determinada, mas têm consciência de que são agentes que se movimentam num campo de forças - o das relações interétnicas - utilizando seus próprios recursos, aliando-se com outros segmentos sociais e tentando apropriar-se de instrumentos universais de organização, como disse Ailton Krenac.

O discurso e os projetos políticos dos não índios estão longe de serem absolutos e de terem a concordância incondicional dos povos indígenas.

No *Congresso de Professores Índios*, a que nos referimos, percebeu-se a ênfase que os índios deram para o fato de que a busca desses instrumentos não pode perder de vista a *cultura do nosso povo,*





(...) *os ensinamentos dos nossos avós* e outras frases dessa natureza, repetidas nos GT's e painéis.

A situação histórica levou índios e não índios a formularem o mesmo discurso e a unirem-se em torno de projetos comuns, mas, do ponto de vista do Estado e dos agentes financiadores internacionais, parceiros de organizações indigenistas, tais projetos apontam para a mesma direção: a integração dos povos indígenas à sociedade moderna e globalizada.

Porém, nenhum programa praticado pelo Estado ou pelas ONG's, seja de educação escolar, saúde ou mesmo de demarcação de terras, que tenha como orientação os princípios capitalistas e obedeça as regras do Banco Mundial, poderá propiciar aos povos indígenas o direito de decidir sobre seu próprio destino político.

Isso não é possível porque todos esses programas não objetivam devolver aos índios a soberania sobre seus territórios físicos e simbólicos. Assim sendo, eles não alteram substancialmente as relações de dominação.

RESUMO

Qual é a diferença conceitual existente nas abordagens de autonomia e autodeterminação das agências indigenistas e de povos indígenas, considerando que cada um se situa em campos sociais diametralmente opostos? O objetivo deste trabalho é fazer uma breve reflexão sobre as concepções que norteiam as ações desses agentes, de modo a compreender quais são suas lógicas e suas intenções.

## Referências Bibliográficas

Ferreira, Mariana K. L. *Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: Um Estudo sobre Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil.* São Paulo. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia - USP, 1992.

JORNAL PORANTIM, ano XVII, n. 175, junho/95.

PROJETO TUCUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS. Cuiabá, SEDUC, 1995.

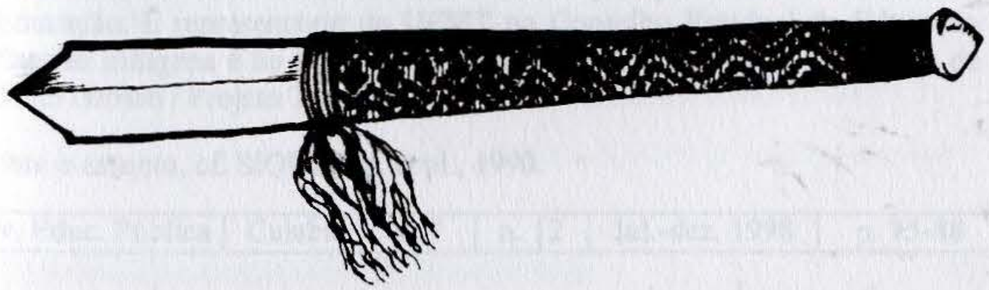
REVISTA DEMOCRACIA, vol. XI, n. 112, Especial, julho/95.

*Agradecimento:* À Professora Ms. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.



# Parte II:

## *Educação e Educação Escolar Indígena em Mato Grosso*



# Escolas indígenas em Mato Grosso: como são e para onde vão[1]

**Darci Secchi**

## 1. O processo de ocupação em Mato Grosso e sua relação com as comunidades indígenas

A história oficial de Mato Grosso inicia-se nos idos de 1718 quando a bandeira de Antônio Pires de Campos alcançou o rio Coxipó (em cujas margens habitavam os índios Coxiponés) na busca de mão-de-obra escrava para a comercialização nos centros mercantis da Colônia. Entretanto, as primeiras bandeiras não buscavam apenas a caça aos escravos índios. Já no ano de 1719 foram descobertas importantes jazidas auríferas e, ainda antes da metade daquele século, os depósitos diamantíferos no alto rio Paraguai (Diamantino), resultando no rápido povoamento das regiões mineradoras[2]. As frentes escravagistas e as

---

[1] Trabalho apresentado por ocasião do Seminário Educação/95 - Globalização e Políticas Públicas, promovido pelo Instituto de Educação da UFMT, GT Educação Indígena coordenado pela Prof.ª Dr.ª Edir Pina de Barros. Cuiabá, 17 a 20 de Outubro de 1995.Alguns dados foram atualizados a maio de 1996.Darci Secchi mestre em Educação, professor do Instituto de Educação. É representante da UFMT no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e no Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso / Projeto Tucum.

[2] Sobre o assunto, cf. SIQUEIRA et al., 1990.



Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org

atividades minerárias constituíram-se, portanto, nas primeiras formas de contato com as populações indígenas. O seu resultado não poderia ser outro que a redução e subjugação ou o extermínio de diversos povos.

A partir da segunda metade do século XIX, as atividades extrativistas vegetais (erva-mate, caucho, e poaia) passaram a ter elevado significado econômico e, juntamente com a mineração, deram origem a uma bem sucedida oligarquia que viria governar o Estado até os nossos dias. As frentes extrativistas foram igualmente perniciosas aos povos indígenas. Na década de 1930, incentivados pelos altos preços no mercado internacional, os proprietários de seringais ampliaram as "estradas de borracha", especialmente ao longo dos rios Juruena, Arinos e seus afluentes, regiões ocupadas por uma dezena de povos autóctones. Os conflitos foram inevitáveis e redundaram em extermínio e massacres, alguns dos quais amplamente divulgados. Num dos conflitos ocorrido no ano de 1963, conhecido como a "Chacina do Paralelo 11", toda uma aldeia de índios Cinta-Larga foi metralhada por cinco jagunços, a mando, segundo consta[3], dos donos da fazenda Arruda & Junqueira.

A atividade pecuária extensiva, incentivada a partir da década de 1960, foi a única voltada para o mercado interno. De resto, apresentou as mesmas características das anteriores: concentrou terras, controlou o poder local e disputou, ora aliada, ora conflitando com as demais, o processo de desenvolvimento estadual.[4] Semelhante às anteriores no que tange aos seus efeitos, a implantação de grandes fazendas trouxe consigo dois agravantes: a) atingiu as regiões de terras firmes, áreas até então inacessíveis às frentes anteriores, destruindo milhões de hectares de matas e cerrados; e b) desalojou os grupos indígenas dos últimos redutos de terras livres que lhes restavam.

Somando-se aos projetos agropecuários, a partir de 1964, Mato Grosso passou a ser ocupado por grandes projetos agrícolas e de colonização. O "Estado do futuro" é varrido por sucessivas vagas de "sulistas" em busca de terras. Tal ocupação desordenada agravou ainda

[3] Cf. FERNANDES, 1993: 36-7.

[4] Sobre o assunto, cf. NOVIS NEVES, 1988





mais o já precário quadro fundiário do Estado, ocupou terras públicas e invadiu inúmeras áreas indígenas. Segundo Castro (1969) as migrações induzidas tiveram um duplo caráter: por um lado, "civilizar" os espaços considerados vazios, por outro, alocar força de trabalho para os futuros investimentos capitalistas.

Coube ao Estado ordenar o processo de ocupação fundiária. Para isso investiu na infra-estrutura básica, implantou estradas, hidrelétricas, silos, enfim, preparou as condições necessárias para acolher o grande capital. Tais medidas forma complementadas com políticas de crédito e incentivos, apoio à pesquisa, garantia de estocagem e de preços mínimos[5]. Com a disponibilidade de mão-de-obra e infra-estrutura implantada, a propriedade da terra revestiu-se de novo significado e Mato Grosso assume o papel de "celeiro" de alimentos e produtor de riquezas energéticas e minerais. A herança econômica, social, política e cultural mato-grossense está, pois, fundada no tripé exploração mineral, extrativista e agropecuária. O princípio que orientou tais atividades não foi outro que a exploração desordenada, a devastação do capital natural[6] (considerou ilimitado), o desrespeito às minorias étnicas, enfim, o permissivismo.

Tal modelo manteve-se hegemônico até a última década quando os grandes investimentos nacionais e internacionais tropeçaram nas "normas de desenvolvimento" orquestradas pelo modelo neo-liberal, cujo jargão propõe o desenvolvimento com respeito ao meio ambiente. Em linguagem adequada isso significa *"transformar progressivamente a economia extrativista praticada na floresta, e a economia comercial praticada na cidade, em uma economia agrícola e industrial"*[7].

A partir de então os grandes investidores adotaram uma tendência capital-intensiva, especialmente de cunho agropecuário e

[5] Cf. especialmente SPELLER, 1988.

[6] A expressão *capital natural* é extraída de CARVALHO (1993), e corresponde ao "solo e à estrutura atmosférica, biomassa vegetal e animal, etc., que, tomados juntos, formam a base de todos os ecossistemas".

[7] DE OLIVEIRA: 47 (tradução nossa).

alinharam o Estado nas novas rotas de exportação para o mercado interno e externo. Simultaneamente passam a financiar o Estado na implantação da infra-estrutura ainda deficitária, especialmente no tocante a energia e ao escoamento da produção, fatores fundamentais para a viabilização do novo modelo.

No que diz respeito aos índios, as alterações verificadas no modelo de ocupação do Estado em pouco alteraram a realidade adversa já constatada anteriormente. Atualmente a política de invasão dos territórios ainda perdura, muito embora se realize sob o manto do arrendamento de terras, pedágio rodoviário e "acordos" de exploração vegetal e mineral, inclusive com o aval de órgãos públicos e de algumas lideranças.

## 2. Breve histórico do trabalho escolarização indígena no Estado

Embora o contato de alguns povos indígenas com as frentes escravagistas e mineradoras tenha ocorrido no início do séc. XVIII, a instalação das primeiras escolas destinadas exclusivamente para índios deu-se apenas no início deste século, com as missões salesianas junto aos índios Bororo[8].

Segundo Machado (1996) "*(...) a experiência histórica dos missionários salesianos junto aos índios Bororo deu-se em plena competição com os órgãos de assistência aos índios quando, pessoalmente, o Marechal Rondon (então um tenente-coronel) e depois o SPI estabeleceram uma disputa ferrenha pela administração dos Bororo.*"

8 Segundo BORDIGNÓN, a atuação dos salesianos no Estado iniciou-se em 1895 com os índios Bororo reunidos na colônia militar Tereza Cristina (hoje Gomes Carneiro), a convite do governador do Estado. A escola teria sido um dos primeiros trabalhos assumidos pelos salesianos, porém por pouco tempo. Em 1902 fora instalada uma "Missão própria, no meio dos Bororo," e já em 1908 era impressa a "Gramática Bororo com Pequeno Dicionário" para uso na escola. Em 1912, " a metade dos Bororo teria sido alfabetizada, e muitos deles já possuíam uma profissão específica".





No entanto, a primeira escola indígena sob o comando dos militares instalou-se na primeira década do século entre os Paresi.[9] Em 1922 o Serviço de Proteção aos Índios - SPI instalou-se também com uma "escola profissionalizante" junto ao posto Bakairi.[10] Além dos rudimentos de alfabetização e matemática os índios aprendiam uma "profissão", como, por exemplo, lidar com o gado. Segundo Darlene Taukane[11], a partir de 1950, o ensino que até então era restrito aos jovens e meninos, passou a ser extensivo também às meninas como forma de prepará-las para as "lides domésticas" na aldeia e nas cidades.

Além dos salesianos e dos militares, a partir da década de 40, outras missões chegaram a Mato Grosso com o propósito de atuar direta ou indiretamente com a educação. Os próprios salesianos ampliaram o atendimento aos índios Xavante, e os jesuítas "*ocuparam o mesmo espaço dos militares, quando estes abandonaram Utiariti*".[12] Nesse trabalho os religiosos atuaram em parceria com as Irmãs Salesianas e do Imaculado Coração, respectivamente.

Uma modalidade de presença missionária diversa das citadas deu-se a partir de 1952 junto aos índios Tapirapé pelas Irmãzinhas de Jesus. Os trabalhos de escolarização foram iniciaram apenas em 1972 em parceria com indigenistas da Prelazia de São Félix do Araguaia e continuam até hoje (agora totalmente assumido pelos próprios índios), constituindo-se numa das mais ricas iniciativas de educação escolar em comunidades indígenas no Brasil.

9 Tratava-se do internato localizado na estação telegráfica Ponte de Pedra. Posteriormente o internato de Rondon foi transferido para a estação Utiariti onde reuniu crianças de diversas etnias, inclusive rivais.

10 Cf. BARROS, 1992

11 Darlene Taukane é índia Bakairi e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

12 A partir de Utiariti os jesuítas da Missão Anchieta ampliaram a sua atuação também entre os Apiaká e Kayabi do Rio dos Peixes, Rikbaktsa, Myky, Irantxe, Nambikwara, e Enawenê-Nawê.

A partir de 1971, com a criação do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, essa nova abordagem tomou força e hoje representa o pensamento hegemônico no âmbito das missões católicas

De igual forma, a partir de 1969 os voluntários leigos da Operação Anchieta/ OPAN mantiveram trabalhos na área de educação, saúde e desenvolvimento econômico em quase todas as aldeias atendidas pelos jesuítas. Nesse trabalho tiveram como aliados, por vários anos, os voluntários italianos e austríacos da TVC e ÖED, entidades de apoio técnico a países do terceiro mundo.

As missões evangélicas entram no cenário indigenista a partir de 1956, com a chegada do Summer Institute of Linguistics - SIL. Sob a alegação de "risco iminente de desaparecimento de culturas", instalaram-se dezenas de "missões" voltadas prioritariamente aos estudos lingüísticos e traduções de textos bíblicos. Atualmente o SIL desenvolve pesquisa lingüística fora das áreas indígenas e presta assessoria a algumas escolas. Permanecem em área atuando com educação, apenas alguns índios neófitos das missões Batistas, especialmente da etnia Karajá.

A década de 60 marca a extinção do SPI, a criação da FUNAI (dezembro de 1967) e a retomada dos trabalhos de escolarização em dezenas de aldeias indígenas, ministrados por funcionários do órgão. Nessas escolas e nas missões religiosas foi alfabetizada a maioria dos atuais professores.

Na década de 70 evidenciou-se a necessidade de formação de técnicos e indigenistas para acompanhar o trabalho desenvolvidos nas escolas. Foram então realizados pelo CIMI, OPAN, FUNAI e SIL diversos cursos de lingüística, educação, antropologia, indigenismo e missiologia. De igual forma, a partir de 1982 a OPAN promoveu seis grandes encontros de educação indígena. O que se acumulou nesses eventos serviria de base para a organização, em 1987, do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso/ NEI-MT, fórum multi-institucional de assessoramento na área da educação escolar.

A partir de 1988 a Secretaria de Estado de Educação iniciou um trabalho mais direto junto às escolas indígenas, destacando-se a organização de oito encontros de formação de professores indígenas, com uma participação média de 40 professores.





A Associação Vida e Ambiente - AVA deu início em 1993 e mantém até hoje[13] um trabalho de educação escolar junto às 17 etnias do Parque do Xingu, assessorando a 28 escolas da região.

Com o advento da nova legislação referente a educação escolar indígena,[14] e do vácuo real deixado pela sua inaplicabilidade, grande parte das comunidades passa a ser atendida, precariamente, pelas prefeituras municipais.

**Agências envolvidas diretamente com escolarização indígena no Estado, nº de escolas, professores e alunos por agência, 1995**

| Agências | Nº de escolas | Nº de professores | | Nº de alunos |
|---|---|---|---|---|
| | | Índios | Não Índios | |
| FUNAI* | 10 | 5 | - | 333 |
| AVA e FUNAI | 28 | 43 | 1 | 974 |
| Prefeituras e FUNAI | 8 | 9 | - | 380 |
| 31 Prefeituras | 73 | 101 | 9 | 2.773 |
| SEDUC - MT** | 4 | 65 | 17 | 1.222 |
| Outras Agências*** | 12 | 19 | 1 | 277 |
| **TOTAL** | **135** | **242** | **28** | **5.959** |

Fonte: SEDUC-MT.
Obs.: *Escolas com funcionamento precário ou fechadas; **Escolas localizadas em missões católicas; ***As *outras agências* são: CIMI, OPAN e escolas indígenas autônomas.

13 Agora vinculada ao Instituto Sócio Ambiental.

14 Especialmente o decreto Federal n. 26, de 04 de fevereiro de 1991 e a Portaria Interministerial nº 559, de 18 de abril de 1991, que, respectivamente, transfere ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações de educação indígena e as normatiza.

Atualmente, a maioria das escolas é mantida pelas administrações municipais, não obstante a FUNAI, o Estado e outras agências continuem presentes nas áreas, conforme expressa o quadro acima.[15]

Dos 242 professores indígenas, 140 possuem formação de 1° grau incompleto; 45 de 1° grau completo; 37 de 2° grau incompleto e apenas 20 de 2° grau completo.

## 3. Programa de educação escolar: duas prioridades

Vivem hoje em Mato Grosso 19.450 índios de 35 diferentes etnias, com os mais diversos graus de contato com a sociedade regional[16], atendidos por diferentes agências e com diferentes compreensões da missão institucional da escola. Isso requer a viabilização de 35 programas *diferenciados, específicos, bilingües e interculturais* de educação escolar, e de tantos sub-programas quantos forem necessários para atender às diferentes realidades de uma mesma etnia. Ora, tal exigência esbarra na atual ineficiência do Estado em responder adequadamente às suas obrigações. O Estado não cumpre (e parece não estar apto a cumprir) as determinações legais e constitucionais no que se refere à educação escolar indígena.

---

15 Importante destacar a presença permanente ou temporária em áreas indígenas de outras agências públicas científicas e religiosas atuando nos campos da educação, economia indígena, saúde, pesquisa lingüística, antropologia, orientação religiosa, assessorias, etc. Nesse rol destacam-se a Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso - CAIEMT, Centro de Estudos e Pesquisas do Pantanal, Amazônia e Cerrado - GERA, pesquisadores do Mestrado e do Doutorado em Educação Pública, Museu Rondon e Departamento de Antropologia da UFMT, pesquisadores da Unicamp, UnB, USP e Museu Nacional, Grupo de Trabalho Missionários Evangélicos - GTME e missionários do CIMI e da antiga Missão Anchieta.

16 SEILERT (1995) faz referência a mais nove aldeamentos de índios ainda não contactados, localizados nos municípios de Paranatinga, Juara, Apiacás, Aripuanã, Guarantã do Norte, Juruena e Comodoro





Por outro lado, as agências que historicamente vêm atendendo de forma suplementar à demanda escolar não têm condições e/ou interesse institucional de suprir o vazio deixado pela inoperância do Estado. É, portanto, nos limites entre o idealizado e o possível que, ainda e infelizmente, é tratada a educação escolar indígena em Mato Grosso. Expresso dessa forma o dilema que, aliás, nos é posto sempre e mais, resta a alternativa de ampliar os limites do "historicamente possível" e implementar projetos de formação de professores ancorados na realidade de cada povo ou conjunto de povos com expectativas de escolarização similares.

Como foi visto, as atuais escolas estão sendo mantidas por dezenas de agências com os mais diferentes propósitos, princípios, métodos e vínculos. As freqüentes "parcerias" entre elas têm servido mais para confundir as comunidades do que para garantir os seus direitos. Essa situação é reiteradamente manifestas em encontros, seminários e outras ocasiões em que os índios logram ser ouvidos. "*A gente não sabe a quem recorrer; fica meio perdido no espaço*", diz o líder Bakairi Vítor Peruare, expressando o sentimento dos professores índios; "*queremos saber a quem nos dirigir*", exige do governador do Estado o líder Xavante Cosme Wa'Õré.[17]

Portanto, a definição de atribuições e a responsabilização das agências que atuam com educação escolar constitui-se na primeira prioridade do programa de educação escolar indígena.

A segunda prioridade diz respeito à formação e titulação dos professores. Muito embora tenham sido realizados dezenas de cursos, seminários e encontros, os professores reivindicam um programa de formação que tenha maior consistência, durabilidade e que ao final lhes confira um diploma de conclusão de determinado grau. "A *gente faz conferências, seminários e mais seminários e o resultado concreto levado às populações indígenas é pouco.*", diz o líder Daniel Cabixi.[18]

---

17 In Seminário de Educação Indígena, OPAN, Chapada dos Guimarães, 1995, e Curso de Educação Escolar Indígena, UFMT, Cuiabá, 1994.

18 In: Seminário de Educação Indígena, OPAN, Chapada dos Guimarães, 1995, e Curso de Educação Escolar Indígena, UFMT, Cuiabá, 1994.

Na verdade, o que se acumulou nesses eventos serviu de base para as atuação da maioria dos professores. No entanto, não está sendo suficiente para que se tenha escolas com "*características específicas (...) no que se refere a: a) conteúdos curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequados à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico; b) materiais didáticos para o ensino bilíngüe, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados...*".[19]

## 4. Projeto Tucum - Meta: formar 200 professores índios

A elaboração de projetos educacionais que contemplem os princípios acima foram objeto de reflexão e debates em Mato Grosso ao longo do corrente ano. Com essa perspectiva foram realizados quatro Seminários Regionais de Professores Indígenas e Agências Educacionais[20] e criados grupos de trabalho com a finalidade específica de elaborarem um programa de formação de professores.[21] Dessa produção coletiva resultou o **Projeto Tucum**, cuja meta é *formar 200 professores indígenas a nível de magistério de segundo grau e ordenar as parcerias entre as agências indigenistas e educacionais.*

Ainda nesse ano serão iniciadas as atividades do **Projeto Tucum** com a matrícula de 62 professores de sete etnias[22] no pólo de Tangará da Serra e de 60 professores Xavante do pólo de Água Boa. Cada um desses cursos conta com coordenação própria composta por

---

19 In: BRASIL, Portaria Ministerial nº 559/91, art. 8º.

20 Organizados por "*pólos regionais*" em Tangará da Serra (18-19 de maio), Campinápolis (20-21 de junho), Comodoro (20-21 de julho) e Cuiabá (27-28 de julho). Reuniram professores indígenas, órgãos públicos e ONGs, e foram patrocinados por essas agências e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/Prodeagro.

21 Ao longo desse período contou-se também com a assessoria da professora Marineusa Gazzeta, então presidente do Comitê Assessor de Educação escolar Indígena do MEC.

22 Paresi, Irantxe, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Umutina e Rikbaktsa.





representantes dos índios, das prefeituras, e das ONGs que atuam na área.

Nos pólos do Xingu e Comodoro, o início do curso está sendo precedido de novas reflexões coletivas sobre a missão institucional da escola junto àquelas comunidades, exigência fundamental para o sucesso do projeto.

A articulação entre os cursos do Projeto Tucum dar-se-á através da Coordenação Geral do Programa de Formação, instância de deliberação colegiada e composição multi-institucional, e do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI-MT, do qual falaremos a seguir.

## 5. O Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI-MT

Dentre as sugestões colhidas junto às comunidades e às agências indigenistas e educacionais no sentido de superar o que se chamou de "vazio institucional", mereceu destaque a criação de um **órgão colegiado** com ampla representatividade, voltado para a definição da política de educação escolar no Estado.

Os debates em torno do assunto resultaram na criação (por decreto do governador) do Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso - CEI-MT, órgão de caráter deliberativo, de composição pluri-étnica e multi-institucional, que define políticas e acompanha as ações de educação escolar no Estado.

Instalado o Conselho, sua primeira atividade foi a organização do Primeiro Congresso de Professores Indígenas de Mato Grosso (Tangará da Serra, 25 a 27 de setembro de 1995) com a participação de duzentos professores, onde foram apresentados e debatidos o programa de formação, os cursos específicos de cada pólo e as formas de organização da categoria. O evento serviu também para confirmar, através do voto, os representantes indígenas no Conselho, eleger o seu presidente e deliberar sobre assuntos urgentes da pauta de atividades.

A ativação de um Conselho com as características e composição acima, constitui-se algo inédito no país e poderá tornar-se um importante instrumento para a autodeterminação dos povos indígenas.

## 6. Conclusão

Do que pôde ser depreendido ao longo desse processo, alguns aspectos merecem destaque à guisa de conclusão.

Primeiro, a importância de termos atualmente disponível no Estado um acervo documental que relata os principais momentos de elaboração coletiva e retrata a caminhada empreendida pelos professores e pelas agências educacionais nos últimos dez anos. Tal acervo reúne informações atualizadas da realidade escolar indígena no Estado e as sistematiza à luz de instrumentais que lhes conferem confiabilidade.

Em segundo lugar, o fato inédito de ver reunidas em diversos fóruns, todas as agências que atuam com a educação escolar indígena no Estado. A disposição em participar dos debates e, em muitos casos, da implementação das ações tidas como prioritárias, democratiza o processo e o legitima diante das comunidades. Tais fóruns compostos com representação indígena estendem-se da academia às coordenações de projetos e confluem no Conselho, instância *mater* das decisões colegiadas.

Um terceiro ponto a ser destacado trata dos projetos executivos na área da formação de professores. Após um século de escolarização, finalmente foi formulado e inicia-se a implantação de um projeto de formação a nível do magistério de segundo grau. O Projeto Tucum viabiliza a formação específica, diferenciada, bilingüe, intercultural e em serviço de duzentos professores índios. Tal fato, por certo inédito, representa mais um passo para o exercício dos direitos consagrados pela Constituição e de outros ainda não conquistados.

Por último, um destaque especial para a forma metodológica com que está sendo levado avante esse programa. O voto de confiança das agências e dos professores à atual administração estadual, e de alguns municípios, tem oportunizado a adoção de uma metodologia ancorada nos princípios da efetiva participação, da representatividade e da cooperação. Tal postura facilita sobremaneira a tomada de decisões coletivas, assegura a legitimidade e garante o espaço da crítica e da oposição, elementos vitais na consolidação de processos em construção.





RESUMO

O artigo desenha um quadro da educação escolar indígena em Mato Grosso, em perspectiva histórica. Apresenta dados atuais sobre as agências envolvidas, professores indígenas e sua formação através do Projeto Tucum e sobre o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena desse estado, criado em meados de 90.

## Referências Bibliográficas e Fontes

Barros, Edir Pina de. *História e cosmologia na organização social de um povo Karib: os Bakairi*. Tese de Doutoramento. São Paulo: USP, 1992.

Bordignón, Mário. Bororo. In: *A conquista da escrita*. São Paulo: OPAN / Iluminuras, 1989.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991.

Cabixi, Daniel Matenho. *A questão indígena*. Cuiabá: CDTI, 1984.

Carvalho, Horácio M. *Desenvolvimento sustentável e padrões de sustentabilidade: Relatório de Consultoria ao PNUD*. Cuiabá, 1993. (mimeo)

Castro, Eudson Ferreira de. *Posse e propriedade*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1969. (mimeo)

De Oliveira, João Mariano. *La petite production paysanne au Mato Grosso (Brésil)*. Relatório de pesquisa, Paris, 1989. (Mimeo)

Fernandes, Joana. *Índio: esse nosso desconhecido*. Cuiabá: Editora Universitária, UFMT, 1993.

Machado, Maria Fátima R. Quando os índios estudam antropologia. In: *Relatório da primeira etapa intensiva do Projeto Tucum*. Cuiabá: SEDUC, 1996.

MEC. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. *Cadernos de Educação Básica*, série institucional, vol. 2. Brasília: MEC, 1993.

Novis Neves, Maria Manuela R. de. *Elites políticas: competição e dinâmica partidária-eleitoral (caso de Mato Grosso)*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda. / Edição Vértice, 1988.

OPAN. *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

Secchi, Darci. *Diagnóstico estadual da educação escolar indígena. Relatório de consultoria*. Cuiabá: PNUD/Prodeagro, 1995. (Mimeo)

SEE - MT. Histórico da educação escolar indígena. Cuiabá: SEE, 1994. Trabalho apresentado no *Seminário Educação/94, Paradigmas em Movimento*, GT Educação Indígena, coordenado pela Dr.ª Edir Pina de Barros. Cuiabá: UFMT, 20 a 23 de Setembro de 1994.

SEDUC-MT. *Indicadores das escolas indígenas de Mato Grosso*. Cuiabá: SEDUC, 1995.

Silva, Aracy Lopes da. et al. (orgs.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Silva, Márcio F. da. A conquista da escrita. In: *Em Aberto*, nº 63, jul./set. 1994, Brasília: MEC-INEP, 1994.

Siqueira, Elizabeth M. et al. *O processo histórico de Mato Grosso*. Cuiabá: Guaicurus, 1990.

Seilert, Villi. *Áreas indígenas no Estado de Mato Grosso. Relatório de consultoria*. Cuiabá: PNUD/Prodeagro, 1995. (Mimeo)

Speller, Paulo. *Political mediation of pionneer frontier*. Tese de doutoramento. Universidade de Essex (Inglaterra), 1988. (Mimeo)





# Histórico da educação escolar indígena na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

**Terezinha Furtado Mendonça**
**Laurenice L. de Souza**[1]

A questão da Educação Escolar Indígena não é nova na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Ela é anterior ao Decreto 026 de 04/12/1991.

Revendo nossos arquivos vamos encontrar documentos e ações iniciadas no ano de 1987, através de uma Assessoria que ligada à Coordenadoria de Educação, que apesar de não ter competência legal, atuava junto às populações indígenas, quando solicitada pelas comunidades, no sentido de atender as suas necessidades no campo educacional.

O trabalho na Secretaria Estadual de Educação primou pela realização de uma proposta educacional, que levasse em conta a especificidade dos povos indígenas de Mato Grosso.

---

[1] Técnicas da Divisão de Articulação com os órgãos Municipais de educação/ Coordenadoria técnica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Trabalho apresentado no Seminário de Educação/94: Paradigmas em Movimento, GT Educação Indígena, coordenado pela Dr.ª Edir Pina de Barros. Cuiabá (MT): UFMT, 20 a 23 de setembro de 1994.

Pensar a educação nas comunidades indígenas, requer, além do conhecimento sobre a organização social desses povos, abdicar das disputas do controle sobre ela. Aqui em Mato Grosso, observamos que o trabalho só avançou quando todos os órgãos governamentais e as entidades não-governamentais decidiram realizar um trabalho conjunto, percebendo que nenhum órgão ou instituição é auto-suficiente para gerenciar sozinho a educação a ser implementada junto às populações indígenas.

O que estava em discussão, desde 1987, e que nos parece que o mesmo tema vem a se repetir agora, é, quem comanda a educação indígena? Onde estão os índios nessa discussão? Não seriam eles próprios, capazes de pensar a educação que tem e a educação que precisam e a partir de então definir o lugar das instituições nesse processo dos órgãos e entidades?

## O Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso

A partir de setembro de 1987 e em função das dificuldades e multiplicidade de instituições e entidades que vinham atuando na questão da Educação Escolar Indígena, houve uma articulação dos diferentes trabalhos e recursos destinados aos povos indígenas com a criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso.

Participaram do NEI-MT a Secretaria Estadual de Educação, Fundação Escolar, Museu Rondon (UFMT), Conselho Indigenista Missionário, Operação Anchieta, Missão Salesiana e a Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso, posteriormente acrescidas pela Secretaria do Patrimônio Histórico nacional e a Delegacia Regional do Ministério da Educação.

Durante este período o NEI-MT caracterizou-se por ser um fórum de discussões sem caráter oficial entre as diversas instituições e ONG'S envolvidas, com a finalidade de otimizar os recursos humanos e financeiros, garantindo a participação das comunidades e representantes indígenas, traçando em conjunto as diretrizes da Política de Educação Indígena para o Estado, a partir das propostas do Encontro Nacional de Educação Indígena (Rio de Janeiro /Outubro 1987).

As linhas norteadoras do trabalho seguiam as seguintes diretrizes:





1- Capacitar recursos humanos para a Educação Escolar Indígena, dando prioridade aos professores indígenas;

2- Realizar cursos, encontros, pesquisas, reuniões periódicas com o objetivo de:

a) Diagnosticar a Educação Indígena de mato Grosso;

b) Definir as prioridades de atendimento pelo órgão competente;

c) Elaborar a proposta do Estado a ser levada para a discussão nacional que definiria as Diretrizes Nacionais de uma Política de Educação Indígena;

d) Colaboração inter-institucional para trabalhos conjuntos como o I° Curso de Antropologia, Lingüística e Educação (Fev./88), I° Encontro de Professores Indígenas de MT (Maio/89) e II° Encontro de Professores Indígenas de MT (Agosto/89) que encaminharam as propostas das comunidades indígenas e dos professores para a elaboração da nova Lei de Diretrizes Básicas do Ensino Nacional.

3- Criar a nível de estado, uma legislação através da Secretaria de Estado de Educação, que possibilitasse a normatização, regulamentação e oficialização das escolas indígenas;

4 - Ter como perspectiva de trabalho um mínimo de interferência dos não-índios no processo de construção da educação escolar indígena, a fim de progressivamente os índios assumirem a questão da educação escolar, como uma das formas de consolidarem sua autonomia política-educacional e econômica.

Com a reestruturação da Secretaria de Estado de Educação a partir de 1992, a Divisão de Educação Indígena e Ambiental foi extinta e os técnicos passam a atuar junto a Divisão de Articulação com os Órgãos Municipais de Educação, concomitantemente com a criação do Decreto 026 de 04/02/1991 que transfere a competência da Educação Escolar Indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação.

Frente ao novo quadro legal, sendo um dos órgãos executores juntamente com as Secretarias Municipais de Educação da Política Nacional de Educação Indígena, e seguindo as determinações da

Portaria Interministerial nº 559 de 16/04/1991, promoveu juntamente com a Delegacia Regional do Ministério da Educação uma série de reuniões com vistas a reestruturação do NEI-MT, agora em caráter oficial.

Atualmente o NEI-MT encontra-se desativado e em seu lugar tem-se o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso, órgão oficial interinstitucional e de caráter deliberativo.

## Indefinições da Legislação Complementar e os Impasses Político-Administrativos e Instituicionais

A viabilização de trabalhos conjuntos e a definição de competências através das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, somente vem a ser publicada em 30/1/1993 pela Ministério da Educação.

A Portaria Interministerial nº 559 já determinava em seu artigo 7º:

> *"Os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.*
>
> *PARÁGRAFO 1º - Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.*
>
> *PARÁGRAFO 2º - É garantida, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes."*

Entretanto a legislação não definia a competência e atribuições dos órgãos estadual, municipais e federais na execução de tais programas de formação.

O artigo 6º da mesma Portaria garantia:

> *"No orçamento dos diversos órgãos envolvidos, recursos financeiros destinados às ações de educação escolar nas áreas indígenas, sendo que a aplicação dos repassados às Secretarias de Educação será acompanhada pela Coordenação Nacional."*





Tais recursos necessitavam de projetos de execução para terem garantidos os seus repasses, mas continuava a questão:

Qual a competência e atribuições da Secretaria de Estado de Educação? Qual das Secretarias Municipais de Educação? Qual da Delegacia Regional do Ministério da Educação? Qual o da Fundação Nacional do Índio?

O projeto do Estatuto das Sociedades Indígenas aprovado pela Câmara dos Deputados e ora em tramitação no Senado Federal, no seu Capítulo III - Da Educação determina no seu Art. 137 que:

> *"Os sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios articular-se-ão para assegurar que as escolas situadas em áreas indígenas ou em suas proximidades, vinculadas a qualquer dos sistemas, observem as características especiais da educação nas comunidades indígenas estabelecidas nos artigos anteriores, inclusive quanto à formação permanente dos professores indígenas, por meio de atualização e acompanhamento regular do processo de educação escolar."*

A mesma lei em seu Art. 141 cita:

> *"Os distritos de Educação Escolar Indígena são instâncias administrativas e técnicas do Sistema de Ensino da União, levando-se em conta para a definição de suas respectivas áreas de abrangência, as especificidades étnicas e culturais das comunidades indígenas às quais se destinam."*

No seu Art. 142

> *"Os Distritos de Educação Escolar Indígena são administrados por Conselhos Educacionais compostos por representantes das comunidades e organizações indígenas locais universidades, órgãos federais e entidades de apoio afetos à educação escolar indígena."*

O Art. 143 define as competências dos Distritos:

> *"Compete aos Distritos Educacionais de Educação Escolar Indígena:*

*I - definir e executar as diretrizes e políticas locais e nacionais de acordo com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;*

*II - coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas indígenas e seus currículos e regimentos;*

*III - elaborar e manter programas de formação e reciclagem para professores destinados à educação escolar indígena, garantindo aos índios o acesso preferencial a estes programas;*

*IV - habilitar os professores indígenas indicados por suas comunidades assegurando-lhes a preferência em caso de contratação."*

Dos Distritos ficam excluídos os Sistemas de Ensino dos Estados e dos Municípios que ali não tem representatividade garantida.

Ficam as seguintes questões a serem solucionadas:

Sendo as Secretarias Estaduais e Municipais os órgãos executores das Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena e excluídas dos Distritos Educacionais que também passam a ter a atribuição de definir e executar as diretrizes e políticas locais e nacionais os seus trabalhos serão paralelos?

Estão excluídos de obrigatoriedade os Sistemas de Ensino dos Estados e dos Municípios da execução escolar básica?

Foi com a finalidade de clarear tais questões que a Secretaria de Estado de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, com a presença de órgãos federais, estaduais e municipais de educação, além dos representantes das organizações indígenas nacionais e estaduais e entidades de apoio.

Todas as instituições e entidades presentes aprovaram ao final do Seminário o documento dos representantes indígenas que propunha:

*"I - Que todas as Instituições participantes representadas neste evento reconheçam a legitimidade da COMISSÃO INDÍGENA PERMANENTE, enquanto representantes dos seus povos.*





*II - O trabalho de educação escolar deve ser uma ação conjunta entre todas as Instituições governamentais e não-governamentais, em todos os níveis e pessoas comprometidas com a questão indígena, ouvidas as lideranças indígenas.*

*III - Definir as competências das Instituições governamentais em todos os níveis: federal, estadual e municipal."*

Apesar dos avanços na legislação estas são as questões ainda a aguardar soluções.

Particularmente em Mato Grosso estas e outras questões sem definição inviabilizaram a continuidade de uma Política de Educação Escolar Indígena, que já vinha sendo gestada com a participação efetiva das comunidades indígenas e seus professores. E cada instância educacional procurou desenvolver a seu modo algumas ações junto às comunidades indígenas sem uma coordenação a nível de estado.

Para a equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação durante este período, foi particularmente difícil planejar ações e projetos que viabilizassem o atendimento ao universo etnicamente tão diverso diante dos dados levantados até aqui e que ora apresentamos:

De um universo de 112 escolas indígenas dentro do estado, somente 04 são consideradas estaduais, sendo 80 delas municipais, 10 da FUNAI e 18 ainda sem qualquer vínculo oficial.

A atribuição para o atendimento de reformas, construções, equipamentos e toda a infra-estrutura de funcionamento da Secretaria de Estado restringir-se-ia apenas a estas 04 escolas?

O vínculo empregatício de nossos professores indígenas encontra-se assim distribuído: 39 com o Estado, 64 contratados ou concursados pelos Órgãos Municipais, 24 são ligados a FUNAI, acrescido dos professores não-índios que atuam em escolas indígenas temos 20 estaduais, 05 municipais e 05 da FUNAI para um total de 199 professores.

Outro complicador são os grupos lingüísticos localizados em diferentes Municípios distantes, totalizando 33 municípios e 35 grupos indígenas.

A divisão lingüística por famílias fica assim distribuída:

Tupi / Tupi Mondé..... 11 grupos
Karíb ..... 06 "
Macro-Gê ..... 08 "
Aruák ..... 05 "
Isoladas ..... 04 "

Aumentando o grau de complexidade na elaboração de projetos, temos os mais variados graus de contato com a sociedade nacional, indo de grupos indígenas com mais de 250 anos de contatos permanentes até grupos com pouco mais de 18 anos de contatos intermitentes.

É sobre este universo que devemos nos debruçar e pensar uma Política de Educação Escolar Indígena hoje.

## Situação da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso Professor X Vínculo Empregatício

| Especificação | Federal/ FUNAI | Estadual | Municipal | Outros | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| ÍNDIOS | 24 | 39 | 64 | 35 | 162 |
| NÃO ÍNDIOS | 5 | 20 | 5 | 7 | 37 |
| TOTAL | 29 | 59 | 69 | 42 | 199 |

Fonte : Secretarias Municipais de Educação/MT
FUNAI/ADRS/ MT - RO

## Situação Legal das Escolas Indígenas

| Total de Escolas | Escolas | | | | Decreto de Criação | Autorização | Reconhecimento |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sem Vínculo | Com Vínculo | | | | | |
| | | Munic. | Estado | FUNAI | | | |
| 112 | 18 | 80 | 04 | 10 | 48 | 09 | 27 |





## Distribuição dos Grupos Indígenas no Mato Grosso (Sem o Parque do Xingu

| *Grupos* | *Classificação Lingüística* | *Município* | *População Total* | *Nº. Aldeias* |
|---|---|---|---|---|
| Arara | Tupi Mondé | Aripuanã | 80 | 01 |
| Apiacá | Tupi | Juara | 73 | 01 |
| Bakairi | Karib | Nobres, Paranatinga, Planalto de Serra | 779 | 11 |
| Bororo | Macro-Jê | General Carneiro, Rondonópolis, Stº. Aº. Leverger; B. de Melgaço | 813 | 08 |
| Cinta larga | Tupí Mondé | Aipuanã, Juína | 296 | 07 |
| Iranxe | Isolada | Brasnorte | 160 | 03 |
| Karajá | Macro-Jê | Luciara, Stª. Terezinha | 519 | 03 |
| Kayabí | Tupi | Juara | 202 | 01 |
| Myky | Isolada | Brasnorte | 58 | 01 |
| Nambikwára | Isolada | Comodoro, C. Novo dos Parecis, Pontes e Lacerda, T. da Serra e Vila Bela | 1038 | 24 |
| Munduruku | Tupí | Juara | 36 | 01 |
| Paresi | Aruák | C. Novo dos Parecis, Diamantino, Pontes e Lacerda, Tangará da Serra | 972 | 19 |
| Rikbaktsá | Macro-Jê | Brasnorte, Juara, Cotriguaçu | 700 | 17 |
| Salumã | Aruák | C. Novo dos Parecis, Comodoro, Juína. Brasnorte | 280 | 01 |
| Suruí | Tupi Mondé | Aripuanã | 218 | 05 |
| Umutina | Macro-Jê | Barra dos Bugres | 213 | 02 |
| Tapirapé | Tupi | Santa Terezinha | 360 | 01 |
| Xavante | Macro-Jê | Água Boa, B. do Garças, Canarana, Campinápolis, Gal. Carneiro, Novo S. Joaquim, Poxoréu, Rib. Cascalheira | 0250 | 54 |
| Zoró | Tupi Mondé | Aripuanã | 243 | 02 |
| Sub-total | | | 16290 | 162 |

Fonte:IBGE e CIMI (Subsídio Didático nº. 05)

## Distribuição dos Grupos Indígenas do Parque do Xingu

| *Grupos* | *Classificação Lingüística* | *Município* | *População Total* | *Nº. Aldeias* |
|---|---|---|---|---|
| Aweti | Tupi | Paranatinga | 76 | 01 |
| Juruna | Tupi | Marcelândia | 118 | 02 |
| Kamayurá | Tupi | Paranatinga | 201 | 01 |
| Kayabí | Tupi | Vera, Querência e São Félix do Araguaia | 368 | 14 |
| Kalapalo | Karib | Querência | 191 | 02 |
| Kuikuro | Karib | Paranatinga | 172 | 01 |
| Krenakore | Macro-Jê | Peixoto de Azevedo | 83 | 01 |
| Matipu | Karib | Querência | 191 | 01 |
| Mehinaku | Aruák | Paranatinga | 71 | 01 |
| Nahukwá | Karib | Querência | 114 | 01 |
| Suyá | Macro-Jê | Querência | 289 | 02 |
| Trumai | Isolada | Querência | 128 | 02 |
| Txikão | Karib | Vera | 199 | 01 |
| Txukarramãe | Macro-Jê | Peixoto de Azevedo e São José do Xingu | 346 | 03 |
| Yawalapiti | Aruák | Paranatinga | 172 | 01 |
| Waurá | Aruák | Paranatinga | 180 | 01 |
| Sub-total | | | 2899 | 35 |

Fonte: IBGE e CIMI (Vol.1, série B)

## Situação da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso Professor X Escolarização

| Especificação | I Grau | | | II Grau | | III Grau | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I a IV | V a VIII | Com-pleto | Incom pleto | Com-pleto | Incom pleto | Com-pleto | |
| Índios | 87 | 27 | 34 | 03 | 10 | 01 | - | 162 |
| Não índios | 01 | 03 | - | - | 17 | 03 | 13 | 37 |
| Total | 88 | 30 | 34 | 03 | 27 | 04 | 13 | 199 |

Fonte: Secretarias Municipais de Educação/ MT; FUNAI/ ADRS/ MT-RO





## Populações Indígenas por Município em Mato Grosso (Sem o Parque do Xingu)

| Municípios | Grupos | População | | Número de Escolas |
|---|---|---|---|---|
| | | Total | Escolar | |
| Água Boa | Xavante | 1157 | 278 | 09 |
| Aripuanã | Arara | 80 | 28 | 01 |
| | Zoró | 243 | 152 | 02 |
| | Cinta Larga | 162 | – | 01 |
| | Suruí | 218 | -- | -- |
| Barão de Melgaço | Bororo | 87 | 22 | 01 |
| Barra do Bugres | Umutina | 213 | 102 | 01 |
| Barra do Garças | Xavante | 2.082 | 867 | 08 |
| Brasnorte | Irantxe | 160 | 36 | 03 |
| | Myky | 58 | 12 | 01 |
| | Rikbáktsa | 700 | 257 | 17 |
| | Salumã | -- | -- | -- |
| Campo Novo dos Parecis | Paresí | 200 | 73 | 05 |
| | Nambikwára | 78 | 12 | 01 |
| | Salumã | -- | -- | -- |
| Canarana | Xavante | 623 | 146 | 02 |
| Campinápolis | Xavante | 3.051 | 436 | 14 |
| Comodoro | Nambikwára | 640 | 410 | 05 |
| | Salumã | -- | -- | -- |
| Cotriguaçu | Rikbáktsa | (*) | -- | -- |
| Diamantino | Paresi | 17 | -- | -- |
| General Carneiro | Bororo | 350 | 207 | 03 |
| | Xavante | 850 | 322 | 02 |
| Juara | Kayabí | 202 | 54 | 01 |
| | Apiaká | 73 | 23 | 01 |
| | Munduruku | 36 | 18 | 01 |
| | Rikbáktsa | -- | -- | -- |
| Juina | Cinta larga | 134 | – | 01 |
| | Salumã | 280 | – | – |
| Luciara | Karajá | 123 | 39 | 01 |
| Marcelândia | Parque do Xingu | – | – | – |

(Continua)

(Continuação)

| Municípios | Grupos | População | | Número de Escolas |
|---|---|---|---|---|
| | | Total | Escolar | |
| Nobres | Bakairi | 300 | 53 | 02 |
| Novo São Joaquim | Xavante | 231 | 10 | 01 |
| Paranatinga | Bakairi<br>Xavante | 479<br>1050 | 125<br>107 | 05<br>03 |
| Planalto da Serra | Bakairi | -- | -- | -- |
| Pontes e Lacerda | Paresí<br>Nambikwára | 55<br>70 | 46<br>-- | 01<br>-- |
| Poxoréu | Xavante | 206 | 60 | 01 |
| Peixoto de Azevedo | Parque do Xingu | – | – | – |
| Querência | Parque do Xingu | – | – | – |
| Rondonópolis | Bororo | 158 | 57 | 02 |
| Ribeirão Cascalheira | Xavante | – | – | – |
| Santo Antonio do Leverger | Bororo | 218 | 57 | 02 |
| São Félix do Araguaia | Parque do Xingu | – | – | – |
| Santa Terezinha | Tapirapé<br>Carajá | 360<br>396 | 113<br>120 | 01<br>04 |
| o José do Xingu | Parque do Xingu | – | – | – |
| Tangará da Serra | Paresí | 700 | 152 | 08 |
| Vera | Parque do Xingu | – | – | – |
| Vila Bela S. Trindade | Nambikwára | 250 | 153 | 01 |
| Total Geral | | 16.290 | 4547 | 112 |

Fontes: Secretarias Municipais de Educação (MT) – FUNAI e IBGE
Obs: (*) População fora da área (invadida).





## RESUMO

**Este artigo tem por objetivo traçar um breve histórico das ações voltadas para a educação escolar indígena na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, inicialmente através de sua participação no Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso, juntamente com outras instituições e organizações não-governamentais. Em um segundo momento, apresentam-se dados sobre a situação das escolas e dos professores indígenas.**

# Professores indígenas de Mato Grosso e o ensino de Português

**Maria Inês Pagliarini Cox**[1]

*"Índio tem que aprender a língua do branco, mas o branco nunca vai se interessar em aprender a línguado índio."*
(P. K. - Bakairí: Aldeia Pakuera)

## Objetivo do Estudo

Este estudo, de natureza exploratória, procura delinear a situação do ensino de língua portuguesa em escolas de aldeias de Mato Grosso, a partir de depoimentos de vinte e quatro professores índios. Os depoimentos, alguns escritos e outros orais, foram colhidos durante o curso de extensão "Educação Escolar Indígena", promovido pelos Departamentos de Antropologia e Sociologia e Ciências Políticas da Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 19 a 25 de novembro de 1994.

---

[1] Professora Doutora do Instituto de Linguagens e do Programa de Pós-Graduação em Educação Pública da UFMT. Trabalho apresentado no Seminário de Educação/95 - Globalização e Políticas Públicas, GT Educação Indígena, coordenado pela Drª. Edir Pina de Barros. Cuiabá, 17 a 20 de Outubro de 1995.





## Perfil dos Professores

O curso foi oferecido exclusivamente para professores indígenas. Não se pode deixar de lembrar que, em Mato Grosso, dos professores que atuam no campo da educação escolar nas aldeias 81% são indígenas. Dentre os vinte e quatro participantes, havia representantes de oito etnias: dois Rikbatsa, cinco Bakairí, sete Xavante, dois Bororo, um Karajá, dois Zoró, dois Nambikwára e três Paresí.

Apenas três deles têm o primeiro grau completo. A maioria começou a estudar na escola de sua aldeia e depois passou por alguma(s) escola(s) pública(s) da cidade ou algum seminário. Quase todos já participaram de cursos para professores índios. Os cursos duraram em média uma semana e foram dados na sede do município, ou em Cuiabá, ou na própria aldeia.

Deles, 50 % é professor há menos de cinco anos, 25 %, há mais de cinco e os outros 25 %, há mais de dez. Lecionam para classes multisseriadas, com um número de alunos que varia de onze a cinqüenta e oito. Uma metade tem como alunos apenas crianças, ao passo que a outra tem como alunos crianças e adultos ao mesmo tempo.

Todos têm o português como uma segunda língua. E estão, como se pode notar pelos textos abaixo, em diferentes estágios de interlíngua, ou seja, usam sistemas lingüísticos, intermediários que não correspondem nem à língua materna, nem ao português.

*1. "Eu so um professor que a comunidade-me prestijo para que o aluno comvinve mais na escola. E porisso que eu devo aproveitar bem esse curso."*
(P. C. T - Xavante: Aldeia Água Boa)

*2. "É muito importante a escola indigena fico tão fezes (feliz) com resultado do meu trabalho, já tem muito alunos formados através do ensino bilingüe como professores, atedentes, motorista, maquista, fiscais. Minha comunidade dar bastante valor na educação confia nos professores índios e os pais dos alunos também confiam."*
(A. F. K - Karajá: Aldeia Sta. Isabel do Morro)

*3. "Sim, quando iniciei meu trabalho 3 anos sem qualquer tipo de pagamento, mas superei porque sempre pensei em ser professor na minha aldeia, ensinar os filhos dos meus povos gostaria também receber algum tipo apoio para minha 'escola'."*

(P. K. - Bakairí: Aldeia Pakuera)

*4. "Eu nunca pensei de ser professor ou monitor. Mas chegou uma época que a comunidade indígena Kithãnlu precisou de mim para que eu lecionasse para a comunidade. E aí eu aceitei a ser monitor elegido pela comunidade. Eu adoro lecionar."*

(M. M. - Nambikwára: Aldeia Kithãnlu)

*5. "Educação é melhor com a participação das comunidades locais. Porque tem uns alunos indígenas falta muito."*

(S. N. - Paresí: Aldeia Cabeceira do Osso)

*6. "Eu estou estudando para formação 1° 2° até 8° magistério estou muito contente com isso."*

(M. T. - Rikbatsa: Aldeia Primavera)

A ausência do artigo definido antes do substantivo (o resultado = resultado, texto 1); o uso do verbo no infinitivo (minha comunidade dá bastante valor à educação = minha comunidade dar bastante valor na educação, texto 2); a ausência da preposição entre o verbo transitivo indireto e seu objeto (gostaria também de receber = gostaria também receber, texto 3) ou entre dois substantivos numa locução nominal (tipo de apoio = tipo apoio, texto 3); a justaposição de orações sem o conector (tem uns alunos indígenas que faltam muito = tem uns alunos indígenas falta muito, texto 5) soam estranhos a um falante nativo de português. Além dessas formas "agramaticais", próprias de uma interlíngua, há nos textos evidências de que a variedade lingüística que está sendo internalizada pelos professores índios não é a padrão.

Há professores indígenas que chegam mesmo abeirar a competência gramatical de quem tem o português como língua materna. Infelizmente, os dados - poucos e insuficientes para autorizar qualquer afirmação categórica - parecem sugerir que quanto mais se distanciam de sua própria língua, tanto mais se aproximam do português. Os casos





dos Paresí da Aldeia Bacaval e dos Bororo da Aldeia Meruri são exemplares. Nessas duas aldeias, segundo os professores, muitos alunos já não falam mais a língua indígena. O avesso da boa proficiência em português, visível nos textos 7 e 8, é, pois, trágico.

*7. "O importante que eu tenho para contar é que, neste ano, pretendo trabalhar com o nosso calendário da aldeia. É o calendário do seringueiro. Acho muito importante para mim e para minha comunidade."*

(M. K. - Paresí: Aldeia Bacaval)

*8. "Sou professor da comunidade Bororo de Meruri. Gosto muito de trabalhar com meus alunos. Na nossa escola somos 6 professores bororos. As dificuldades que temos é: Ensinar a língua indígena para as crianças de nossa comunidade bororo. Estamos tentando recuperar a língua que está sendo difícil de ensinar porque tem palavras em português que não dá para traduzir."*

(S. F. A. P. - Bororo: Aldeia Meruri)

O depoimento do professor Bororo é, a esse respeito, duplamente significativo. No plano da forma, demonstra um domínio bastante satisfatório da gramática da língua portuguesa. E, no plano do conteúdo, testemunha o drama de uma comunidade que tem de realizar o processo inverso de tradução - traduzir do português para o bororo. No que e no como diz, atesta um etnocídio, que o povo bororo, com dificuldade, tenta reverter. Uma vez mais o velho ditado - "Só se aprende bem uma nova língua, quando se esquece a antiga" - parece confirmar-se pelos fatos.

Esboçado o perfil dos professores indígenas, tentar-se-á, a partir de então, mostrar para que ensinam português, o que ensinam e como ensinam.

## Para que Ensinam

Entre as finalidades atribuídas ao ensino de língua portuguesa, duas são recorrentes. Em primeiro lugar, os professores dizem ensiná-la para que seu povo possa se comunicar com a sociedade envolvente,

defender seus direitos, negociar sem ser enganado, redigir documentos sem a ajuda do branco, melhorar as condições de vida:

*9. "Eu dou aula de língua portuguesa na minha aldeia para que os meus alunos tenham um meio de comunicação da sociedade envolvente."*

Grupo I - J. R. S., C - Bakairí: Santana
C. C. W - Xavante: São Marcos
A. M. C - Bororo: Meruri.

*10. "Ensinamos os nossos alunos em português porque eles merecem conhecer língua não índio para sua defesa (...) ou redigir um pequeno documento elaborado dentro de sua comunidade sem precisar de um não índio."*

Grupo V - M. T. - Rikbatsa: Primavera
M. M. - Nambikwára: Kithãnlu
P. N. - Paresí: Kotitiko

*11. "(Ensinamos português) para os alunos se comunicar melhor, poder se defender dos seus direitos, negociar e não ser enganado pelos brancos. Para ter formação igual com a sociedade envolvente."*

Grupo III - P. K. - Bakairí: Pakuera
A. F. K. - Karajá: Sta. Isabel do Morro
M. K. - Paresí: Bacaval

*12. "Eu dou Aula de português para meus alunos, para que saibam ler e escrever e se defender com as dificuldades que encontramos no mundo do branco."*

(H. N. - Rikbatsa: Barranco Vermelho)

*13. "(Ensinamos) para que saibam ler, escrever e entender a língua portuguesa, para que possam comunicar melhor com a sociedades branca, viver melhorar as condições da vida na sociedade."*

Grupo VII - L. A. - Xavante: Namukura
S. N. - Paresí: Cabeçeira do Osso
S. F. A. P. - Bororo: Meruri.





Os professores indígenas, ao ensinarem português a seus alunos, fazem-no com o intuito de prepará-los para interagir com o branco nas relações políticas e comerciais. Preparar a comunidade para participar das interações institucionais com interlocutores de diferentes instâncias hierárquicas do estado brasileiro em posição menos desvantajosa do que a que historicamente tem se dado parece ser a principal preocupação deles a justificar o ensino do português. Essas interações são marcadas pela assimetria, sendo que o poder está, evidentemente, nas mãos do interlocutor branco.

De acordo com Loveday (1982), as interações entre falantes nativos e não-nativos de uma língua pautam-se pela assimetria, devido a desvantagem lingüística dos últimos. A assimetria pode, porém, ser revertida se os falantes não-nativos forem muito proficientes ou então ocuparem uma posição privilegiada de poder. Mas, segundo Maher (1990), os interlocutores índios, dificilmente, conseguem reverter o desequilíbrio, uma vez que as interações institucionais costumam ser conduzidas na variedade lingüística "padrão" do português, e estar permeadas pelo jargão burocrático e por linguagens técnicas estranhos a eles. E, além disso, a assimetria lingüística é apenas mais uma, que se junta à política, à social, à econômica, sedimentadas ao longo dos 500 anos da história do contato entre os índios e a sociedade nacional. A conflituosa história do contato está exemplarmente sintetizada nas duas lexias verbais usadas pelos professores: *defender-se / não ser enganado.* Ensinam, pois, o português a seus "parentes" para que possam se defender das palavras do branco com as palavras do branco mesmo, neutralizar um veneno administrando seu antídoto.

Além dessa finalidade, os professores indígenas atribuem ao ensino de português uma outra: a necessidade de uma língua franca que propicie a interação entre todos os povos indígenas do Brasil. Enquanto minorias aliadas na defesa de seus direitos, os povos indígenas - falando cada um deles uma língua própria - precisam de uma língua comum que torne possível a sua interação e articulação.

*14. "Ensinamos os nossos alunos em português (...) para ler carta de um amigo parente de outro região."*

Grupo V - Idem

*15. "O português possibilita a comunicação entre os povos indígenas."*

D. Y. T. - Bakairí: Aldeia Pakuera

*16. "O português ajuda a gente a se comunicar com os nosso parente de outra região."*

M. M. - Nambikwára: Kithãnlu.

Vale notar que enquanto os enunciados usados pelos professores para assinalar a primeira finalidade deixam transparecer a natureza assimétrica da interação entre o índio e o não-índio, os enunciados usados para falar da segunda finalidade - *ler carta de um amigo parente de outra região/ possibilitar a comunicação entre os povos indígenas/ajudar a gente a se comunicar com os nosso parente de outra região* - indiciam a natureza simétrica da interação entre índios. A questão do *handicap* lingüístico se neutraliza, uma vez que todos são falantes não-nativos de português. Além disso, são aliados numa mesma luta. Essas condições favorecem a simetria entre os interlocutores.

## O que Ensinam

Os professores índios, tal como os professores brancos que ensinam português para falantes nativos, parecem privilegiar - os dados não permitem uma afirmação conclusiva - o domínio da modalidade escrita. Ler e escrever em português são as habilidades que procuram ensinar aos alunos:

*17. "Eu dou aula de português para meus alunos, para que saibam ler e escrever e se defender com as dificuldade que encontramos no mundo do branco."*

H. N. - Rikbatsa: Barranco Vermelho

*18. "(Ensinamos) para que saibam ler, escrever e entender a língua portuguesa."*

Grupo VII - Idem

*19. "Ensinamos os nossos alunos em português (...) para ler carta (...) ou redigir um documento..."*





Grupo V - Idem

Apenas um professor mencionou o trabalho para desenvolver a competência oral do português nos alunos e referindo-se exclusivamente aos alunos da pré-escola:

*20. "Então tem que usá português oral, oralmente. Esse zá (já) classe do prezim (prezinho), né. Prezim tem de falá, mandá prestá atenção, bem prestá atenção na classe, né. Então, os aluno tem que repeti várias vezes, só falando. Por exemplo, começando com cumprimentação é 'Bom dia!' ou 'Boa tarde!' ou 'Boa noite!', né, essas coisa, perguntas e respotas, né, essas coisas, né."*

A. F. K - Karajá: Aldeia Sta. Isabel do Morro

Ouvir, falar, ler e escrever, esta é a ordem natural de aquisição das habilidades seja na língua materna, seja na segunda língua. Ler e escrever uma língua que não se entende e não se fala é uma tarefa extremamente complexa. Dependendo da situação de contato da comunidade com a sociedade envolvente, o aluno indígena pode chegar à escola da aldeia falando muito, pouco ou nada de português. Esse é um aspecto a ser considerado na hora de começar o ensino da língua. Aqueles que já falam podem ter algum sucesso, mesmo que a escola atropele a ordem natural de aquisição, pulando as fases do ouvir e falar. Porém, aqueles que não falam estão fadados ao insucesso. Frustram-se duplamente: não se tornam nem leitores e nem falantes do português. A probabilidade de o ensino da modalidade escrita ser bem sucedido reduz-se ainda mais se aluno ainda não for alfabetizado, o que quase sempre acontece. A prática, nas escolas das aldeias, tem sido alfabetizar em língua materna e ensinar português (também confundido com alfabetizar) simultaneamente. Como aprender a ler e escrever uma segunda língua quando ainda não se sabe ler e escrever a língua materna, quando se é iletrado, quando se desconhece o funcionamento dos códigos verbais escritos? A complexidade da tarefa é percebida por eles, como se pode observar pelo texto abaixo:

*21. "Na minha preocupação, né, sobre as criança, né, estudo dentro da escola, ih, seria, né, seria dificuldade, né, seria*

*prejudicial, né, alfabetização, né bilíngüe, ou seja, ao mesmo tempo, né, ensinar, é, ao mesmo tempo ensinar a língua indígena e a língua portuguesa, né, fica difícil, né."*

P. C. T. - Xavante: Aldeia Água Boa

Qual seria a matriz dessa redução do ensino do português ao ensino da modalidade escrita, começando pela alfabetização ? Parece provável, considerando a formação e a escolaridade dos professores (dos vinte e quatro, apenas, três concluíram o primeiro grau), que, na falta de alternativas, estejam replicando o modelo que experimentaram enquanto alunos, ou seja, o modelo das escolas monolíngües em que o ensino do português começa pela alfabetização. Não se pode esquecer, porém, que o aluno branco traz consigo uma experiência de, no mínimo, seis anos com a oralidade do português, propiciada pelo ambiente familiar, pelo grupo de companheiros e pela comunidade em geral, de modo que, ao chegar à escola, já fala a língua. Apesar de a situação do aluno indígena ser completamente outra, pratica-se o mesmo ensino. O mimetismo com a escola do branco é, também nesse caso, desastroso. E não há esperança de que esse quadro possa ser revertido a curto ou a médio prazo se se levar em conta que os agentes pedagógicos dos órgãos municipais, estaduais e federais, incumbidos da educação indígena, também não estão preparados para lidar com as especificidades do ensino de português como segunda língua. Aliás, essas especificidades não são contempladas nem mesmo nos cursos regulares de formação de professores, quer em nível de segundo grau, quer em nível universitário. A essas adversidades, soma-se o fato de que o ensino de português como segunda língua ou língua estrangeira aqui no Brasil ainda está engatinhando. Diante desse quadro, conclui-se que, embora a constituição brasileira assegure aos povos indígenas uma educação diferenciada, a prática revela haver um fosso enorme - talvez mesmo intransponível - entre aquilo que é de direito e aquilo que é de fato.

## Como Ensinam

À semelhança do que faz a maioria dos professores de português para falantes nativos, os professores indígenas ensinam sobre





a língua; ensinam a gramática; ensinam as letras do alfabeto, as vogais, as consoantes, as palavras, os artigos, os nomes, os pronomes, as frases; ensinam a olhar a língua do lado de fora; ensinam a contemplá-la. No caso dos falantes nativos, a ineficiência dessa estratégia não é muito perceptível, uma vez que, ao chegarem à escola, já falam a língua que vão estudar e aprender a escrever. A comunidade (a mãe, o pai, os irmãos, os primos, os tios, os avós, os amigos, todas as pessoas com quem a criança convive), sem se preocupar em dar aulas de fonemas, artigos, substantivos, sem se preocupar em promover conhecimento lingüístico consciente, ensina português a todos os seus filhos, salvo raras exceções. Não há professor de português (ou de qualquer outra língua) mais eficiente do que a comunidade de falantes da língua.

Mas no caso do ensino de português para falantes não--nativos a ineficiência da abordagem gramatical costuma ser visível. Do lado de fora da comunidade de falantes do português, os alunos vão acumulando saber sobre a forma da língua sem que isso, todavia, se reverta em uso. A situação abaixo permite entrever a um só tempo a abordagem utilizada - a gramatical - e a sua ineficiência:

*"Agora outro problema é que pessoas que falam a língua não distingue o masculino do feminino, não usa o artigo e pra escrevê, pra escrevê em português tem que usá os artigos. Então aí chega dificuldade onde eles não sabe o que coloca se é o ou se a. Eu explico, explico, mas na hora que ele vai escrevê, ele troca, escreve 'a menino', 'o escola'. Que eu faço, professora, pra resolvê esse problema ?"*

(M. K. - Paresí: Aldeia Bacaval)

Encontra-se aí registrada a queixa de um professor que constata que suas *explicações sobre o artigo e gênero em português* não têm se revertido em uso adequado.

Desde os anos 70, a crença de que o ensino da gramática em si resulta em uso está sob suspeita. O caminho proposto é o inverso: vai do uso para o domínio explícito das regras. Assim, a criação de situações propícias ao exercício da linguagem torna-se a pedra-de-toque dos métodos comunicativos de ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Não começar pela gramática é a palavra de ordem do

método comunicativo, o que não significa excluí-la, mas tirá-la do centro e pospô-la. A abordagem comunicativa, conquanto represente um avanço em relação à gramatical, não se mostra totalmente adequada ao ensino de Português para o aluno indígena. Ela tende a naturalizar os papéis e as relações sociais subjacentes às interações verbais. Não instiga o aluno a lidar criticamente com o conflito constitutivo das interações entre índios e brancos, a "desnaturalizar", por assim dizer, a assimetria. Maher (1990) tece os seguintes comentários a respeito da abordagem comunicativa ao ensino do português para o aluno índio:

> *"A necessidade para o interagente índio, volto a insistir, é tal que seu interlocutor está intrinsecamente em situação de maior poder, e esta situação de dominação, com todas as suas implicações discursivas, tem que ser trabalhada no ensino da L-2, porque é esta a situação que ele vai encontrar no mundo real. Deixar de trabalhar esta realidade, além de não prepará-lo efetivamente para estes encontros, pode reforçar sua sensação de impotência: pode levá-lo a crer que os problemas de comunicação que encontra ao fazer suas reivindicações são todas elas resultantes de sua própria inadequação lingüística. Se o único material que lhe for apresentado em sala de aula se constituir de situações comunicativas nas quais os conflitos inexistem, nas quais os interlocutores primam por serem fiéis seguidores das máximas de Grice (cooperativos, solidários, solícitos, etc. ...), nas quais tudo se consegue e tudo se pode pela linguagem - e esta parece ser a tendência do material comunicativo - o aluno índio, ao se defrontar com situações de conflito e constatar que seus esforços conversacionais são inócuos, tenderá a atribuir toda a culpa a si mesmo. Ou seja, pensará que é única e exclusivamente porque ele não domina o português que seus objetivos não são atingidos. Na verdade, suspeito que vários destes problemas conversacionais, senão a maioria, têm origem no próprio papel adverso que cabe ao índio na sua interação com o branco. Pouco ou nada tem a ver, freqüentemente, com sua competência em português." (p. 32 e 33)*





Maher parece, pois, sugerir que a abordagem comunicativa seja complementada pela discursiva, que possibilita a desconstrução dos mecanismos naturalizados de dominação.

## Posfácio

Oferecer à escuta as vozes de professores indígenas, eis o que principalmente me animou a escrever esse texto. Receio, todavia, tê-las ensurdecido, falando alto demais. A modo de consolo, o poeta Hans Magnus Enzensberger me sussurra alguns versos ao ouvido: *Porque é um outro / sempre outro / quem fala / e porque / aquele de quem se fala / silencia.* Que os vinte e quatro professores indígenas que me doaram suas palavras, se as silenciei, me perdoem por isso!

RESUMO

Este trabalho, de natureza exploratória, tem por objetivo delinear a situação do ensino da língua portuguesa em escolas de aldeias de Mato grosso, a partir de depoimentos de vinte e quatro professores índios. Os depoimentos, alguns escritos e outros orais, foram colhidos durante o curso de extensão "Educação Escolar Indígena", promovido pelos Departamentos de Ántropologia e sociologia e Ciências Políticas da Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 19 1 25 de novembro de 1994. Além de traçar um perfil dos professores em termos de formação e experiência, procura responder as seguintes questões: para que ensinam, o que ensinam e como ensinam.

## Referências Bibliográficas

Cavalcanti, M. C. Interação guarani/não-guarani: Etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, (18), jul./dez. 1991, p. 101 - 110.

Educação Indígena. *Em aberto*, Brasília, ano 3, nº 21, abr./jun. 1984.

Lingüística Indígena e Responsabilidade Social. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, (04), jun. 1983.

Loveday, L. *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-native Language*. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1982.

Maher, T. J. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília... Subsídios para o planejamento de um curso de português oral em contexto indígena*. Dissertação de Mestrado, IEL - UNICAMP, 1990 (Mimeo.).

Maher, T. J. O Conflito Interacional e a Educação Lingüística do Índio. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, (18), jul./dez. 1991, p. 111 - 126.

Pina de Barros, Edir & Silveira, Sirlei A. - *Relatório Técnico do Curso de Extensão "Educação Escolar Indígena"*. UFMT, ICHS, Dezembro de 1994.





# Escolas e vivências: um memorial Paresí

**Hellen C. de Souza**
**Daniel Mantenho Cabixi**[1]

*"Nossas vítimas nos conhecem por suas feridas e seus grilhões, é isto que torna seu testemunho irrefutável. Basta que nos mostrem o que fizemos delas, para que conheçamos o que fizemos de nós".*

(J. P. Sartre - Prefácio - Condenados da Terra. F. Fanon).

Este artigo se propõe a pensar as escolas e o nelas vivido nas Terras Paresí. Como ponto de partida buscamos as memórias de quem viveu esses momentos históricos. Por isso retomamos juntos os depoimentos do Daniel, Alinor, Maria, que com tantos outros Paresí tem feito história, ainda que não tenham podido escrevê-la ou contá-la.

---

[1] Daniel Mantenho Cabixi (Paresí) foi Membro do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC. Hellen Cristina de Souza é Professora da Rede Estadual de Educação, Mestre em Educação Pública pela UFMT, Educação Indígena. Trabalho apresentado no Seminário Educação/95 - Globalização e Políticas Públicas, promovido pelo Instituto de Educação da UFMT, GT Educação Indígena, coordenado pela Drª. Edir Pina de Barros. Cuiabá, 17 a 20 de Outubro de 1995.

Os Paresí são um grupo indígena de língua Aruák e tradicionais habitantes da Chapada onde se dividem as águas entre as bacias dos Rios Amazonas e Paraguai, a qual eles emprestaram o nome, a Chapada dos Parecis. O aspecto fisiográfico da Região é composto de vegetação rasteira e cerrado.

Os Paresí estão em contato com o "branco" ou "imuti", como eles chamam os não indígenas desde o século XVII. As relações foram sempre conflituosas, marcadas pela violência dos predadores de índios, dos mineradores que os utilizaram como mão de obra escrava tanto nas minas como na navegação, e das frentes extrativistas da borracha e da poaia.

Depoimentos colhidos por Romana Ramos Costa indicam que desse período as relações com os "poaeiros" foram as menos complicadas, em função de na perspectiva de seus informantes, os mesmos não estarem interessados no território indígena.

A luta pela terra só vai ganhar dimensões maiores a partir especialmente dos anos 60, quando ocorre na região um novo ciclo de colonização agrícola, e grandes empresas passam a compulsoriamente diminuir os limites das terras Paresí.

Foi esse alargamento das fronteiras econômicas em Mato Grosso e antes disso as linhas telegráficas de Rondon que aceleraram e deram novos direcionamentos ao processo das transformações culturais entre os Paresí, de acordo com Sílvio Coelho dos Santos *o contato dos povos indígenas com a sociedade nacional desencadeou um processo contínuo de desintegração social, cultural e biológico que reflete em todos os níveis da organização especialmente porque o uso dos espaços geográficos quem define são os detentores do poder (1975),* as memórias dos mais velhos sobre os primeiros contatos aparecem nos depoimentos dos mais jovens e revelam a desigualdade das condições em que se dá o enfrentamento a resistência e a adaptação dos Paresí às novas circunstâncias.

O depoimento abaixo de Alinor A. *Zezonai* professor Paresí, indica que ao impor novos limites geográficos o contato, ou a civilização (como ele chamou), inviabiliza em muitas dimensões as formas tradicionais de sobrevivência:





> *... Meus avós, bisavós, tataravós, quando eles nasceram os Paresí já estavam na Chapada dos Parecis. Por isso que eles (brancos) puseram esse nome: Chapada dos Parecis. Naquela região só os Paresí ocupavam, caçavam, pescavam, a época das frutas naturais eles caçavam frutos, e então tudo quanto Paresí andava - Liberdade. E hoje em dia tudo isso os Paresí não tem mais. E a civilização chegou, aproximou os fazendeiros, tomou o que é deles.*

A expansão da fronteira nacional obriga os grupos indígenas a buscarem novas possibilidades de sobrevivência, é nesse contexto que surgem as escolas nas aldeias pensadas e construídas para servirem como ponta de lança no processo de dominação dos povos indígenas, o que liga umbilicalmente a experiência de Educação Escolar dos Paresí, às condições materiais políticas e sociais nas quais se desenvolveram, e que repete em linhas gerais o vivido por outras sociedades indígenas no Brasil.

As primeiras escolas foram as do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, (S.P.I.L.T.N.), ou de Rondon, como ficaram conhecidas.

Rondon construiu duas escolas internato nas terras Paresí: uma em Ponte de Pedra, território mítico, considerado lugar sagrado de origem, hoje terra de fazendeiro, e a outra em *Utiriati.*

As escolas ofereciam, aulas de Corte e Costura, Ginástica, Música, com professores vindos da Capital da República, inclusive formou uma banda composta apenas por índios que apresentou-se no Rio de Janeiro. O projeto de educação escolar de Rondon visava além de formar os índios para o trabalho nas linhas, inseri-los como mão-de-obra barata na economia regional.

O trabalho da Professora Maria Fátima Roberto Machado revela que pautadas na política integracionista de Rondon um dos objetivos das escolas era: *... treinar os índios na manipulação do Código Morse para se tornarem trabalhadores nacionais úteis na defesa da fronteira e dos cidadãos brasileiros* (1992: 73). A disciplina no interior do internato inspirava-se no rigor da disciplina militar, "o controle absoluto sobre a vida dos internados ultrapassava bastante os limites da escola..." o testemunho de Maria *Korezokero*, colhido por Maria Fátima Roberto

Machado, é extremamente revelador da "tutela autoritária" dos professores de Rondon:

> *... - Me casei com ele não foi de gosto, não foi por amor, fizeram eu casar com ele. Foi no dia 15 de fevereiro de 1923.*
>
> *... Conheci ele aí no **Utiariti**, foi Marechal Rondon que trouxe ele.*
>
> *... Eu não queria.*
>
> *No dia do casamento, dia 15 de fevereiro chorei o dia inteiro. O juiz perguntou pro seu Álvaro (o professor) assim: O senhor é responsável pelo casamento, por que motivo desde que ela chegou está chorando? Ele disse assim: Ah, é porque nós vamos embora de recolhida, e nós não vamos mais voltar... Minha senhora é muito amiga dela, ela gosta muito de minha senhora, e minha senhora gosta muito dela... Esse é o motivo. Eu toda vida respeitei meus superiores, nunca suspendi a cara prá falar: Não, não posso ou não, não quero. A minha ruindade é essa...*

Como Maria, outras índias, e índios, nas escolas de Rondon vivenciaram situações semelhantes, suas memórias, lembranças, revelam o outro lado, ou a outra história, a história dos vencidos. Histórias e memórias tão oprimidas quanto foram seus atores. Para Ecléa Bosi

> *... a memória não é oprimida apenas por que lhe foram roubadas suportes materiais, mas também porque outra ação, mais daninha e sinistra que sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa, cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos.* (1994).

Com a desativação das Linhas Telegráficas as escolas do S.P.I.L.T.N. foram fechadas no final dos anos 20. O fim das escolas de Rondon dá início a um período de mais 60 anos de ausência de escolas e iniciativas oficiais entre os Paresí.

Revelando a mesma mentalidade da Coroa Portuguesa, o S.P.I.L.T.N. e posteriormente à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) dividiram com





as missões religiosas: Companhia de Jesus, Sociedade Internacional de Lingüística, South American Indian Mission, Irmãzinhas da Imaculada Conceição a responsabilidade com a escolarização indígena, sistematicamente entendida como função das missões e não dever do estado.

No início dos anos 40 a Companhia de Jesus, transfere-se para região e ocupa parte das estruturas 'abandonadas' pelo S.P.I.L.T.N. em **Utiariti**, para fundar uma escola internato que até 1973 recebe e arrebanha crianças principalmente as órfãs, "para fazer com que os pequenos aborígines se amoldem aos nossos costumes entrando assim na civilização". (Costa - 1982)

Para além de uma reconstrução histórica do fato: **Utiariti**, as memórias de Daniel Cabixi da e na escola remetem as políticas que orientaram esse modelo de escola no contexto do contato. E suas feridas, como disse Sartre, tornam seu testemunho irrefutável.

> *Ao parar para fazer uma reflexão sobre o meu passado escolar e ao mesmo tempo alinhavando pontos que possam delinear aspectos importantes que contribuíram na formação de minha personalidade diante das circunstâncias pôr mim vivenciadas no tempo e no espaço.*
>
> *O sistema escolar e de alfabetização pôr mim vivenciadas em Utiariti durante minha primeira infância, apesar de ser índio, aquele sistema escolar preparou-me para enxergar o mundo indígena de uma forma distorcida. Senão vejamos: naquela época, nas cercanias de Utiariti moravam um subgrupo de índios Nambikuara, aliás, até os dias de hoje seus remanescentes ainda moram na região. (Pois sim, naquele tempo, nós crianças indígenas internadas num estabelecimento (residência) conhecido como casa das irmãs, onde ficavam meninos até a idade de sete para oito anos, quando então, eram transferidos para outro estabelecimento interno conhecido por todos como casa dos padres). Nós, que vivíamos nesse regime de internato, achavamo-nos diferentes dos Nambikuara em função de que eles mantinham seus costumes tradicionais e andavam nus enquanto que nós, vamos usar esse termo, achavamo-nos engomadinhos e bem tratados, pois tínhamos*

*vestimentas, calçado e alimentação. Todas as vezes que eles visitavam a sede da missão, olhávamos para eles como indivíduos diferentes de nós. Um preconceito que dispensávamos à eles pois achavamo-nos melhor do que eles.*

*Anos depois, ao completar meus onze anos, sou transferido para um internato de meninos brancos na cidade de Diamantino. O estabelecimento conhecido como Lar do Menor acolhia meninos dos sítios, das fazendas e demais cidades próximas. Concluíamos os dois bimestres e nos intervalos, ou seja, as férias escolares, eu sempre iria passá-las em* ***Utiariti****. Nos idos dos anos setenta já está em andamento o processo de devolver os meninos indígenas para seus povos de origem. Nas viagens de férias entre* ***Utiariti****-Diamantino e vice-versa passeávamos por aldeamentos do meu Povo Paresí. Minha mãe biológica morava na aldeia do Rio Verde. Todas as vezes que o caminhão parava perto do aldeamento vinham minha mãe e outros parentes para me verem. Nestes momentos sentia-me angustiado, pois, aquele fantasma que estava inculcado na minha cabeça de enxergar o índio aldeado diferente me perseguia nestes momentos. Todos só falavam no idioma Paresí e eu não entendia patavina alguma.*

*No regime do internato do Lar do Menor, os meninos brancos olhavam para nós de forma esquisita que com o passar dos dias e dos meses ia ficando uma coisa rotineira, pois, percebiam que éramos pessoas iguais a eles. A noção que tinha em relação ao índio era completamente distorcido. Todas essas circunstâncias contribuíram para massacrar o nosso ego de índio e em diferentes ocasiões, eu pelo menos, sentia-me envergonhado de ser chamado de índio.*

*Aos dezesseis anos, concluía a terceira série ginasial e aprovado para a quarta série. Neste tempo os períodos de férias eram passados na aldeia junto com a mãe. Foi um período muito duro, muito difícil para mim. A readaptação ao sistema da aldeia foi uma experiência cruel e dolorida. Senti-me como uma criança que de uma ora para outra fica órfão de pai e mãe. A escola por onde passei não me preparou para esta*





*realidade. Os princípios morais, éticos e religiosos inculcados na minha cabeça, pouco ou quase nada contribuíram para preparar-me à viver no mundo Paresí..*

Em *Utiariti* as crianças, além das atividades escolares trabalhavam e eram relativamente afastadas de suas famílias. Tanto crianças como adultos eram proibidos de falar no idioma Paresí.

No início dos anos 60, um casal de missionários da South American Indian Mission, depois de tentar se alojar nas proximidades de *Utiariti*, fundou na Aldeia Sacre I, a Escola Evangélica de **Waiaká**, nessa escola uma professora brasileira ensinava português, matemática, geografia e história.

Todas as atividades eram desenvolvidas em português com a escola funcionando em regime de internato. Diferentemente do Internato em *Utiariti*, "as crianças iam as suas aldeias quinzenalmente e no período escolar estudavam e brincavam" (Costa 1985: 294).

Em função de a professora que o missionário levou só falar em português, as lembranças dos que passaram por esta escola estão fortemente relacionados as dificuldades da comunicação.

> *... Naquela época mesmo, que eu estava com 12 anos, nem sabia falar português, porque 1º vez que alguém estava realizando trabalho na aldeia, então nem sabia falar português, nem sabia comunicar com minha professora aí ficou difícil, aí eu tive dificuldades, não só eu, mas meu colegas também tiveram dificuldades, eu com outros companheiros nem entendemos os que eles falam. Mesmo assim eu estudei com aquela professora, mesmo que não sabendo falar português, nem entendendo o que ela fala na sala de aula, mas mesmo assim fazendo força, fazendo esforço para aprender com alguma coisa.* (Alinor Alves **Zezonai**, professor indígena Paresí).

Paralelamente a escola, a missão desenvolveu um trabalho de evangelização que interfira principalmente no modelo religioso dos Paresí, o que levou as lideranças Paresí a forçarem a saída dos missionários e consequentemente a escola foi fechada.

Em 1957 um casal de missionários da Sociedade Internacional de Lingüística se instalou na aldeia Cabeceira do Osso com o objetivo de traduzir a Bíblia para o idioma Paresí. Procurados pelos índios e com o consentimento dos mais velhos desenvolveram atividades de alfabetização das crianças, posteriormente estendida aos jovens, no idioma Paresí.

A experiência de alfabetização na língua materna promovida pela SIL, foi a única vivenciada pelos Paresí, Maria C. D. Mendes Barros da Universidade Federal do Pará ao relacionar as diferenças entre as propostas e o trabalho de diferentes missões entre outros grupos indígenas no país observou que: *"O uso da língua indígena e a localização da escola na própria aldeia, são sinais de progresso comparada com a experiência de internato das missões católicas"*.

Romana M. Ramos Costa também considera sobre a atuação Sociedade Internacional de Lingüística que "na perspectiva indígena havia uma complementaridade entre missionários e índios, em oposição a relação desigual e hierárquica estabelecida pela missão Anchieta e South American Indian Mission (Romana - 1985: 300).

Em 1970, as Irmãzinhas da Imaculada Conceição fundaram uma escola em Rio Verde.

> *A linha de escolaridade seguida pela irmã professora obedecia o mesmo padrão de Utiariti. Lecionava-se aulas para adultos a noite, e para crianças durante o dia. Estes últimos iam a escola mais para merenda escolar do que para o estudo. Um dos fatores que prejudicou a escolaridade foi de a professora não ter preparo antropológico, e nem se preocupar em te-lo. Assim como o desinteresse em aprender o idioma... não se atentou para a necessidade de um método adequado a clientela.* (Daniel: 1979).

Com a saída das Irmãzinhas a escola passa para a responsabilidade de 2 índios professores, mas logo fechou suas portas.

Todas essas experiências escolares vão se encerrando no início da década de 70.





Do restante da década e durante os anos 80 quase não se tem informações. Raros e fragmentários são os dados sobre a Educação Escolar dos Paresí nesse período.

Em meados da década de 80 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) orientou algumas experiências com educação escolar na área (Cabeceira do Osso, Kotitiko, Iliocê Formoso) e recursos do POLONOROESTE, possibilitaram a construção de escolas em três aldeias. E finalmente em 1987 o município de Tangará da Serra cria escolas e assume a educação escolar nas aldeias do Formoso, Kotitiko e Cabeceira do Osso.

A partir de 1991 as Escolas Indígenas em função do Decreto 26 do ex-presidente Collor passam a ser de responsabilidade dos municípios, atualmente funcionam nas Aldeias treze escolas municipais. Oito em Tangará da Serra e Cinco no município de Campo Novo do Parecis, que atendem a cerca de 205 alunos matriculados nas séries iniciais do I grau.

**QUADRO 01**
**Localização das Escolas Municipais entre os Paresí**

| | ESCOLA | ALDEIA | MUNICÍPIO |
|---|---|---|---|
| 1 | E. I. Municipal Formoso | Formoso | Tangará da Serra |
| 2 | E. I. Municipal Queimada | Queimada | Tangará da Serra |
| 3 | E. I. Municipal *Zozoiterô* | Rio Verde | Tangará da Serra |
| 4 | E. I. Municipal *Iliocê* | *Iliocê* | Tangará da Serra |
| 5 | E. I. Municipal Cabceira de Osso | Cabeceira do Osso | Tangará da Serra |
| 6 | E. I. Municipal Sacre I | Sacre I | Tangará da Serra |
| 7 | E. I. Municipal Felicidade | Felicidade | Tangará da Serra |
| 8 | E. I. Municipal Salto da Mulher | Salto da Mulher | Campo Novo |
| 9 | E. I. Municipal Bacaval | ***Bacaval*** | Campo Novo |
| 10 | E. I. Municipal ***Zanakuá*** | ***Utiriati*** | Campo Novo |
| 11 | E. I. Municipal Sakorekase *Weteko* | Sacre II | Campo Novo |
| 12 | E. I. Municipal Kotitiko | Kotitiko | Tangará da Serra |
| 13 | E. I. Municipal Seringal | Seringal | Campo Novo |

Na área indígena Paresí localizada no município de Pontes e Lacerdas não há escolas, embora relatórios de saúde da FUNAI indiquem uma população de trinta e nove crianças em idade escolar.

De acordo com os moradores da região, um casal de protestantes trabalhou na área durante 5 anos aproximadamente com saúde e educação mas não tinham nenhum vínculo com o Estado ou com alguma Organização não Governamental.

Dos treze professores que trabalham na área doze são indígenas, e alicerçados nos princípios da Constituição de 1988, que garante uma escola bilíngüe, diferenciada, intercultural e específica, têm buscado subsídios para definir sua atuação nas aldeias, tentando construir o que Mariana Leal chama de "Experiência de autoria" ou seja organizados como professores Paresí - autogerir seus processos de educação formal. (1988:165). Há um novo sujeito histórico nas escolas das aldeias, os professores índios, ao assumirem as salas de aula eles assumem também importante papel na vida da comunidade.

O trabalho de Mariana Leal também evidencia que "o processo de Educação Escolar é interpretado e remanejado por sociedades indígenas de acordo com a dialética interação de sistemas culturais com os eventos do contato (Leal; 1992:2), e aponta para a necessidade de se construir um novo projeto político - pedagógico de educação pública.

As experiências escolares dos povos indígenas mostram que as escolas, professores e alunos indígenas embora sejam parte de um sistema nacional de educação comum e igual para todos, não assumem na prática esse caráter homogêneo.

Ao "conquistarem" a escola, professores e comunidades indígenas lhe dão novos significados. Uma nova proposta educacional começa a ser delineada na concepção dos professores indígenas, que aos poucos estão percebendo que a prática das ações escolares não estão desvinculadas da realidade como um todo.

O entendimento que o processo de escolarização foi uma ferramenta cruel que ao invés de contribuir para forjar mentes com senso crítico, produziu uma geração de pessoas, em que muitas possuem noções distorcidas sobre sua realidade, sobre a relação de interação índio/branco. Por exemplo: numa parcela muito grande das reivindicações indígenas não há argumentos consistentes que definam





com clareza os objetivos a serem alcançados, desobrigando os indígenas de responsabilidades que lhe são inerentes em relação ao seu futuro como povos etnicamente diferenciados, comprometendo o processo de uma autêntica autodeterminação e levanta a necessidade de uma reflexão consistente sobre o sentido das vivências escolares entre os povos indígenas.

Cabe aos professores indígenas a grande missão de reverter o processo.

Como reverter o processo?

Enquanto os professores indígenas não se instrumentalizarem com a qualificação profissional, com a capacitação técnica e com uma proposta pedagógica alicerçada numa política de educação que capacite-os a entender os processos inerentes a situação vivida pela sua comunidade, essa situação não poderá ser modificada.

RESUMO

A história da resistência dos povos indígenas nos 500 anos de colonização da América revela que os povos dominados têm se manifestado como populações que resistem e agem politicamente como sujeito coletivo ressignificando as situações e instituições do contato. Sob a perspectiva de reconhecimento dos direitos específicos das comunidades indígenas, para este trabalho fizemos uma tentativa de reconstrução histórica da educação escolar entre os Paresí buscando relacionar as memórias e as reflexões dos estudantes Paresí com outros dados de fontes documentais e bibliográficas.

## Referências Bibliográficas

Bandeira, Maria de Lourdes - 1995 - *Antropologia: Cultura e Sociedade no Brasil*. Fascículos 3 e 4. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso / Núcleo de Educação Aberta a Distância / EDUFMT.

Bosi, Ecléa - 1994 - *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos.* 3ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras.

Cabixi, Daniel Matenho - 1979 - *Relatório: Educação no Grupo Paresí. Aldeia Rio Verde.*

Correa, Filho Virgílio - 1994- *História de Mato Grosso.* Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

Costa, Romana Maria Ramos - 1985 - *Cultura e Contato. Um estudo da Sociedade Paresí no Contexto das Relações Interétnicas* - UFRJ - Museu Nacional (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social).

Machado, Maria Fátima Roberto - 1994 - *Índios de Rondon. Rondon e as Linhas Telegráficas na visão dos sobreviventes Waimare e Kaxiniti, grupos Paresí* (Tese de Doutoramento apresentada ao Programa de Pós Graduação da Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro).





# Novas terras, novos céus: a educação escolar entre os Xavante de Sangradouro (1970 -1980)

**Teodorico Fernandes da Silva**[1]

Os Xavante, juntamente com os Xerente e Xakriabá constituem o maior grupo dos *akwén*, principal ramo da família lingüística *jê*, tronco *macro-jê*. Autodenominam-se *akwén*, que quer dizer "pessoa", "gente", mas foram chamados Xavante pelos portugueses em fins do século XVI.

No passado, os Xavante e os Xerente habitavam a mesma área, o norte de Goiás, entre os rios Tocantins e o ric Araguaia, e no século XIX, por pressão dos colonizadores, os Xavante migraram para o sudoeste, fixando-se na área do rio das mortes (território Bororo) enquanto que os Xerente permaneceram no leste do rio Tocantins.

Atualmente, habitam o leste matogrossense, uma área entre os rios Araguaia e o rio das Mortes, constituindo seis áreas indígenas: Areões, Marechal Rondon, Parabubure, Pimentel Barbosa, São Marcos e Sangradouro. A população Xavante , no Estado de Mato Grosso, é cerca de 8.000 pessoas distribuídas em aproximadamente 60 aldeias,

[1] Mestre em Educação Pública / Educação Indígena pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Professor da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS).

variando o número de famílias em cada uma delas, desde mais de duas até uma centena.

Desde o século XIX, os Xavante tem uma história marcada por contínuos movimentos humanos e territoriais por causa do "nomadismo sazonário" e da expansão da conquista do Brasil central. Assim, uma parte dos Xavante - através de constantes e sucessivos deslocamentos territoriais - pressionada pelas circunstâncias se rendem ao contato pacífico dos missionários salesianos,[2] buscando refúgio e acomodação em Sangradouro, onde já se encontrava a Escola "São José", funcionando em regime de internato voltado para os não indígenas e para os Bororo.

Logo após a chegada dos Xavante a Sangradouro, em fins de 1956, os Salesianos deram início a uma experiência educativa de atendimento escolar aos meninos Xavante que, a pedido dos seus pais, começaram a freqüentar o internato para que tivessem comida roupas e aprendessem as coisas **do** "branco" (ler, escrever e contar). No internato a pedagogia adotada pelos salesianos foi toda baseada no Sistema Preventivo de Dom Bosco.

A aceitação do internato para os jovens Xavante encontrou justificativa no costume Xavante de separar seus adolescente na casa dos solteiros.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas por questões que provocaram intensas reflexões, debates e dificuldades tanto para os Xavante como para os salesianos no trato com os índios. O que fazer ?

. com o internato indígena;
. com a catequese; com a evangelização;
. com o avanço da fronteira econômica;
. com a integração dos Xavante à realidade social brasileira;
. com as ONGs;
. com as terras em litígio; etc.

Duas décadas apontaram nova terra e novos céus.

---

2 Para saber mais sobre os Salesianos veja a Sociedade Salesiana, vide Fernandes da Silva, 1995, cap. 2.





## 1. Nova terra e novos céus :Sangradouro nas décadas de 70 e 80

Década de 70

Na década de 70 a questão indígena torna-se o centro de debates, de reflexões, de críticas não só dos centros acadêmicos mas dos meios de comunicação de massa, a nível nacional e internacional. Sangradouro não tinha como ficar às margens das dicussões e das mudanças deste período.

Assim em Sangradouro no dia 12 de outubro de 1970, o inspetor Salesiano na sua visita canônica deixou por escrito:

> *Há alguma dificuldade, porque hoje se discute sem muito acerto o que fazer com os "índios". Aos poucos isto irá desaparecer.*
>
> *No começo do próximo ano será feita uma reunião de todos os que trabalham nas missões para uma linha comum no trato com os índios.*[3]

Nestas poucas linhas, do então superior, pode-se notar a existência de dificuldades não só de natureza teórica mas também de ordem prática. O que fazer? A interrogativa denota o índio como elemento passivo, objeto de uma ação missionária paternalista, reconhecida pelos próprios salesianos mais a frente.

Neste mesmo ano de 1970, um representante do Reitor Mór visitou Sangradouro, nos dias 18, 19 e 20 de novembro, e apresentou os votos para que se conservasse o ambiente de Sangradouro e se estudasse o melhor modo de integrar os Xavante à comunidade nacional, juntamente com os de Merure e de São Marcos.[4]

No ano de 1971 a Inspetoria Salesiana de Mato Grosso esteve realizando o seu Capítulo Inspetorial Especial, ocasião em que

---

3 Livro de Visita Canônica do ano de 1970.

4 Livro de Visita Canônica do ano de 1970.

delegados de todas as casas Salesianas da Inspetoria se reúnem e deliberam sobre as diretrizes gerais da mesma.

Talvez por este motivo Sangradouro não recebeu a sua visita canônica de 1971, ficando assim uma lacuna. Ou mesmo houve uma omissão quanto o registro da visita.

## 1.1. Novos rumos ...

A década de setenta, coloca em questão o sistema educativo Salesiano: o internato indígena. Continuar ou não continuar, eis a questão colocada na reunião dos missionários em Merure, no dia 10 de março de 1971.

> *Levanta-se o problema cruciante e importantíssimo: o internato, tanto masculino, como feminino, deve ou não deve continuar?*[5]

Em razão da mudança de mentalidade, das críticas e sobretudo das exigências da FUNAI[6] os missionários Salesianos, juntamente com o Prelado D. Camilo Faresin, bispo da prelazia de Guiratinga, discutem a necessidade da unidade de pensamento, de vida e de objetivo das missões indígenas salesianas (Merure, Sangradouro e São Marcos) no Estado de Mato Grosso.

A FUNAI, órgão oficial da política indigenista do governo, lembra aos Salesianos que não só a evangelização deve marcar o trabalho missionário junto aos povos indígenas, mas também o interesse pela sua promoção, respeitando suas religiões, suas culturas, sem substituí-las para integrá-lo nos costumes da sociedade nacional.

A esse respeito, Dom Camilo Faresin, interpretando as mudanças do tempo, reafirma que o trabalho missionário não tem por fim transformar o índio em caboclo, ou integrá-lo em costumes semelhantes aos dos "civilizados", mas sim de colocar o grupo em condições de progresso, independência econômica, conservando-lhe a

5 Livro da Assembléia missionária reunida em Sangradouro

6 Cf. Menezes, Claudia - Os Xavante e o Movimento de Fronteira no Leste Matogrossense. Revista de Antropologia, USP, vol. 25, p. 76.





própria cultura, enquanto evidentemente se procede a sua evangelização.

Já o Salesiano Pe.Mário Panziera, de longa experiência em São Marcos, observa que a evangelização pode esmagar a cultura indígena. Diz que o índio não possui elementos para a auto-defesa e sente-se desambientado frente a nova cultura. Entregando-se, se auto-destrói. E é impossível, também que se conserve todas as suas tradições, tal quais são.

Buscando o equilíbrio das idéias presentes com as experiências passadas, Pe. Gonçalo Ochoa, com a experiência de mais de 30 anos, afirma que

> *a teoria presente e a experiência do passado longe de estabelecer choques são igualmente úteis e necessárias, podendo dar normas certas para um novo sistema.*[7]

Concretamente o que se quer do índio? Após discussões e trocas de idéias, sugestões e experiências, os missionários assumem a seguinte posição:

Em linhas gerais, a posição dos missionários, em relação aos indígenas, na reunião de Merure, foi a de pensar na necessidade de estruturá-los para a defesa de suas terras, ameaçadas pelos avanços significativos da fronteira econômica. Também estavam preocupados

7 Assembléia Missionária realizada em Sangradouro no dia 10 de março de 1971

em manter a catequese e promover a integração dos Xavante na realidade social brasileira, enquanto povo.

Quanto ao problema de continuar ou não com o internato, os missionários, pesados os prós e os contra, acordaram que ele deveria continuar, porém com modificações de acordo com cada casa, e em regime mais moderado.

Sendo a questão bastante delicada e importante, optaram por confiar um estudo mais aprofundado do problema a uma comissão de elementos considerados capacitados pelos conhecimentos e pela experiência direta, para se chegar a um denominador comum, conforme as orientações do inspetor Salesiano.

Após reflexões, fundamentadas em experiências positivas e negativas, a "comissão de estudos" sobre o internato, apresentou os resultados abaixo, devidamente aprovados pela assembléia.

Internato Indígena

*"Masculino*

*a) O sistema grupal admite divisão e separação entre grupo e grupo. Conservar no internato, este sistema por eles determinado - favorecer a moralidade - restabelecer o sistema de seriedade moral que eles possuiam-temos obrigação de aumentar a assistência;*

*b) Separar os "Wapté", eventualmente em casa de palha, e colocá-los sob a responsabilidade dos próprios padrinhos;*

*c) Ensinar a Língua Portuguesa pelo método direto de conversação e pela prática, eliminando elementos superfluos;*

*d) O sistema de ensino em todos os setores deve ser reestruturado quanto ao método e quanto ao conteúdo. Limitá-lo a conhecimentos gerais e de ordem prática;*

*e) Uso de roupas: o mais simples.*

*Feminino*

*a) Idade para a admissão: 07 anos;*

*b) Abolir o uso do uniforme;*

*c) Divisão em grupos naturais conforme leis do grupo, no dormitório e no trabalho;*

*d) Ir a casa dos pais em ocasião de festas e datas etc.*





*e) Favorecer a ída a aldeia, em visita aos pais, aos domingos;*

*f) Estudar a solução do problema para que todas possam ir a aldeia pelo menos uma vez por semana;*

*g) Ao menos uma vez por semana, ocupem-se na confecção de artesanato da própria cultura: enfeites, baquités etc.*

*h) Conservar os cabelos conforme o costume Xavante: não aconselhamos cortá-los sob pretexto de higiene;*

*i) Vestuário: seja prático e decente. Como elas preferem comumente - calção com frente única para festas folclóricas;*

*j) Programa de ensino: nomear uma comissão para estabelecer as linhas gerais, quanto ao método e quanto ao conteúdo"*[8].

Estas orientações falam por si só. Agora fica mais claro o que quer dizer "regime mais moderado". Mas não poderíamos deixar de salientar novamente o papel educativo dos padrinhos na formação dos Wapté dentro da educação Xavante.

Ao término do encontro de Merure, em 10 de março de 1971, o Pe. Inspetor pede a cada comunidade que:

1. Estude os seus problemas particulares e comunique-se com os dois delegados eleitos para a questão indígena;

2. Procure resolver as situações, remediar as falhas, a fim de se evitar a bancarrota; e, ainda:

3. Cientifica ter entrado em entendimento com benfeitores para instalar uma estação de rádio, que permita a comunicação com o Centro Inspetorial;

4. Comunica que a OMT-Operação Mato Grosso (ONG) está providenciando a conclusão do hospital de Merure e a construção do ambulatório de São Marcos e

5. Recomenda que qualquer relação com o Governo, FUNAI, etc. seja feita por intermédio dos dois delegados[9].

---

8 Assembléia Missionária reunida em Sangradouro no dia 10 de março de 1971.

9 Livro de Atas da Assembléia Missionária reunida em Sangradouro no dia 10 de março de

## 1.2. Novas dificuldades

Em 1972, Sangradouro discute a ação da Operação Mato Grosso (ONG), grupo leigo, proveniente da Itália, cujos membros se apresentavam como voluntários em alguma atividade pró-índio: construção, assistência médico-santitária e outras.

Como os Salesianos tem mentalidade e formação específicas, uma cooperação externa traz sempre dificuldades, não só de ordem prática, mas de perspectivas teóricas. Assim dificuldades de relacionamento não poderiam faltar.

> *Notou-se grande boa vontade de trabalhar, mas maior ainda a dificuldade de entrosamento dos grupos ou aceitação de elementos dos grupos*[10].

Apesar das dificuldades, os Salesianos continuaram a aceitar a participação de voluntários na esperança de conseguir um pouco de compreensão que permitisse o trabalho conjunto em favor dos indígenas. Os salesianos tomam consciência da necessidade da ajuda dos leigos.

Neste mesmo ano, os Xavante fizeram queixas à FUNAI, "mas tudo voltou a normalidade e tranquilidade". Certamente a habilidade diplomática e o prestígio dos Salesianos puderam contornar as dificuldades surgidas entre eles.

A tendência a fissão faz parte da ordem social Xavante. Assim, nos idos de 1972, tem se que:

> *(...) há entre os Xavantes um grupo que quer sair e formar outra aldeia. Temos que nos preparar para dar-lhes orientação para que não percamos o trabalho já feito*[11].

Em 1973 as dificuldades continuaram e foram grandes. Por questões de pontos de vista diferentes no trato com os índios a Operação

[10] Livro de Visita Canônica do ano de 1972.

[11] Idem.





Mato Grosso (ONG), por ordem do inspetor e do Conselho Inspetorial, foi convidada a se retirar de Sangradouro.

> *Na ocasião houve muita falação e má interpretação do fato. Tudo o que foi falado corre por conta de quem gosta de "fuchico" e pela falta de formação evangélica. Há quem sabe instrumentalizar até o Evangelho. Os motivos que levaram o Conselho Inspetorial e o Pe. Inspetor pedir a retirada da Operação Mato Grosso, estão escritos na carta do Pe. Inspetor em data de 30 de maio de 1973, a Dom Ugo de Ansi. Sair da carta para interpretação é cair na falsidade.*[12]

A retirada da ONG da Área Indígena de Sangradouro parece ter uma única perspectiva: a ótica Salesiana. Não se permite outro ponto de vista. Ter outra posição sobre os fatos é cair no "fuchico", na falsidade e fazer má interpretação.

As dificuldades em Sangradouro, se não bastasse a ONG, afetavam o trabalho com os índios.

> *Estamos numa hora bem difícil. Os índios, como os mesmos civilizados, estão passando por uma transformação muito rápida. Com relação as terras: os Xavantes não estão satisfeitos. Houve muita promessa e não está sendo realizada nenhuma. (...)*
>
> *É uma questão melindrosa. O problema é dos Xavantes e do Governo. Que os fazendeiros percebam que os missionários não desejam terras para si.*
>
> *Nós sabemos que temos que mudar o Sistema, mesmo que no começo apareça fracasso.*
>
> *a) Abolir o internamento (é verdade que faz um pouco de tempo esteve suspenso);*
>
> *b) Passar para as famílias a responsabilidade dos filhos;*
>
> *c) Mesmo o grupo menores das meninas procurar deixá-los na aldeia (as meninas não);*

[12] Livro de Visita Canônica do ano de 1973.

*d) Enquanto estiverem conosco não tomarão a responsabilidade do próprio estudo;*

*e) Ficaremos com a parte da educação e saúde. Catequese.*

*O mesmo prézinho (que está muito bom) deve ser visto e revisto para não cairmos nos mesmos problemas do internato".*[13]

O afluxo muito grande de migrantes e de capital no Leste do Estado de Mato Grosso a partir da década de 70, notadamente no município de Barra do Garças, trouxe transformações das relações capitalistas de produção que afetaram não só o setor rural mas as Áreas Indígenas da região. De imediato os problemas se acentuaram sobre a expropriação das terras indígenas e sobre as condições indígenas de sobrevivência.[14].

Neste momento difícil de expropriação das terras indígenas os Salesianos "lavam as mãos" e transferem a problemática para os índios e o governo. Não é bom para eles serem mal vistos pelos fazendeiros como desejosos de mais terras na área.

## 1.3. Estatuto do Índio põe fim ao internato indígena e provoca acordos com a Missão Salesiana de Mato Grosso

O Estatuto do Índio, instrumento legal de ação da FUNAI, foi sancionado em 1973, fixando a política oficial de defesa e assistência ao índio.

O ano de 1974, marca o início do fim do internato indígena masculino em Sangradouro. Neste ano a FUNAI e a Missão Salesiana de Mato Grosso firmam acordo de cooperação[15] para superação das divergências existentes no trato com os indígenas. Quanto ao internato indígena estão conscientes da educação alienante e desastrosa para a

13 Livro de Visita Canônica do ano de 1973

14 Para mais informações, consultar o artigo de Cláudia Menezes, intitulado Os Xavante no Leste Matogrossense, publicado na Revista de Antropologia, USP, Vol. 25, p. 63-64.

15 Idem, p. 76.





cultura Xavante. Devolver a responsabilidade da educação indígena aos pais, aos padrinhos e a comunidade. Porém as meninas ainda ficaram sujeitas ao regime de internato por razões que mais a frente se verá.

Por este acordo a Missão Salesiana de Mato Grosso é levada, ao menos teoricamente, a cumprir os princípios da política indigenista fixados pelo Estatuto do Índio e a colocar a disposição da FUNAI sua estrutura física e de pessoal, realizando com recursos próprios a assistência às aldeias (Menezes, 1982: 76).

Como consequência do acordo com a FUNAI a hegemonia política salesiana sobre os indígenas foi quebrada e direcionada para o órgão tutelar. Em termos práticos ficou acordado:

a) em relação a Missão Salesiana de Mato Grosso

1. O fim do internato;

2. O Auxílio da Missão na defesa das terras indígenas e

3. A participação da Missão nos programas governamentais.

b) em relação à FUNAI

*O órgão tutelar ficou obrigado a fornecer recursos financeiros, pessoal qualificado (técnico em agricultura e em educação), a orientar e treinar indígenas e a exercer o policiamento das áreas de reserva. Ficou-lhe facultado o controle do trabalho missionário, por meio de inspeções e relatórios financeiros periódicos*[16].

Por força das pressões da FUNAI, de exigências legais e do surgimento de novas diretrizes da Igreja, da CNBB, da Congregação Salesiana, do CIMI e de organizações internacionais ligadas a causa indígena, os missionários Salesianos, reunidos em Merure, no dia 10 de junho de 1974, sobre a questão dos internatos indígenas, racionalizaram e decidiram:

*Não receber novos meninos, pois daqui a três anos, não daremos conta de atendê-los. Com relação as meninas,*

16 Menezes, Cláudia - Os Xavante e o Movimento de Fronteira no Leste Matogrossense, Op. cit., p. 76-77.

*favorecer no possível, a sua permanência na família. Em casos especiais, tendo em vista a idade, podem ser admitidas a conviver na casa das irmãs. Para tornar a nossa ação mais educativa para com os meninos que convivem com os salesianos, torná-los mais independentes na cozinha, na roça e na manutenção em geral. Para a manutenção das meninas, além do trabalho das mesmas, solicitar a colaboração dos pais e responsáveis*[17].

Pela ótica interna Salesiana, o internato é visto mais por uma questão financeira[18] do que antropológica. Quanto as meninas, "Adzarudu",[19] a preocupação maior é de resguardá-las o máximo possível para que se tornem moças e assim retardarem a maternidade.

A respeito das ADZARUDU, Ada Gambarotto escreve:

*A menina de mais ou menos onze anos passa a ser ADZARUDU designação que conservará até o casamento. (...)*

*As ADZARUDU vivem com a mãe e começam a tomar conta da casa e da roça. Aprendem a fiar algodão para fazer os enfeites, fazer esteirinhas e baquités, a catar as coletas, distinguir as ervas e as raízes e tudo o que se refere à vida da mulher. Participam das várias iniciações dos AY'REPUDU (classe dos meninos de oito a treze anos) e podem ficar com seu noivo todas as vezes que o pai o permitir.*

*Para os castigos acontece o mesmo que para os AY'REPUDU só que quando uma ADZARUDU desobedece é ameaçada de ser castigada pelos mais velhos que a usam como mulher. Muitas vezes o período de ADZARUDU é curtíssimo e logo a*

17 Livro de Ata de Reunião da Assembléia Missionária do dia 10 de junho de 1974.

18 Os custos de manutenção do internato poderiam colocar em desequilíbrio a receita com as despesas.

19 "... as meninas que ainda são 'crianças' mas que já não são mais bebês" (Maybury-Lewis, 1984: 201).





*menina passa a ser ADABÁ e casa. Quando os Xavante chegaram a nós e nos pediram socorro não havia ADZARUDU. Muitos homens estavam sem mulher porque sendo já casadas e muito novas morriam no primeiro parto não resistindo a uma gravidez precoce numa época de corrida de um lugar para outro e de perseguição. Atualmente em várias aldeias Xavante encontram-se muitas ADZARUDU. Parece que estão começando a entender a necessidade de deixar a menina ser moça para que seja uma mãe mais sadia e mais feliz.*[20]

Quanto aos meninos torná-los mais independentes significa o quanto o internato proporcionava uma educação alienista e paternalista onde praticamente os meninos recebiam quase tudo pronto, com pouca participação, eram mais passivos do que ativos, isto é, tinham uma participação limitada da realidade e dos trabalhos.

## 1.4. Novas exigências

Enquanto isso, em Sangradouro, o inspetor salesiano constatou na sua visita dos dias 4, 5 e 6 de julho de 1974, que os índios, cada vez mais, se tornavam exigentes. E aos poucos vão tomando a iniciativa para ocupar as terras da Área Indígena.

Para isto, o então inspetor salesiano recomendava:

*a) Ajudar os Xavantes para que façam suas aldeias na reserva. Não dar a parecer que queremos que deixem as terras da Missão;*

*b) Favorecer as roças fora das terras da Missão;*

*c) Seguir o que foi decidido na reunião de Merure com os Salesianos de São Marcos;*

*d) Temos que promover as mudanças com a cabeça fria. Sem "sentimentalismo" mas com sentimentos educativos e em vista do futuro;*

20 Gambarotto, A. Entrevista, Seis anos com os Xavantes, Revista de Cultura Vozes, Ano 76, Março, 1982, pp. 50-51

*e) Não devemos estranhar se os índios se tornam rebeldes. Em parte é sinal que o trabalho feito com eles deu resultado, pois a crítica faz bem e faz que revisamos o nosso trabalho.*[21]

O ano de 1975 foi muito difícil para a Missão Salesiana que sofre críticas profundas naquilo que sempre fez, com muita liberdade: catequização e escolarização (internato). Recebe a visita extraordinária do Pe.Juan Vecchi, Coordenador Regional da América Latina, que vem em nome do Reitor Mór ver de perto o ambiente, a nova aldeia e as dificuldades em Sangradouro e demais áreas de missão.

*"En este momento se propone una reformulación de nuestra tarea que proviene sea del nível a que han llegado los indios sea de las nuevas exigencias de la accion misionera y del contorno. Los hermanos siguem con atención el processo y están dispuestos a estudiar y aplicar lo que el momento atual sugiere.*

*En el momento conclusivo, pusimo a consideración los seguientes puntos que constituyen las 'recomendaciones' de la visita:*

*I. (...)*

*2. Misión - Los objetivos apartecen claros: evangelizar, promover preparar para o inevitáble encuentro con la poblacion 'blanca'. Cada uno de esos puntos requieren ser pensados y programados los multiplos elementos. En especial parece conveniente:*

*a) cuidar que el trabajo de manutención material no nos absorba hasta tal punto que limite nuestras posibilidades de programar y ejecutar otras formas directas de educación, de animación y de influencia;*

*b) pensar la forma de promover a los que entre los indigenas tienen liderazgo y capacidad de prestarar algun servício de modo que se conviertan en agentes de adelanto;*

21 Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1974





*c) ver la posibilidade de incorporar laigos a las tareas de la misión destinando se fuera el caso 'fondos' para remunerar su colaboración;*

*d) que la comunidad salesiana se mantenga vigilante desde el punto de vista apostólico y cultural; con capacidad de analisar, de corrigir, de aprovechar nuevas ocasiones y posibilidades. Para ello, ninguno descuido el empeño de lectura y reflexión sobre las tareas que en este momento desenpeña. La comunidad provea en forma regular y segun los próprios recursoso a enriquecer la biblioteca.*

*3. Asuntos Especiales*

*a) (...)*

*b) Internado de niñas. No parece conveniente su anulación. Si em cambio ciertas modificaciones. Dejando a las más pequeñas com sus padres, ofrezcase en el períodode los 10-13 años la posibilidad de um período no largo (3 años) de permanencia en el colegio.*

*c) La nueva aldea admirable la tención que se presta. Es necessário resolver quanto antes la questión más constante em marco de sencillez. De otro modo los niños y niñas que en ella crescan retrocederán respecto de la generación anterior. Esta forma de atención nos ofrece demás la ocasión de pensar una nueva forma de trabajo que pronto deberá ser aplicado en nos nuevos aldeamentos de San Marcos. Una permanencia más larga (algunos dias por semana o por quenicenas) parece indicado para estimular y promover esta nueva comunidad*[22].

Nestas séries de recomendações, como que para ratificar as do inspetor, Pe. Juan Vecchi, com muita fineza, firmeza, segurança e autoridade chama a atenção dos Salesianos de Sangradouro, neste momento delicado, para a organização, para a dedicação ao trabalho educativo, para o "aggiornamento" (expressão italiana que quer dizer atualização, muito usada entre os Salesianos) e sobretudo para as

22 Visita Extraordinária do Coordenador Regional para América Latina

exigências dos novos tempos. Ainda pede para que saibam aproveitar das novas ocasiões e possibilidades tendo em vista o futuro das missões.

Em especial destacou o cuidado para com as adolescentes, em virtude dos costumes Xavante de iniciar logo a atividade sexual [23]. Para isto recomenda a permanencia delas no internato das irmãs salesianas.

Após a visita extraordinária, a Assembléia Missionária se reuniu em Sangradouro no dia 1° de agosto de 1975, e deliberou:

> *Com a supressão dos internatos entre Xavantes, é sentida como problemática dentro da mesma tribo, a presença livre de rapazes e moças. A problemática pode resultar de certo choque entre os costumes morais da tribo (onde as filhas é usada pelos pais como instrumento de amizade e a mulher como instrumento de comércio), e nossas normas morais. Muitos rapazes para evitar que suas futuras esposas sejam assim instrumentalizadas, pedem que fique internas com as irmãs, até a época do casamento.*[24]

Maybury-Lewis, a este respeito, diz que os rapazes falam de sexo a maior parte do tempo, quando estão a sós e muitas vêzes também quando estão na presença de outras pessoas. Alguns raramente conseguiam ver uma mulher passar sem virar para um companheiro e dizer-lhe com gestos adequados, que desejavam manter relações sexuais com ela.

> *(...) Um tópico perene era quem mantivera muitas relações e quem não.(...) forçados a conter-se numa época em que se espera que satisfaçam sexualmente, eles reagem ansiosa e abertamente por gratificação sexual ou por rejeitá-la ostensivamente como algo efeminado e inadequado para pessoas tão másculas (1984: 131).*

---

23 Maybury-Lewis, A Sociedade Xavante, Op. cit., p.130

24 Assembléia Missionária reunida em Sangradouro no dia 1° de agosto de 1975





## 1.5. Diretório da Missão Salesiana de Mato Grosso

Ainda no ano de 1975, o Pe. Geraldo Pompeu de Campos, então inspetor, em conformidade com a deliberação 3.9 do CIECG-73-Capítulo Inspetorial Especial de Campo Grande, 1973, determinou o seguinte:

> *"Será elaborado um Diretório que sirva de unidade de ação para todos os que trabalham na área indígena",*

O Pe. Rodolfo Lunkenbein ficou imcunbido de elaborar um esquema do diretório.

Neste ínterím, em Sangradouro

> *No finzinho de dezembro de 1975, ocorreu a morte esquisita* (suicídio)[25] *do mestre Polici. Foi o sinal de que nem tudo ia bem, la pelas missões.*[26]

Segundo Pe. José Marinoni,

> *Nos dias 1 e 2 de janeiro de 1976, reuniaram-se em Meruri salesianos e irmãs salesianas das tres missões a fim de examinar o esquema elaborado. Sugestões e emendas foram inseridas no texto, com aprovação unânime do grupo.*
>
> *Este Diretório, com redação simplificada e cotejada em outros Diretórios, foi examinado no Encontro de Missionários de 24 de março de 1976, em Merure, presentes 19 membros das tres missões. Integraram-se novas sugestões. Examinado por Dom Camilo Faresin, então prelado, hoje bispo, de Guiratinga, e pelo Conselho Inspetorial, o Diretório foi encaminhado ao Conselho Superior para aprovação.Pe. Bernardo Thoil,*

---

25 Nota minha.

26 Capítulo Inspetorial, Missão Salesiana de Mato Grosso. A Nossa Presença Missionária, Doc. 14, item 35.

*Conselheiro Geral para as Missões, comunicando sugestões de peritos, deu sua aprovação em 14/08/7.*[27]

Na visita inspetorial a Sangradouro, nos dias 21 a 24 de novembro de 1976, o novo inspetor Pe. Walter Bini, encontrou uma inspetoria abalada pelo suicídio do Me.Polici e pela morte trágica do Diretor de Merure, Pe. Rodolfo Lunkenbein, reafirma as orientações deixadas pelo representante do Reitor-Mór, Pe. Juan Vecchi, em sua visita de 1975 e escreveu:

> *Como orientações fundamentais, virão em breve as normas do Diretório Inspetorial Missionário, que servirão de base para um trabalho unido das nossas tres missões entre os indígenas.*
>
> *Além disso, diante das perplexidades atuais ninguém pode julgar-se dono da verdade, mas todos devem colaborar, com diálogo em reuniões e conversas informais, para encontrarmos o melhor caminho, pensando sempre no bem dos Xavante, em primeiro lugar. Também as reuniões de missionários das tres missões deverão continuar, para se chegar a maior unidade de ação e maior colaboração entre as mesmas missões. Concluindo, no contexto atual do Estado de Mato Grosso, todo ele em evolução e crescimento rápido, com mudanças imprevistas a cada ano, devemos nos manter atentos aos acontecimentos e disponíveis para nos adaptarmos às novas situações com a prontidão e desapego próprios dos missionários.*[28]

Estas contínuas referências a unidade de ação denotam a desorientação dos missionários frente as rápidas mudanças por que passavam, não só da Igreja em virtude do Concílio Vaticano II, das transformações na economia regional, do intervencionismo oficial na

---

27 Apresentação do Diretório para a Atividade Missionária, Missão Salesiana de Mato Grosso e Inspetoria Imaculada Auxiliadora, Campo grande, 15 de julho de 1986.

28 Livro de Visita Canônica do ano de 1976.





área indígena, da criação de Áreas Indígenas- que resultou na desapropriação das terras que pertenciam à Congregação Salesiana (Menezes, 1982: 77).

Neste clima de conturbação geral, também os Salesianos se dividiram em "FUNAÍSTAS", "CIMISTAS", "SALESIANISTAS", "ANTROPOLOGISTAS" ... cada qual torcendo por suas idéias, por sua corrente...

> *Em toda parte levantou-se o vozeiro renovador, fortemente crítico quanto ao passado, e bastante inútil quanto ao indicar caminhos a serem seguidos. Particularmente o CIMI, - Conselho Indigenista Missionário, - que surgiu como bússola orientadora para os missionários na linha de frente, acabou assumindo a trincheira denunciatória e nela se acomodando e, algumas vêzes, com anúncios até com muita ciência, mas com pouca credibilidade missionária.*[29]

Assim é que no dia 18 de janeiro de 1977, no septuagésimo quinto ano da presença missionária salesiana entre os Bororo e, também, em homenagem póstuma ao Pe. Rodolfo Lunkenbein, o Pe. Walter Bini, novo inspetor, apresentava o "Diretório para a Atividade Missionária da Missão Salesiana de Mato Grosso e da Inspetoria Imaculada Auxiliadora "aprovado no Capítulo Inspetorial de 1977, assembléia soberana para as atividades Salesianas na Inspetoria.

Este Diretório consta de 58 itens, assim distribuídos: 03 itens para as premissas;

12 itens para a Pastoral Global; 05 itens para o Compromisso com o Índio; 03 itens para o Missionário como Agente de Evangelização; 03 itens para a Formação Específica do Missionário; 06 ítens para a Metodologia; 03 ítens para a Formação integral do Índio; 09 ítens para a Evangelização e Catequese; 12 ítens para a Educação e 02 ítens para a Assistência Médico-Sanitária.

A idéia principal do Diretório está assentada na Evangelização que deve ser profunda e permanente. Os povos indígenas continuam a

---

29 Capítulo Inspetorial de 1977, Missão Salesiana de Mato Grosso. A Nossa Presença Missionária, Doc. 14, itens 24 em diante.

ser objeto especial da Congregação Salesiana (Constituição Salesiana, Art. 30).

O Compromisso com o Índio se concretiza:

*- na promoção da saúde;*

*- na garantia da posse e usufruto da terra;*

*- na valorização e continuidade da cultura;*

*- na auto-suficiência econômica;*

*- na educação e formação da consciência crítica;*

*- na capacidade técnica para o trabalho;*

*- no exercício da liberdade responsável, de seus direitos e deveres tribais e sociais mais amplos;*

*- na vivência e celebração dos valores religiosos iluminados pelo Evangelho.*[30]

A Educação Integral do índio constitui também o carísma específico da Missão Salesiana. Nela os pais, a comunidade, o ambiente cultural são os principais responsáveis. Os Salesianos como que reconhecendo a plena ingerência no passado, se colocam como assessores. A Pedagogia Indígena que antes foi substituida no sistema de internato, agora através da Educação Formal, complementa e assegura valor jurídico.

A escola deverá apresentar-se com as seguintes características:

1. Currículo, conteúdo e método adequados a realidade indígena;

2. Capacitação para as novas exigências do ambiente mediante uma instrução que deve ir além da alfabetização;

3. Professores indígenas como os indicados e os mais aptos para o ensino inicial, pelo conhecimento das normas de comportamento, das tradições e da língua do grupo;

---

30 Diretório para a Atividade Missionária da Missão Salesiana de Mato Grosso e da Inspetoria Imaculada Auxiliadora, 1986.





4. Alfabetização na língua materna, depois o ensino bilíngue; pecuária, educação para o lar, confecção de artesanato com vistas a sobrevivência;

5. Aprendizado agro voltados à cultura indígena e cultura envolvente, buscando a promoção geral;

6. Espírito crítico diante dos meios de comunicação social e da política;

7. Respeito à pessoa e à cultura. Evitando, por meio da pressão, a retomar ou abandonar costumes tribais ou introduzir novos;

8. Conveniada com instituições que venham a colaborar na educação indígena.

Como constatamos, as diretrizes deste diretório mostraram um referencial, um norteador das atividades missionárias pois nem tudo ia muito bem na presença missionaria salesiana, como constatou a inteligência salesiana no término do Capítulo Inspetorial de 1977.

*No entanto, constatações, - e sérias, - também as há, que indicam que nem tudo vai indo bem em nossa PRESENÇA MISSIONÁRIA:*

*a) primeiramente e antes de mais nada, constata-se desalentadora imprecisão teórica, e, consequentemente, também prática (grifo nosso) : ninguém está sabendo o que é mesmo EVANGELIZAR, e, portanto, como EVANGELIZAR.*

*b) Em nível de Inspetoria, assume-se plenamente a constatação que o CEG-21(Capítulo Especial Geral/21) fez para toda a Congregação: - "A nossa animação missionária entre os Bororos e os Xavantes está longe de suscitar verdadeiro interesse entre os jovens de nossas comunidades". - cf.CEG-21, nº 145 - Há humilhante desinformação entre os salesianos.*

*c) Inexistem Salesianos qualificados, capazes de orientar a reflexão e ação missionária na base de estudo sérios.*

*d) não tem sido possível a formação permanente para os Salesianos empenhados em nossa Presença Missionária entre os Bororos e os Xavantes, ou são poucos frequentes os momentos fortes de oração e reflexão.*

*f) A organização da pastoral missionária revela preparação cultural (tanto em nível teológico como antropológico) insuficiente e atenção inadequada tanto na planificação pastoral, como na metodologia missionária.*

*g) Para tornar mais difícil a situação, apareceram complicações de caráter externo, - a FUNAI e CIMI, - que reduzem bastante a liberdade de ação e de iniciativa.*

*h) A real preocupação com o uso e usufruto das terras (da reserva?) traz o fenômeno da dispersão dos Índios, com a formação de novas aldeias.*

*i) Vejam a constatação do Diretório da Missão, que é a negação de setenta e cinco anos de trabalho, - "Em nenhum grupo", "Bororos e Xavantes", foi possível criar estruturas (eclesiais?) apropriadas à cultura deles"- DM- nº 4.*

*j) Para terminar: - o trabalho nas Missões encontra-se desorientado. As comunidades Salesianas, nas Missões, deixam muito a desejar. Há divisões entre os próprios salesianos das Missões* [grifo nosso] *(Comunidades). Os diretores dedicam-se mais a atividades práticas (mecânica, lavoura, agro-pecuária, etc.) do que propriamente Pastor e Guia da Comunidade. A Evangelização e Catequese é quase nula..*[31]

Apesar das orientações dadas pelo Capítulo Inspetorial, através do Diretório, as dificuldades de implantação e ritualização das novas diretrizes se manifestaram na Assembléia Missionária ou Reunião de Missionários realizada em Merure, nos dias 19 a 22 de outubro de 1977. Onde a questão crucial do internato continuou provocando incômodos e a necessidade da tomada de consciência dos estragos do internato na formação dos jovens.

[31] Capítulo Inspetorial da Missão Salesiana de Mato Grosso de 1977, a Nossa Presença Missionária, doc. 14, item 48.





*Em Sangradouro, reduzir-se-á, o antigo internato. Será feito um trabalho de conscientização da tribo, para revalorizar a maneira de educar os adolescentes.*[32]

## 1.6. Revalorização dos padrinhos Xavante e renovação do internato feminino

Os Salesianos que tinham assumido para si toda a atividade educativa dos jovens reconhecem a importância, a necessidade e a urgência de responsabilizar os padrinhos e os anciãos na formação dos jovens, "Wapté", de acordo com a ordem social Xavante.

*Elimine-se a palavra e a idéia de "internato", tanto em Sangradouro com em São Marcos.*
*Meninas- unanimente recomendamos a necessidade de continuarmos a oferecer apoio às meninas Xavantes, quando os pais não tiverem condições de o fazer.*
*Todos estamos de acordo que o internato das meninas não pode continuar da forma atual.*
*Cada comunidade estude as modificações exigidas para não segregar as meninas do próprio contexto cultural. Comunique-se a decisão tomada.*
*A aceitação seja feita pelas comunidades, num diálogo franco e responsável.*[33]

Em Sangradouro, no dia 09 de maio de 1978, os missionários se reuniram e ratificaram as decisões de Merure no que se refere às meninas

*(...) para que elas se sintam no ambiente, e se possa protelar o casamento até os 15 anos combinamos que teriam nossa assistência, mas sem precisarem fazer os serviços que não tem*

[32] Assembléia Missionária reunida, em Merure, nos dias 19 a 22 de outubro de 1977.

[33] Idem.

*de se fazer na aldeia (encerar casa, servir a mesa, cozinhar etc.).*"[34]

Na visita inspetorial de 10 de setembro de 1978 a Sangradouro, o Pe. José Winkler, observa que:

> *A comunidade salesiana está bastante unida, apesar do choque das idéias (antropólogos, CIMI, FUNAI) que se alastra na maioria dos núcleos indígenas. (...)*
>
> *Recomendo certa atenção no seguinte:*
>
> *(...) Faça-se o possível para que a presença dos salesianos em reuniões na aldeia e nas festas seja uma constante;*
>
> *- Tendo-se extinto o internato dos meninos procure-se encontrar novas formas para que a educação iniciada com os mais novos seja complementada com os rapazes de certa idade;*
>
> *- Insistá-se com firmeza para levar os índios à independência econômica, mesmo que seja necessário quebrar estruturas tradicionais indígenas.*[35]

Todo controle é pouco. É bom saber o que os índios andam falando e pensando nestes tempos de mudança.

A educação formal iniciada na Missão não deve ser descuidada na aldeia. Por isso os mais velhos devem colaborar na formação dos mais novos. Na ausência do internato, incrementar novas atividades educativas para que os jovens não se encontrem no ócio, fonte do todos os vícios. Dom Bosco queria que os alunos das casas salesianas estivessem sempre ocupados e assim o "demônio" não encontraria oportunidade de levá-los ao mau caminho.

Mesmo que seja necessário romper com estruturas sociais e simbólicas é conveniente a independência econômica dos índios, uma

34 Assembléia Missionária reunida em Sangradouro no dia 09 de maio de 1978.

35 Visita Canônica de 1978.





vez que a Missão já não consegue sustentar a um número cada vez maior de Xavante em idade escolar.

Em São Marcos, no dia 09 de setembro de 1978, a Assembléia Missionária volta novamente a insistir na atenção às meninas Xavante para:

> *(...) que as mesmas fiquem uma parte do dia com os pais; venham a escola e atividades de promoção humana, podendo permanecer à noite na casa das irmãs.*
>
> *Cada comunidade determine o período a ser transcorrido com os pais. A aceitação das meninas seja estudada em conjunto.*[36]

Esta insistência na atenção especial para com as meninas deve-se ao fato de querer planejar melhor o casamento e assim poder fazer um certo controle da natalidade Xavante.

## 1.6. Nova aldeia

No dia 20 de maio de 1979, o inspetor salesiano visitou a Nova Aldeia Dom Bosco, na nascente do Rio Cristalino, afluente do Rio das Mortes e participou de uma reunião com os chefes daquela aldeia.

> *A grande preocupação do chefe Cirilo é abrir um Posto da FUNAI lá, a fim de conseguir mais ajuda financeira. Pude, porém, perceber que não está sendo apoiado pela maioria dos próprios colegas da tribo e que aquele chefe sofreu uma influência negativa de algumas pessoas em Brasília que não concordam com a atuação dos missionários. Mas creio que o caso não merece uma atenção especial.*[37]

Naturalmente que a visita do inspetor à nova aldeia mostrou a preocupação dos Salesianos em não perder o trabalho já feito com aqueles Xavante e em dar continuidade a ele. Não só porque o "Bom Pastor" cuida das suas ovelhas mas porque ter um Posto da FUNAI na

36 Assembléia Missionária reunida em São Marcos, no dia 12 de setembro de 1978.

37 Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1979.

área de Sangradouro pode significar problemas futuros por falta de perspectivas comuns. Esta visita pode ter sido feita até pelo fato de ter chegado ao superior a idéia do posto na área de influência salesiana. O líder Xavante, praticamente, buscava o aval do inspetor, o sinal verde para a entrada da FUNAI com um posto indígena.

Tão logo foi criada a nova aldeia, os Salesianos se apressaram em dar todo o apoio no estabelecimento da infraestrutura: máquinas (caminhões, tratores ...), combustível, lavoura de arroz, construção de um ambulatório, alojamento para desobriga dos Salesianos e a instalação de uma mini-usina, da qual participei, em janeiro de 1978, na construção do castelo e da instalação de um velho trator inglês, com suas rodas transformadas em rodas d'água e acoplado a um dinâmo no seu eixo cardan. A engenhosidade e o trabalho principal foram do Me. Luis Wurstle, salesiano de origem alemã, responsável pela instalação das usinas de Sangradouro e São Marcos. De início a usina serviria para manter a geladeira do ambulatório, para conservar remédios.

O interesse Salesiano era, notadamente, em não permitir a ingerência da FUNAI em área de atuação salesiana.

## 2. Década de 80

Em maio de 1980, o mesmo inspetor, retorna a aldeia Dom Bosco e troca idéias com os chefes Xavante, João e Henrique, visitou as barragens da nova usina e constatou os estragos nela feitos pelo excesso de chuva daquele ano na região.

### 2.1. Escolarização sim, mecânica não

Já em Sangradouro

*Há uma grande insistência por parte dos chefes Xavantes que se dê a oportunidade para alguns rapazes aprenderem mecânica num bom curso fora da reserva. Porém, nós como Missão não podemos favorecer a saída dos índios, mesmo se for para o bem deles. Nós somos favoráveis ao aumento da escolaridade dos Xavantes, pelo menos ate a 6ª série do 1º*



Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org



*grau. O Pe. Miguel ficou encarregado de dar ao CEE, a pedido do presidente, Pe. Raimundo, os devidos esclarecimentos.*[38]

Sendo muito interessante e útil aos Xavante terem conhecimentos de mecânica por causa da manutenção de tratores, caminhões e outros veículos é que os chefes Xavante reivindicaram o curso de mecânica. Surpreendente as razões dadas, para não favorecer a saída dos índios, mesmo que seja para o bem deles, uma vez que Dom Bosco foi um entusiasta pelas escolas profissionais. Praticamente os jovens Xavante de Sangradouro estavam confinados, segregados, para evitar contatos, influências pluralistas, etc.

### 2.2. Semi-internato feminino resistindo aos novos tempos

Ainda, sobre o internato das meninas, neste final de década, o inspetor julgou

*Não me pareceu tão agudo o problema do internato das meninas. Basta fazer um rodízio no trabalho e que elas (no momento seis) passem um período do dia com os pais, se estes estiverem na aldeia. Um certo redimensionamento dos ambientes das irmãs facilitará a conservação das mesmas.*[39]

As meninas Xavante continuavam a ser protegidas do assédio sexual. Interessante registrar que as índias também chamavam a atenção de alguns missionários, ao ponto do Inspetor deixar a seguinte recomendação:

*Em relação às índias: amizade sim, mas cuidado com qualquer expressão de afeto!*

*As normas nos é dada pelo comportamento dos próprios índios, além das da sadia pedagogia salesiana.*[40]

---

38 Livro de registro de Visita Canônica a Sangradouro em 1978.

39 Livro de Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1979.

40 Idem.

## 2.3. Novos céus ...

Nesta década, Sangradouro vive um momento de muita euforia e esperança. Os frutos do trabalho, dos convênios, dos choques das idéias foram altamente compensados nas lavouras Xavante.

> *Este ano entrará na história dos Xavantes como da primeira grande colheita de arroz. E isso graças à substancial ajuda da FUNAI, da assistência dos irmãos, sem querer excluir as bençãos de Deus. Parecem que os índios estão conscientizados quanto ao bom uso desta riqueza.*[41]

A década de 80 promete ser melhor.

Em 18 de maio de 1981, o Visitador Extraordinário, Pe. Antônio Mélida, em nome do Reitor Mór, visita Sangradouro e destaca que

> *Desde uns anos mudou a colocação da Presença Salesina nas missões juntamente com a intervenção da FUNAI. Os salesianos tiveram que adaptar-se a nova situação a qual não resultou fácil devido às diversas circunstâncias por todos conhecidas. E se avança levando em conta as novas experiências.*[42]

> *Os acordos com a FUNAI, na década passada, resultaram positivos, para as partes envolvidas, sobretudo para os Xavante nos projetos agrícolas e pastoris (Menezes, 1982: 76 a 85).*

A mudança de mentalidade e postura não foi fácil para os Salesianos acostumados a viverem num mundo a parte e relativamente auto-suficiente.

No ano de 1981 a estatística Salesiana registrou:

- 322 Xavante da aldeia "Sangradouro";
- 174 Xavante da aldeia "Dom Bosco";
- 23 Bororo da aldeia Sangradouro e alguns "brancos".

---

41 Visita canônica do Visitador Extraordinário, em nome do Reitor Mór, 1981.

42 Idem.





Pe. Antônio Mélida, lembra o objetivo principal da missão para com os destinatários índios.

> *Com todos estes mantem-se um trabalho de evangelização, catequese com atos de cultos tradicionais. Funciona uma escola do primeiro grau (1 a 4), bilíngue, que é hoje o melhor contato que se mantém com os Xavantes, conservando sempre a identidade dos mesmos.*[43]

Na consecução dos objetivos frizados por duas vêzes, num mesmo parágrafo, a escola é o instrumento por excelência.

## 2.4. "Evangelização inculturada"

A novidade está na "evangelização inculturada," isto é, aproveitar elementos da cultura e religião autóctones para expressar o evangelho, na valorização da tradição indígena, e no incentivo à manutenção da identidade índia. Em tempos passados a evangelização tradicional consistia em catequizar mediante corpo doutrinal católico (catecismo), estabelecer uma prática sacramental igual aos dos outros cristãos, implantar o cristianismo tal qual a origem dos catequistas e as culturas e religiões indígenas eram vistas como obra do diabo. Por isso a ordem era extirpar o xamanismo, a medicina nativa, a arte plumária, as danças, etc. até a eliminação da identidade e de tradições indígenas. O objetivo maior era "civilizar", "integrar" e "cristianizar".

A década de 80 ritualiza, a mudança de mentalidade, a profunda revisão metodológica missionária, provocadas pelo Vaticano II e pelas críticas antropológicas. Nela o incentivo a conservação da cultura, manutenção de ritos, de costumes ancestrais, o retorno às origens, a volta às tradições culturais e religiosas, a participação dos velhos na transmissão da cultura marca a nova fase missionária.

Como é possível a "evangelização inculturada" dos Xavante sem afetar profundamente a cultura, a identidade dos mesmos? Sabemos que a religião causa mudanças profundas num ser, num povo. Mesmo sendo inculturada exige uma mudança radical, profunda (metanóia). É como mexer no código genético de um ente.

---

43 Idem.

Segundo Christopher Dawson, **a religião constitui o fundamento último da cultura, a sua estrutura primária e sustentante, a sua componente principal** (grifo nosso). A religião não é produto da cultura (e muito menos de uma cultura primitiva com o fim de obter uma explicação ingênua, fantástica, mítica da realidade [grifo nosso]), mas faz parte da cultura como seu princípio vital e essencial: de modo que os altos e baixos de uma cultura correspondem aos altos e baixos da sua alma religiosa (Mondim, 1986:176).

> *Por mais que para lá possa ir esse condicionamento cultural - e poderia certamente ir muito - não poderemos nunca excluir a relação recíproca, pela qual a cultura é moldada e modificada pela religião. De fato, é obvio que a maneira de viver do homem corresponde à sua maneira de conceber a realidade e consequentemente também a sua maneira de aproximar-se da religião. Mas, não obstante isso, o objeto da religião transcende essencialmente a vida humana e a maneira de viver do homem. À frente e acima da experiência humana e da conduta social, há o mundo da potência e do mistério divino, que é concebido seja pelos primitivos como pelos teístas progressistas como essencialmente criativo e como o último recurso de todas as possibilidades humanas. Por conseguinte, enquanto na prática a religião de um povo é limitada e condicionada pela cultura, em teoria - também para os mesmos primitivos - a cultura é um deliberado esforço para pôr a vida humana em relação com a realidade divina e para subordiná-la à potência divina.*
>
> *(...) Não podemos compreender as estruturas íntimas de uma sociedade se não conhecemos bem a sua religião. Não podemos compreender as suas conquistas culturais se não compreendermos as crenças que estão atrás delas.*[44]

[44] Mondin, B. O Homem quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica; São Paulo, Edições Paulinas, 1980:176.





Arnold Toynbee em Study of History, 1934, (Mondin,1986:177), apresenta a religião como fenômeno fundamental e decisivo para a existência humana. Ele reconstrói a história da humanidade como uma sucessão de civilizações, ou seja, de culturas, cuja aparição, desenvolvimento e decadência coincide com o aparecimento, desenvolvimento e decadência de uma determinada religião.[45]

Estas considerações, de natureza teórica, devem ser consideradas pela antropologia religiosa. A aculturação cristã do Xavante é um problema sério e de difícil solução. Não é sempre que se tem uma figura, como a de Tomás de Aquino, que soube traduzir a mensagem cristã nas categorias metafísicas da filosofia aristotélica, para traduzir a mensagem cristã mediante as categorias filosóficas, sociais e culturais dos Xavante.

Voltando à visita extraordinária do Pe. Antônio Mélida, no seu final foram deixados princípios, indicações e sugestões:

> *A- Uns princípios gerais para reflexão*
>
> *1. A presença salesiana em Sangradouro tem como finalidade*
>
> *a) a evangelização e formação cristã do grupo Xavante e das outras pessoas que vivem neste território;*
>
> *b) promoção humana nas suas diversas formas: escola, orientação nos trabalhos, assistência na saúde, formação nas virtudes humanas, etc..*
>
> *2. A comunidade dos salesianos e filhas de Maria Auxiliadora devem estruturar-se melhor possível para esta finalidade: pessoas aptas para desempenhar bem sua direta responsabilidade de amor ao índio, virtudes missionárias etc.;*
>
> *3. As comunidades devem estar capacitadas para uma reflexão constante sobre sua vida, suas atividades, as necessidades reais dos destinatários para que o trabalho pastoral seja cada vez mais eficaz em vistas as finalidades;*

[45] Ibid., p. 177.

*4. O acompanhar com amabilidade e paciência os Xavantes, o viver integrado com eles, o atraí-los para ter ocasião de ajudá-los em sua formação vê-se como uma necessidade urgente aqui mais que em outros lugares. Toda separação pode resultar facilmente negativa;*

*5. A corresponsabilidade entre as duas comunidades obriga a um trabalho conjunto de planejamento, atuação e revisão para alcançar um trabalho sem tensões, segundo a linha oficialmente estudada e adotada, cada qual segundo sua própria responsabilidade.*[46]

Em síntese, a visita ressalta os elementos fundamentais do Sistema Preventivo de Dom Bosco: Religião (evangelização,catequização), razão (escola indígena) e carinho (amabilidade, paciência). Aconselhamento etc. Base do Sistema Preventivo.

Das considerações práticas (também em número de cinco) transcrevo aquelas relacionadas com a comunidade Xavante.

*6. (...);*

*7. (...);*

*8. As atividades pastoris. Será conveniente uma maior presença sacerdotal na escola* (grifo nosso) *por parte do diretor para que a catequese e a organização de encontros com os meninos e jovens seja maior; faltando o internato, a escola é o tempo mais apto para acompanhar a formação dos moços. O que se poderia fazer para aumentar os encontros formativos amigáveis com a juventude Xavante? Seria possível organizar algum salão de jogo, ao estilo oratoriano, onde se poderia também oferecer aos responsáveis da aldeia ocasião para estar e trabalhar com os seus;*

*9. Os colaboradores. Para realizar todo o trabalho em andamento há falta de salesianos e filhas de Maria Auxiliadora, encontrá-los não é fácil. Seja preocupação dos responsáveis em angariar colaboradores em boas condições para uma colaboração serena, sobretudo para as atividades materiais.*

*A colaboração com as irmãs está boa, não se descuidem as frequentes reuniões de planificação e revisão conjunta, de revisão fraterna;*

*10. A atenção especial para as meninas.*

*O internato tem deixado de ser um serviço. Porém corre-se o perigo de perder as vantagens inegáveis que trazia para a formação cristã e educação das meninas Xavantes. Estude-se este ponto com serenidade tendo em conta as experiências feitas, com finalidade de substituí-lo com alguma outra estrutura que ofereça aquelas vantagens.*

*Com referência aos casos de algumas meninas entrarem no semi-internato por circunstâncias particulares não se anteponha demasiada relutância se as irmãs e os pais estão de acordo em que as filhas vivam nesse regime. Uma pergunta que podemos fazer é esta: Que estamos fazendo em concreto para que a mulher Xavante seja considerada e tratada com dignidade cristã e segundo os direitos humanos? Sobre o que já se está fazendo, talvez se possa fazer algo mais.*[47]

Na falta do internato, a escola é o espaço e o tempo mais oportuno para a catequese. Por isso o diretor deve estar sempre presente. Nele está encarnada a figura do guia espiritual da comunidade.

Como alternativa para o vazio do internato, o Pe. Antônio Mélida, sugeriu um salão de jogos, a moda do oratório, como chamariz, tanto dos jovens como dos seus responsáveis, onde se poderia oferecer não só diversão, mas formação catequética. Vê-se o quanto ainda falta de visão antropológica naquele que vem de longe e com idéias inadequadas e alheias a uma realidade diversa da Europa.

Para que salão de jogos quando o Xavante tem mais necessidade de informações técnicas no manejo da máquinas, das

46 Visita Extraordinária, do Pe. Anatônio Mélida, em nome do Reitor-Mór da Congregação Salesiana no ano de 1981.

47 Visita Extraordinária do Pe. Antônio Mélida, em nome do Reitor Mór, a Sangradouro no ano de 1981.

ferramentas, da terra e do gado, imprescindíveis após o contato? Lazer por lazer a própria comunidade Xavante promove de acordo com sua cultura, rica de festas.

Pela falta de Salesianos, os colaboradores são lembrados para as atividades materiais. Mas que a colaboração seja apta e serena e que não venha trazer inquietações aos Xavante, como a Operação Mato Grosso, ONG, que foi convidada a se retirar, e aos Salesianos, inclusive na vocação, muitas vêzes abalada por voluntárias leigas que até conseguiram "pescar" algum Salesiano, em crise vocacional, para si.

## 2.5. Mulher Xavante e sexualidade

Com relação a mulher Xavante, vista pela lente da cultura cristã, sobretudo pela Igreja Católica que até hoje ainda não foi capaz de valorizar a mulher com o múnus sacerdotal, Ada Gambarotto, que viveu seis anos com os Xavante, diz:

> *À primeira vista a mulher Xavante parece uma escrava, uma marginalizada na vida da tribo. Olhando além das aparências nota-se como a mulher em casa, na roça e na vida da tribo tem uma responsabilidade grandíssima e é a MULHER.*
>
> *(...) Quando olho uma aldeia Xavante e não encontro nem mulheres abandonadas e nem filhos órfãos, me questiono profundamente e não posso emitir um juízo negativo sobre a estrutura matrimonial desse povo.*
>
> *(...) Depois do parto o marido não pode se aproximar da mulher até que a criança não fique sentada.*[48]

Já Maybury-Lewis, ao tratar das relações entre marido e mulher, diz que é notável o entendimento entre eles. As querelas são muito raras e não se lembrou de ter visto cenas de violência entre eles (1984:133).

A maior preocupação dos Salesianos é para com as meninas que na cultura Xavante casam-se quando são ainda pequenas. Elas são

[48] Gambarotto, A. Seis anos com os Xavante, entrevista dada a Revista Vozes, ano 76, março de 19782, p. 54-62.





levadas a manter relações sexuais com seu marido antes de serem fisiológicamente maduras (1984:205).

Um homem começa a cohabitar com sua esposa quando ela tem entre oito e dez anos de idade, de modo que os meninos mais velhos na época da iniciação não tem que esperar muito para manter relações sexuais com suas esposas. (...) Assim, as meninas normalmente são defloradas muito antes de sua primeira menstruação e antes que tenha havido qualquer desenvolvimento significativo de seus seios. (...)

As meninas Xavante são defloradas, geralmente, por um homem impaciente, assim que elas crescem um pouco. Quase sempre a experiência é dolorosa e muitas meninas reclamam dizendo não gostar e que dói muito, quando seus maridos as induzem a manter relações sexuais. Mesmo assim, a dor que para muitas mulheres está associada às primeiras vêzes em que mantiveram relações não parece ter consequências traumáticas. Frigidez é algo incompreensível para os Xavante de ambos os sexos, cuja atividade diante do sexo pode, em geral, ser resumida na expressão: "copular é bom" (Maybury-Lewis, 1984:131).

Como disse Gambarotto

> *Nota-se na vida dos Xavante certas liberdades sexuais que nós não temos e que consideramos prostituição. Por exemplo as jovens ou mulheres são castigadas por faltas cometidas entregando-a aos velhos. Os maridos tem direito nas cunhadas até que lhes seja permitido aproximar-se de sua mulher depois do parto (deve esperar que a criança fique sentada). Há ainda o caso do noivo que paga os caçadores dando em uso sua esposa ou outros pagamentos. A mesma poligamia acontece quando o homem desposa a filha mais velha e há falta de homens na aldeia. Nesse caso, ele desposa a mais velha e todas as irmãs dela lhe pertencem, dormem com ele, desde que sejam ADZARUDU e cada ano ele é obrigado a fazer DABATSA para uma delas. Também esse fenomeno não pode ser olhado com os nosso parâmetros. (...)*
>
> *Um valor muito grande para a tribo foi a atitude do missionário em convencer os índios a deixarem que as meninas*

*fiquem adolescentes e não sejam dadas por esposas com a primeira menstruação. Se hoje é raro a morte das primíparas entre os Xavante deve-se a essa atitude dos missionários. Foi isto muito criticado e contestado porque as meninas eram recolhidas em internatos que nem sempre respeitavam os valores tribais e criavam em algumas crises graves ao regressarem à aldeia no dia do casamento. Posso afirmar com base em que tomei conta dessas meninas, que dependia muito de quem vivia com elas. Muitas estão hoje perfeitamente inseridas na tribo e o choque não foi tão degenerador ...*[49]

Sobre este aspecto, Gambarotto, soube fazer uma síntese feliz e cheia de sabedoria

*O ponto-chave da divergência entre os padrões morais nosso e dos Xavantes está na vida sexual. Merece um estudo bem mais profundo para que os missionários tenham uma linha em sua ação pastoral, pois quando nos deparamos com esse problema dificilmente saímos dos parâmetros de nossa moral, ou melhor, nossa forma antropológica ocidental de encarar a sexualidade"*[50]

Para a cultura Xavante a poliginia é um padrão ideal. Assim um homem pode manter relações sexuais com diversas mulheres mas desde que atendam as circunstâncias acima mencionadas. As mulheres parecem não ressentir das relações que o marido mantém com as demais esposas ou outras mulheres quando dadas como prestações sexuais. Com todas variantes de comportamento sexual os Xavante mantêm uma notável estabilidade no casamento. O relacionamento entre marido e mulher é pautado pelo entendimento.[51]

---

[49] Gambarotto, A Seis anos com os Xavante, Op. cit., p. 132-142.

[50] Gambarotto, A. Seis anos com os Xavante, Op. cit., p. 59.

[51] Para saber mais confira Maybury-Lewis em A Sociedade Xavante, 1984,pp. 120 a 139.





## 2.6. Exercício do comércio

Os missionários mantinham uma loja em Sangradouro, onde os índios adquiriam pequenas quantidades de alimentos, objeto de uso doméstico e material de higiene. No iníco os negócios eram feitos a base de troca. O artesanato indígena era adquirido pelo padre, encarregado da loja, em base a equivalência de mercadorias, posteriormente revendido nos centros comerciais do país. Aliás era comum nos internatos salesianos a existência de uma loja onde se vendia material escolar, material de higiene pessoal e outros pequenos objetos, anotados em cadernos e depois pagos pelos responsáveis.

O superior, em visita, recomendava:

*Creio que devem ser estimuladas as iniciativas dos Xavantes para que surjam novos líderes. As encomendas dos Xavantes devem ser resolvidas por eles mesmos. Quanto menos os missionários servirem de "ponte" nos negócios, melhor! Evite-se o empréstimo de dinheiro aos índios, sobretudo por ocasião de viagens.*[52]

De forma que pelo exercício do comércio e pela escola os Xavante foram dominando atividades comerciais. Para evitar mal entendidos e falatórios o inspetor recomendou aos missionários para não aceitar encomendas de Xavante e muito menos emprestar dinheiro. Pela experiência, a venda fiada e o empréstimo de dinheiro aos índios, não poucas vêzes, redundaram em perdas para a Missão.

Outro aspecto do problema estava relacionado com a proibição da saída dos Xavante da área , pelos salesianos, a não ser por ocasiões especiais. O que ocasionou uma certa dependência dos Xavante a boa vontade do missionário, "ponte" entre a área indígena e a cidade.

Ainda sobre a loja da Missão, nela

*deverão ser comercializados somente artigos principais de subsistência e que se tenha sempre em vista este objetivo: passar aos poucos esse setor para os próprios índios, considero*

---

[52] Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1983.

*uma tentativa válida neste sentido o açougue que nestes dias foi aberto sob a responsabilidade dos próprios Xavantes.*[53]

A respeito da carne bovina, Cláudia Menezes observa que:

*Hoje, como no passado, os índios raramente consomem carne bovina: as reses são abatidas somente em condições excepcionais quando estas estão velhas, se acidentam ou por ocasião das tarefas coletivas. Nas "roças de toco", e de arroz (...)*

*A carne e o leite não constituem assim alimentos importantes para os índios, como também são inaproveitados como matéria prima os ossos, o couro e os chifres dos animais. De um modo geral os Xavante não apreciam laticínios e, comparativamente, valorizam menos a carne bovina do que a carne de caça (antas, pacas, veados etc., estão praticamente extintos na área da reserva); na falta desta última, porém, a primeira não é de forma alguma rejeitada (1982: 79-81).*

## 2.7. Política de "boa vizinhança"

No que se refere ao relacionamento com os índios o inspetor lembrou que:

*O relacionamento com os índios deve ser de máximo respeito mútuo, sem perder de vista a finalidade da nossa presença: evangelização, através de uma sã pedagogia e adequada catequese. Os Xavánte querem missionários mansos e não nervosos (...).*[54]

O superior mais uma vez lembra que a mansidão faz parte da Pedagogia Salesiana. Dom Bosco costumava dizer aos seus que uma gota de mel atrai mais moscas do que um barril de vinagre.

---

[53] Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1983.

[54] Idem.





Em 02 de maio de 1983, há quase um ano depois, novamente o inspetor volta a frisar a questão do relacionamento com os índios e o cuidado com a publicidade.

*O relacionamento, em geral, é muito bom. Os Xavantes sabem valorizar sobretudo a dedicação do diretor sem desmerecer os outros. Há dificuldades com os poucos Bororo (5 famílias). Estes colheram muito pouco neste ano e a caristia será grande. Necessitarão ajuda para o sustento, além de água encanada e sanitários. Não querem saber de mudança para Meruri, onde as condições seriam mais favoráveis com o tempo resolvida a situação.*

*Os Xavantes da aldeia Dom Bosco pediram uma pintura nova do ambulatório, luz e uma estrada melhor. Os Xavantes daqui solicitaram apenas luz na Aldeia, no centro e nas casas, maior segurança na permanência dos missionários.*

*Deixei orientações a respeito do aumento da reserva e tratamento de agentes de publicidade. Quanto menos publicidade tanto melhor.*[55]

O superior encontrou em Sagradouro um ótimo espírito de convivência entre os missionários, apesar de pequenas dificuldades devido ao temperamento de alguns, e os índios.

Os Xavante, sempre reinvindicando melhoria, uma vez que a razão da presença salesiana são eles. Por isso querem aquilo que é bom do mundo "civilizado": luz, estrada melhor, etc.

Quanto aos Bororo, diante dos Xavante ficaram um tanto desprestigiados: após tantos anos com os salesianos, comprometidos com eles, nem água encanada e nem sanitários possuíam em suas casas.

## 2.8. Terras Salesianas

Os salesianos há tempo, em virtude dos Bororos estarem no terreno da Missão, vem sistematicamente querendo a transferência deles

---

[55] Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1983.

para Merure. Assim como também a dos Xavante, para a área indígena, demarcada para eles, adjunta a Sangradouro. É bom lembrar a este respeito que:

> *Comprada em 1907 a fazenda Sangradouro, com o fim de ser a pouco e pouco doada aos índios mais aproveitados na catequese, acha-se agora (1919), pela excellente posição topográphica, sob os mais linsonjeiros auspícios.*
>
> *Nas suas immediações vae-se condensando começam ja uma população morigerada e laboriosa immigrada de Goyas e de Minas Geraes, attrahida pelo bem merecido renome dos seus campos de criar e das suas mattas ubérrimas. Também os Boróros a dar valor a esses predicados, e assim está em bom princípio a corrente que os vae fazendo approximar dessa região fadada a um dos mais explendidos futuros.*[56]

No dia 5 de junho de 1982, foi feita a visita inspetorial, pelo Inspetor, acompanhado pelo Diretor e pelo econômo de Sangradouro, à fazenda dos salesianos, em frente a área indígena de Sangradouro, do outro lado da BR-070. A inspetoria mandou fazer um levantamento completo e proceder a medição de sua propriedade.

> *Gostaria de recomendar o máximo cuidado com este patrimônio. Não é só da comunidade de Sangradouro, mas de toda a inspetoria. O mesmo vale para o gado. Quanto antes seja cercada toda a fazenda e que fique apenas o gado leiteiro nas imediações da sede de Sangradouro. (...)*
>
> *Foi comunicado aos Bororos que poderão continuar a morar e cultivar terras de propriedade da Missão Salesiana. Porém não poderão continuar a morar trazendo para cá civilizados, mesmo que seja através do casamento com eles.*[57]

---

[56] Cinco lustros, Op. cit., p.47.

[57] Visita Canônica a Sagradouro no ano de 1982.

[3] Visita Canônica a Sangradouro





Tendo em vista problemas de terra entre a FUNAI, fazendeiros e os próprios missionários, é que todo cuidado é pouco. Por isso a preocupação do inspetor com a fazenda comprada, próxima à Área Indígena, para a demarcação e cercamento dela.

> *Foi realizada a medição da nossa propriedade e está sendo contactado um senhor com dois filhos para levantar a cerca da fazenda. Este deverá ser registrado ou que apresente comprovante de autonomo antes de iniciar efetivamente o serviço. De qualquer forma deverá ser firmado um contrato de empreitada especificando bem o serviço e a forma de pagamento. (...) Repito mais uma vez que esta fazenda é um patrimônio da inspetoria que deve ser conservado com muito carinho.*[58]

A compra da fazenda, a demarcação, o cercamento, etc., denotam que a situação econômica de Sangradouro vai bem. Mas é bom manter uma certa discrição a este respeito diante dos índios. Assim, quanto a

> *(...) situação financeira- a casa está relativamente bem. Recomendo que se tenha o devido cuidado com a conservação daquilo que é essencial para o funcionamento da casa e que não se dê a impressão aos índios de que temos dinheiro à vontade.*
>
> *Quanto mais controle contábil houver, mesmo nas pequenas despesas (loja) com maior tranquilidade se caminha.*[59]

Diante da aquisição, dos serviços de incrementação da fazenda fica difícil afirmar dificuldades financeiras para os índios, que sempre estão reinvindicando algo, dai a preocupação com a parcimônia, austeridade e a imagem de pobreza.

Já o inspetor, Pe. José Marinoni, em sua visita inspetorial de 23 a 25 de novembro de 1984, lembrou que

---

[58] Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1983.

[59] Idem

*(...) com a ação missionária, realizamos obra de paciente evangelização e fundação da Igreja num grupo humano" (Constituição Salesiana, Art. 30).*[60]

Na visita de 4 de fevereiro de 1985 deixou algumas orientações, bastante enfatizadas pelos antecessores.

*É necessário ir até os índios para que percebam que são amados (...) Embora louvável o atendimento oferecido na escola às crianças e jovens, todavia é indispensável que os mesmos sejam atendidos e educados e acompanhados também em outros momentos. Procure-se envolver as lideranças e os pais nesse acompanhamento. Lembro que os nossos destinatários aqui em Sangradouro são: os Chavantes, os Bororos e a população envolvente. Na programação devem merecer nosso cuidado".*[61]

Na visita inspetorial de 1986, o inspetor, deixou estas recomendações para a comunidade de Sangradouro:

*Relacionamento com os índios: peço aos irmãos que com mais frequência estejam no meio dos índios indo mais vêzes à aldeia e participando das reuniões. É de suma importância que "falem a mesma linguagem" perante os índios e que sigamos uma linha comum. Isso se consegue mediante um planejamento conjunto e constante reuniões de nossas atividades e atitudes. Visitei com o Pe. Diretor e o Cacique Paulo Nauda alguns pontos da reserva onde os chavantes estão trabalhando, derrubando matas e serrados, para suas roças. Estão de parabéns os índios e os missionários. Continue-se incentivando cada vez mais jovens e velhos para inculcar em todos, por palavras, mas sobretudo, pelo testemunho o amor ao trabalho. E o aproveitamento das terras. É indispensável insistir junto às lideranças no sentido de impedir que o fumo e a bebida*

60 Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1984

61 Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1985.





*penetrem no meio dos Chavantes. A Reforma Agrária está a exigir o uso adequado das terras. Procure-se preservar a área explorada pelos chavantes na obtenção de material indispensável para sua vida. Veja-se a possibilidade do arrendamento das terras de propriedade da Missão. Tudo seja feito mediante contrato registrado em cartório. Comunique-se tudo ao ecônomo inspetorial.*[62]

Nesta visita, ficou clara a insistência da presença constante dos salesianos junto aos indígenas. Como também da unidade de ação.

Outra preocupação, diante da Reforma Agrária, é a ocupação das terras indígenas. Para isto é necessário a ampliação da fronteira agricola. Por fim, já que os índios não saem da propriedade da Missão, depois de muitos anos de tentativa, é conveniente o arrendamento, mediante contrato registrado em cartório.

## 2.8. Reformulações do diretório frente aos novos tempos

Em 1986, o Diretório para a Atividade Missionária da Missão, em vigência desde 1977, sofreu modificações e atualizações, em virtude da realidade e das novas orientações. Assim que nos dias 20 a 22 de maio de 1986, a Assembléia Missionária, reunida em Sangradouro apresentou uma novo esboço de Diretório, que foi devidamente aprovado e apresentado, em Campo Grande, no dia 15 de julho de 1986, no 10º aniversário dos acontecimentos de Merure.

Por isso as recomendações da Visita Inspetorial de 1987 foram dirigidas neste sentido.

### a) "vade mecum"

*Não permitam que o "Diretório para as Missões" permaneça letra morta. É o nosso "vade mecum" que certamente nos possibilitará uma caminhada mais coragiosa e unissona e ao mesmo tempo abrir-nos-a espaço para novas experiências e progressos em todos os campos especialmente na evangelização e cateqiese. Continuem incentivando jovens e*

62 Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1986.

*velhos xavante no amor ao trabalho e no aproveitamento das terras. O mesmo se faça com os Bororo.*[63]

**b) centenário da morte de Dom Bosco**

No ano de 1988 os Salesianos comemoraram o centenário da morte de Dom Bosco, fundador da Congregação Salesiana. Assim Sangradouro recebeu a visita extraordinária, do Pe. Carlos Techera, representante do Reitor Mór, que deixou estas recomendações:

*Tener siempre muy presente el objetivo de toda presencia salesiana: evangelizar y promover. Nosotros evangelizamos educando y educando evangelizando (grifo nosso). Miremos a Dom Bosco que tenia tan claras las metas del oratório: vivir la vida cristiana y ayudarlo à prepararse una vida de honestos ciudadanos (...). Reler para atuar cada vez mejor el Diretório que tiene la Inspetoria...*[64]

**c) "mea culpa, mea maxima culpa"**

A Evangelização dos índios é sempre o fim, enquanto que a escola é apenas um meio, para catequização e cidadania.

Aos 27 e 28 de setembro de 1989, a Assembléia Missionária reuniu-se, em São Marcos, para reflexões sobre a inculturação, valorização da mulher, documentação (montagem de um arquivo para as questões indígenas), e outros temas. No aspecto educativo salientou-se o carisma salesiano (educação da juventude) e as dificuldades da formação dos "Wapté".

*Os padrinhos não assumem seu papel e os jovens não tem nenhuma assistência (...). A Missão, durante muitos anos, com reta intenção e fins de evangelização, tomou o papel dos padrinhos, razão pela qual estes não assumem e talvez já não o conheçam exatamente.* ***Somos herdeiros de muitos erros históricos*** (grifo nosso) *portanto a necessidade de reflexão para*

63 Visita Canônica a Sangradouro no ano de 1987

64 Visita Canônica Extraordinária a Sangradouro no ano de 1988.





*que não sejam repetidos (...) É preciso tomar cuidado para que a escola não preencha com atividades secundárias os momentos fortes da vida da criança. A educação indígena é de participação. Participando aprende e se educa, e isto desde a infância. Nestes momentos se colocamos a escola, afastamos a criança das atividades próprias da família e da sua vida real. O desafio - Onde colocar a escola em questão de horário? Salientou-se que na medida do possível se proporciona as crianças de participarem do trabalho com os pais. Foi discutido quanto o horário e época de aula e a possível solução conversando com os pais. Concluiu-se que a escola, como tal, automaticamente deverá ocupar um espaço da vida real da comunidade.*[65]

A Assembléia Missionária reconhece, depois de tanta crítica por parte de instituições e de estudiosos, que a Pedagogia Salesiana, via internato, por muitos anos, destroçou uma estrutura educativa própria dos Xavante. Os "WAPTÉ" e as "ADZARUDU" tiveram uma formação completamente alheia a realidade da aldeia. A única semelhança da Pedagogia Salesiana com a Pedagogia Xavante estava apenas na separação dos jovens dos demais.

Gambarotto,[66] reconhece que:

*A atitude mais desastrosa foi a do missionário ter-se substituído aos padrinhos na educação dos WAPTÉ e das ADZARUDU. A educação fora do habitat deles e com pouco contato com os padrinhos era por conta dos missionários. Enquanto fizemos assim os problemas eram poucos. Agora resolvemos devolver aos padrinhos a responsabilidade. Eles perderam o treino às iniciações mais pesadas, perderam a confiança em muitos ritos e festas e principalmente por isso há um debandamento de*

65 Assembléia Missionária reunida em São Marcos nos dias 27 e 28 de setembro de 1989.

66 Assembléia Missionária reunida em São Marcos nos dias 27 e 28 de setembro de 1989.

*jovens com grande conseqüência para as futuras famílias... Espero que dentre eles surja um grupo que enfrente o problema e sejam eles mesmos os autores de sua história.*

Consertar os estragos não é fácil, são irreversíveis quando se trata de valores inculcados, por anos a fio, em jovens, por meio de um sistema, onde se faz uma verdadeira lavagem cerebral, o internato. Nele, noite e dia, as idéias são colocadas a cada instante em todos os lugares.

Depois de várias gerações, os jovens Xavante, já não recebem influências dos adultos (padrinhos) depositários da sabedoria Xavante. Estes que deveriam ser os padrinhos passaram pelo internato e por sua vez não passaram pelo processo formativo da Pedagogia Xavante. Os velhos, poucos sobreviventes, já não conseguem reverter a situação.

Hoje a educação indígena está desfigurada. Não é nem uma coisa, nem outra. Quando se quer devolver a educação aos responsáveis dos Xavante já não é mais possível. A corrente, o elo formativo foi quebrado para sempre, justamente no cerne de todo o processo educativo Xavante.

O discurso atual da Missão de respeito profundo à pessoa e a culturas não entra em sintonia com um passado próximo, quando a escola atual "evita ser um meio de pressão a retomar ou abandonar costumes tribais ou introduzir novos" (Diretório para a Atividade Missionária da Missão Salesiana de Mato Grosso,1986, Art. 55).

A escola salesiana, em Sangradouro, foi marcada pelo pecado, não da morte física dos Xavante, quando estes procuraram refúgio junto aos salesianos em 1956, mas de valores[67] culturais inestimáveis. A semelhança, no mesmo Estado, na mesma ocasião, a escola, a educação

[67] O sistema de valores das sociedades indígenas sofre ruptura no momento em que entra em contato com a sociedade envolvente. Como eu disse noutro trabalho, os contatos trazem conseqüências dissociativas e, na degeneração dos valores tribais, o sistema educativo indígena é afetado de forma crucial, pois os símbolos éticos e morais vão perdendo sua força como instrumento de harmonia e estabilidade do comportamento social indígena. Os contatos trazem modalidades de agir no tempo e no espaço" CABIXI, D. M. - A Questão Indígena, CDTI (Centro de documentação Terra e Índio, 1984:21) *apud* Pivetta, D.L. (1993, p. 42-43).





e outros ritos dos jesuítas fizeram parte do processo geral de submissão que representou para os componentes da sociedade Iranxe, uma sensacional ruptura com todos os conjuntos de relações anteriores, a considerar: 1) relações com a natureza, com o tempo, com o espaço; 2) com outras sociedades [educandário era pluriétnico] 3) com o sobrenatural.

RESUMO

Logo após a chegada dos Xavante a Sangradouro, em fins de 1956, os Salesianos os submeteram a uma experiência educativa de atendimento escolar na modalidade de internato. A década de setenta, marcada por profundas mudanças conjunturais, coloca em questão esse sistema educativo, exigindo, por parte dessa agência missionária, uma revisão de tais práticas. Este texto volta-se para essa questão e procura recuperar parte da história da educação escolar desses Xavante nas décadas de 70 e 80, a partir, sobretudo, de documentos escritos inéditos levantados nos arquivos dessa Congregação.

## Referências Bibliográficas

Albisseti, C - . **Esbôço Histórico da Missão Salesiana,** Missão Salesiana de Mato Grosso, Campo Grande (MS), 1979.

Aufray, A.- **Dom Bosco,** Editorial Dom Bosco, São Paulo, 1969.

Azzi, R. **Os Salesianos a Luz da História,** Editora Salesiana Dom Bosco São Paulo, 1984.

Pina de, Edir- **Reflexões Dobre a Educação Escolar Indígena Na Conjuntura Atual.** Trabalho apresentado no Seminário de Educação - 94- Paradigmas em Movimento - promovido pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, GT/Educação Indígena, Cuiabá, 20 a 23 de setembro de 1994.

Bolletim Salesiano, Anno 117, Roma, marzo, 1993.

Bolletim Salesiano , Ano 44, Número Especial, Escolas Profissionais Salesianas, São Paulo, 1994.

Bosco, T.- **Dom Bosco,** Uma Biografia Nova, Editora Salesiana, São Paulo, 1983.

**Compêncio do Vaticano II - Constituições, Decretos, Declarações,** Editora Vozes, Petropolis, RJ, 1968.

Correa de Assis, Eneida - **A Escola Indígena: Uma Frente Ideológica?** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, DF., 1981.

Dho, J.- **A Assistência Salesiana** Como Presença e Relacionamento Pessoal, Editorial Dom Bosco, São Paulo, 1975.

Ferreira, Mariana Kawall Leal.- **Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: um estudo sobre os povos indígenas e educação escolar no Brasil**. São Paulo, dissertação de Mestrado em Antropologia Spcoal /USP, 1992.

Fernandes da Silva, Teodorico - **Educação Escolar para os Xavante de Sangradouro**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/ Linha Educação, Cultura e Sociedade/ Educação Indígena, 1995.

Gambarotto, Ada - *Seis Anos com os Xavante*. **Revista de Cultura Vozes**, ano 76, março, 1982, pp: 50 - 62.

Maybury-Lewis, D.- **A Sociedade Xavante.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, Editora S.A., 1984.

MEC. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Cadernos Educação Básica, série Institucional, vol. 2, Brasília, MEC/SEF/DPEF, 1993.

Menezes, Cláudia.- **Missionários e Índios em Mato Grosso: os Xavante da Reserva de São Marcos.** Tese de doutoramento em Ciência Política, USP, SP, 1985.





_____ **Os Xavante e o Movimento da Fronteira Leste Matogrossense.** Revista de Antropologia, USP, SP, Vol. 25, 63-78, 1982.

Mondin, B. - **O Homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica.**SP, Editoras Paulinas, 1980.

Pivetta, D.L.- **O Processo de Ocupação das Dilatadas Chapadas da Amazônia Meridional: Iranxe - educação etnocida e desterritorialização.** Dissertação de Mestrado em Educação Pública, Instituto de Educação / Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

# Museu-oficina Kuikare: uma "escola" nativa Kurâ-Bakairí (Karíb)

**DarleneYaminaloTaukane**[1]

Atualmente somos conhecidos como Bakairí, mas a nossa autodenominação tradicional é *Kurâ*, que significa, gente, povo, nação, chão (onde estão enterrados os nossos antepassados e onde enterramos os nossos mortos). A nossa socialização é feita através da língua materna - que pertence à família Karib - mas entendemos e falamos o português.

Os *Kurâ* habitam duas Áreas Indígenas denominadas Santana e Bakairí, situada nos municípios de Nobres e Paranatinga (MT), respectivamente. A distância que as separam é de cerca de cem quilômetros lineares.

Na Área Indígena Santana (35.670,744 ha), encontram-se mais de 200 Bakairí. Apesar da pouca distância, estive apenas uma vez nessa Área, quando tinha seis anos, na companhia de meus pais que lá foram acompanhando um missionário do Summer Institute of Linguistics. Eles não foram fazer evangelização e sim participar de trabalhos na Área de lingüística. Sua participação foi importante no sentido de se registrar

[1] Bakairí, mestre em Educação Pública/Educação Indígena pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Pública/ IE/ UFMT. Trabalho apresentado no Seminário Educação/94: Paradigmas em Movimento, GT Educação Indígena, coordenado pela Dr.ª Edir Pina de Barros. Cuiabá (MT), 20 a 23 de setembro de 1994.





diferenças lingüísticas entre eles e nós, do Paranatinga. Os dados que aqui apresento dizem mais a respeito à Área Indígena Bakairí.

A Área Indígena Bakairí, localizada a 130 quilômetros da cidade de Paranatinga - na qual nasci e me criei - abarca 61.405,4605 hectares. Nela, conforme dados mais recentes, vivem cerca de 500 pessoas, distribuídas em oito aldeias: Aldeia Central Pakuera, Aturua, Kaiahoalo, Paxola, Sawâpa, Painkum, Painkum Âtuby e Ywy-Yare. Em cada uma delas, com exceção da última que está em fase de implantação, tem-se uma escola e todos os professores são Bakairí. São Bakairí também todos os demais que ocupam cargos remunerados: chefe de posto, auxiliares de enfermagem, etc... Eles são contratados pela FUNAI e pela prefeitura Municipal de Paranatinga.

Os rituais tradicionais que realizamos são o "Batizado do Milho" - o Yawaisare, o Sadyry (furação de orelhas dos jovens adolescentes do sexo masculino), a "festa da menina-moça", após a reclusão da primeira menstruação, o Kápa, o Ariko, que é o canto e a dança das mulheres. Além destes executamos também o Iakuigâde, com máscaras sagradas e entalhadas em madeira. De todos é o mais conhecido e foi referido pela primeira vez pelo etnólogo e expedicionário alemão Karl von den Steinen, em fins do século passado (1940,1942).

Um dos resultados da nossa longa história de contato foi a adoção das chamadas "festas de santo" - Santo Antônio, São Benedito, São José, São Pedro, Santana, etc. - que foram ressignificadas e que hoje fazem parte de nossa cultura: são "festas de santo" à moda Bakairí. Estas e os rituais tradicionais acima referidos promovem o encontro dos moradores das diversas aldeias.

A devastação do Paranatinga, rio acima, decorrente das dragas de garimpeiros concorre para o desaparecimento dos peixes (pacu, matrinchã, jaú, pintado, piraíva, etc.). Diante da escassez de peixes e da caça, a alternativa tem sido, ainda que em pequena escala, a criação de gado e o plantio de arroz. Mandioca brava e mansa, batata doce, cará, banana e milho são alimentos básicos. Uma pequena produção de artesanato concorre para a nossa subsistência. Nessa Área temos a Associação Kurâ-Bakairí, que conta com uma equipe que trabalha no sentido de divulgar e promover a nossa cultura. Sua organização conta

com sete conselheiros eleitos em cada aldeia e um presidente. Sua sede fica na aldeia Pakuera, onde situa-se igualmente o Museu-Oficina Kuikare, um espaço Bakairí, criado pelos Bakairí e para os Bakairí, ainda que para consodolidá-lo tenha se contado com o apoio do SPHAN/MT (vide SPHAN/MINC, 1989). Sua história e seu sentido serão tratados aqui. Esperamos assim desfazer equívocos a ele relacionados, a exemplo da seguinte afirmação:

> *A Funai intervém no sentido do resgate cultural de um povo, como ocorreu com os Bakairí que já estavam bastante aculturados e retornaram às aldeias retomando a prática de suas tradições culturais, num trabalho inédito realizado por indígenas e cujos resultados não foram ainda devidamente divulgados e valorizados. O Museu Kuikare é um exemplo vivo dessa ação sob a orientação da SPHAN - Fundação Nacional Pró Memória - e participação dos técnicos da FUNAI* (Batistela Sobrinho, 1991:87).

A necessidade de construir um espaço de transmissão informal de conhecimentos - portanto um projeto educativo - se relaciona a nossa experiência de contato com o mundo dos "brancos", marcada pela violência e pela intolerância a diferença.

A história dos primeiros contatos e experiência dos **Kurâ** com a sociedade envolvente é registrada em 1738, nas Minas de Mato Grosso - Vale do Guaporé - na condição de escravos e, posteriormente, na região de Diamantino (1805 - 1850). A partir de 1847, os Bakairí do Paranatinga, nossos antepassados, iam juntamente com os de Santana à Cuiabá, na Diretoria dos Índios da Província, em busca de ferramentas, tecidos, armas de fogo, etc.

Em 1887, os Bakairí de Santana já estavam engajados na atividade extrativista da borracha, que comercializavam em Cuiabá. Os de Paranatinga foram explorados na lavoura e criação de gado que, de forma lenta, porém definitiva, se expandiu na região em que viviam (e ainda vivem). Contudo, a presença de seringalistas e a passagem do cientista e explorador alemão Karl von den Steinen alterou profundamente a vida dos indígenas. Steinen, através de suas expedições ao Xingu, tornou conhecidos mundialmente os Bakairí e





demais povos indígenas que viviam nessa região. Assim se restabeleceu o contato entre aqueles que viviam em Santana e no rio Paranatinga com os Bakairí xinguanos.

Em 1920 foi criada a Área Indígena Bakairí e nela, um Posto Indígena, hoje denominado Pakuera. Em 1923 migraram para essa área os últimos Bakairí alto-xinguanos. Um ano antes, instalou-se nela um grupo de Santana, liderado pelo cacique Roberto, que fugia da exploração e maus tratos dos fazendeiros e seringalistas.

Em 1930, sob a orientação de um mestre de obras, os Bakairí construíram as instalações definitivas da casa-sede, da escola - que foram implantada em 1923, ano que se iniciaram as primeiras aulas - do hospital, de um galpão para estocagem. Nesse mesmo ano os agentes do S.P.I. estabeleceram uma nova ordem: ele passa a funcionar nos moldes de uma empresa, explorando a força de trabalho Bakairí de uma forma mais organizada e violenta, visando a auto-suficiência da unidade administrativa e a integração dos indígenas nas práticas econômicas "civilizadas". Plantavam arroz, feijão, cana-de-açúcar (para produção de rapadura), criação extensiva de gado, além de hortas e pomares. Os excedentes eram comercializados em Cuiabá pelos agentes do S.P.I. Os Bakairí eram pagos com bens da sociedade nacional, na medida de sua assiduidade ao serviço, controlada em um "livro de ponto", onde se anotavam as presenças e faltas diárias. Esse sistema vigorou até 1958 e, com sua decadência - decorrente da do S.P.I. - os Bakairí passaram gradativamente a trabalhar nas fazendas de gado da região (Pina de Barros, 1977, 1992).

A nossa violenta história de contato, a nova ordem imposta pelos agentes do órgão tutor, a ação de missionários, o deslocamento dos pais de famílias para os locais de serviço - onde passavam a semana - e a própria presença da escola, com seus calendários e currículos nos moldes das escolas rurais, são fatores, entre outros, que comprometeram os sistemas tradicionais de transmissão de conhecimentos próprios dos Bakairí. Convivendo há mais de século, já adquirimos hábitos e costumes que hoje fazem parte do nosso cotidiano.

Entre outros tantos fatos marcantes de nossa história, tem-se o Projeto de Emancipação (1978) que, por suas propostas - tidas como etnocidas por antropólogos, missionários, indigenistas e simpatizantes

da causa indígena - nos fez repensar a nossa condição. O movimento de reação dos Bakairí foi assim relatado pela antropóloga Edir Pina de Barros:

> *Em 1978, os Bakairí tomaram conhecimento do 'Projeto de Emancipação'. Por entenderem que seriam 'alvos' prediletos de tal política etnocida, por serem considerados como 'peões' e 'mansos', decidiram não mais vender a sua força de trabalho nos estabelecimentos agro-pecuários. Na Área Indígena Bakairí, retornaram um ritual denominado Iakuigade, com suas famosas máscaras entalhadas em madeira e convidaram autoridades da FUNAI, jornalistas da imprensa falada e escrita, para assistirem a sua apresentação. Buscava-se, dessa forma, afirmar a sua indianidade* (Pina de Barros, 1989:9).

Esse ritual deixou de ser praticado desde a implantação do posto indígena (1920) em conseqüência da violência da nova ordem imposta. ele fora retomado apenas em 1963, em outra situação histórica. Sobre ele registrou James Wheatley, do Summer Institute of Linguistics: *Os Bakairí estão revivendo uma antiga tradição, a maioria deles são de acordo de não serem considerados índios mas sim como caboclos da região...* (1963)

Ver-se como caboclo é a seqüela, a conseqüência do processo colonizador. Relendo o que sobre nós haviam escrito, constatamos que as palavras-chave presentes nos textos de mais diversas origens eram: extintos, dizimados, aculturados, desaldeados[2] caboclos, bugres, "civilizados" e outras.

É importante dizer que, depois de revermos, repensarmos a história de nosso contato - como todos os povos indígenas - apesar de havermos sofrido todos os tipos de violência, sobrevivemos, superamos e renascemos mais fortes. Passamos a ser mais exigentes e questionadores de nossas próprias políticas. Da violência extraímos

[2] Sobrinho afirma erroneamente em sua dissertação de especialização em Educação Ambiental, que os Bakairí "já estavam praticamente desaldeados, vivendo na periferia das cidades..." (1991:87), quando da criação do Museu-Oficina Kuikare.





novos aprendizados. O Projeto de Emancipação, por exemplo, só nos fortaleceu no sentido de lutarmos pelos nossos direitos, resgatarmos aquilo que estava adormecido por um longo tempo: o ritual das máscaras, um símbolo de nossa resistência enquanto povo Kurâ. A partir dele não somente os Bakairí, mas todos os povos indígenas começaram a assumir uma nova postura diante da sociedade nacional. Impulsionados pela violência dos projetos etnocidas, passamos a lutar pela reintegração de uma área de terras denominada Pachola, subtraída de nossa Área Indígena demarcada em 1920. Nessa época, em 1985, tive a oportunidade de ir ao Museu do Índio/FUNAI, no Rio de Janeiro, levantar dados e documentos para a defesa dessas terras. Nessa ocasião tive a oportunidade de conhecer artefatos dos "antigos", documentos iconógrafos, fotográficos e bibliográficos do antigo S.P.I. A sensação que eu tinha era a de reencontrar as pessoas que eu ouvira falar na aldeia, inclusive conhecer a fotografia do Capitão Antoninho - **Kuikare** para os Bakairí, do qual sou descendente direta - um dos que guiaram Steinen ao Xingu.

Relatei a minha experiência na aldeia e todos ficaram interessados em saber como poderíamos ter a posse desses documentos. Mas não sabíamos exatamente como proceder e quais seriam os meios legais para tanto. Quem teria direito de posse sobre tais documentos? Fizemos planos, mas não conseguimos concretizá-los. Disso resultou, contudo, a ida de três pessoas idosas ao Museu do Índio, no Rio de Janeiro, para conhecerem os referidos documentos.

Outra idéia que surgiu foi a de criarmos um espaço na própria escola no qual os mais idosos pudessem repassar às crianças nossos próprios conteúdos: mitos, cantos, a história de antigamente, de onde viemos, qual a nossa origem, a história de nossas relações com os brancos, etc.. Essa prática durou pouco tempo. Tínhamos que amadurecer a idéia mais ainda. A idéia foi construir um espaço próprio onde os mais velhos pudessem repassar aos mais jovens a sua sabedoria, sua ciência, suas técnicas.

Em 1988 os Bakairí buscaram apoio no Escritório Técnico do SPHAN de Mato Grosso, com sede em Cuiabá, no sentido de viabilizar a recuperação do galpão antigo, antes referido, construído pelos próprios Bakairí, nos idos de 1930. Nessa ocasião a equipe técnica que

lá esteve tomou conhecimento de nosso desejo de criarmos um espaço voltado para a nossa própria cultura. Com o estímulo e apoio do SPHAN foi erguido o espaço físico onde hoje funciona o Museu-Oficina Kuikare. Trata-se de uma casa Bakairí tradicional, à semelhança das casas alto-xinguanas.

A construção dessa casa-sede implicou em muito trabalho de rememoração. Há muito não se construía uma casa tipicamente Bakairí. Por interferência do SPI elas deixaram de existir e as famílias extensas que residiam em uma única unidade residencial - que abrigava muitas pessoas - passaram a viver separadas, cada qual em sua casa, via de regra de três peças, feitas de pau-a-pique barroteada, coberta de folhas de buriti. Ainda hoje as casas formam "ruas". Em um lugar central, ao lado do kadoêti, a casa dos homens, na qual se guardam as máscaras rituais - erguido em 1978, quando da realização do Iakuigâde - edificou-se a sede do Museu-Oficina Kuikare. Esse trabalho significou, durante mais de um ano, um exercício de recuperação da tecnologia arquitetônica Bakairí e uma reflexão sobre a importância de nosso próprio conhecimento.

Com a assessoria do SPHAN, formulamos um estatuto para que pudéssemos dar existência jurídica ao Museu-Oficina - assim denominado para facilitar o seu registro no CPC - Lei Sarney - para torná-lo apto a receber colaborações de órgãos e instituições nacionais e estrangeiras (gravadores, máquina fotográfica, etc.). Hoje o Museu tem o seu próprio CGC. Ele foi inaugurado em 1989, em meio a convidados, que tiveram a oportunidade de ver o Kápa e o "uka-uka", além de participar de comensalidades coletivas. Nessa ocasião ele já contava com algumas peças da cultura material, inclusive alguns exemplares resgatados pelos Bakairí, a partir das pesquisas que realizaram no Museu do Índio/RJ.

Quanto aos objetivos do museu, foram delineados os seguintes: tornar-se um espaço informal de transmissão de conhecimentos através das gerações, visando reforçar os valores e a auto-estima na interação com a sociedade nacional; criar um pólo de estudo da questão indígena visando usufruir de seu potencial para o equacionamento de nossos problemas contemporâneos; reunir um acervo renovável; repassar aos mais jovens as tecnologias de produção da cultura material; registrar,





através de gerações de áudio e vídeo, de fotografias, as nossas manifestações culturais (rituais, música, mitos, etc.); promover e divulgar a cultura Bakairí fora da comunidade de origem, através de eventos.

O conceito de museu para nós, os Bakairí, tem, portanto, um significado muito próprio. Ele foi construído por nós, à nossa maneira e para nosso usufruto. Não é um lugar para guardar coisas antigas. É um lugar onde se resgata e se repassa a nossa sabedoria milenar, através de nossos anciões, dos nossos xamãs, de pessoas que tem arte em pintura, trançado, com seus respectivos desenhos, em cantos, em cerâmica, em adornos plumários, em confecção de armas, em entalhes de madeira ( máscaras rituais, inclusive), em pintura corporal. É um espaço de educação informal que traz ao presente os conhecimentos, a ciência e os fazeres Bakairí, voltada para uma geração que está em contato direto com a sociedade de consumo e que tem outros valores.

Foi a preocupação com as novas gerações que fez nascer no coração da aldeia o Museu-Oficina Kuikare, para revitalizar a memória social, a ciência Bakairí, para incentivar a vocação artística de cada um em benefício de todos. Ensinar os nossos rituais, como proceder, como e por que suportar uma abstinência durante e depois da reclusão dos ritos de passagem para a vida adulta. Repassar aos mais jovens os estoques de nomes que são passados dos mortos para os vivos, os cânticos rituais, as pinturas de cada máscara e as pinturas corporais, com seus significados. Ensinar a diferenciar as pinturas corporais de crianças, de homens e de mulheres, e seus respectivos nomes.

Dessa forma o Museu-Oficina Kuikare constitui uma "escola nativa" Bakairí que busca assegurar a transmissão de nossos conhecimentos, nossos valores, nossa ciência. Resgate, valorização e preservação são conceitos que se tornam concretos em nosso cotidiano na medida em que são vivenciados na recuperação e prática das nossas tradições e na atualização dos significados. A criação da Associação Kurâ-Bakairí é um dos desdobramentos de nossas atividades no Museu-Oficina Kuikare.

RESUMO

Na Terra Indígena Bakairí (MT), mais especificamente na aldeia Pakuera, situa-se o Museu-Oficina Kuikare, um espaço Bakairí, criado pelos Bakairí e para os Bakairí, enquanto uma "escola nativa" através da qual se busca a transmissão de conhecimentos tradicionais às novas gerações, visando reforçar os seus valores e a sua auto-estima na interação com a sociedade nacional. Sua história e seu sentido são tratados aqui.

## Referências Bibliográficas

Batistela Sobrinho, Ivo - **O artesanato como ponto de partida para um estudo de conflitos interculturais no Capitalismo**. Monografia final do Curso de Especialização em Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Pública do Instituto de Educação da UFMT, 1991.

Pina de Barros, Edir - **Kurâ Bakairí/ Kurâ Karaíwa: Dois mundos em Confronto**, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 1977.

Pina de Barros, Edir - Os Bakairí. **Museu-Oficina Kuikare: Processo Integrado de Resgate Cultural Bakairí**. Fundação Nacional Pró-Memória - SPHAN/MINC, p. 4 - 11, 1989.

Pina de Barros, Edir - **História e Cosmologia na Organização Social de um Povo Karib: os Bakairí**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 1992.

SPHAN/MINC - **Museu-Oficina Kuikare: Processo Integrado de Resgate Cultural Bakairí** (vários autores), 1989.

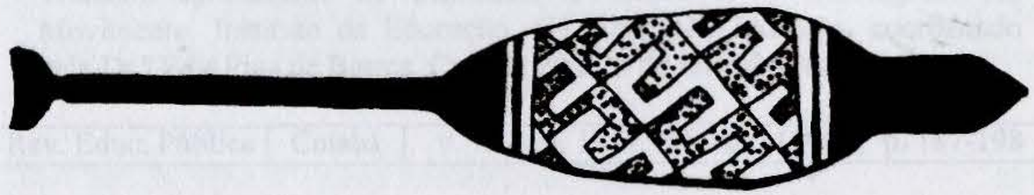
Steinen, Karl von den - **Entre os Aborígenes do Brasil Central**. Separata da Revista do Arquivo nºs XXXIV - LVIII, São Paulo, 1940.

Steinen, Karl von den - **O Brasil Central**. Brasiliana, Grande Formato, v. III, C.E.N., São Paulo, 1942



# Parte III:

*Relatos de Experiências*



# A educação indígena no contexto cultural Paresí

**Edson Bosco de Almeida**
**Nelson Secchi**[1]

## Introdução

Nosso trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de educação indígena entre os índios Paresí em uma aldeia Nambikwára (Halotesu), área abrangida pelo Projeto Educação Indígena em Mato Grosso, desenvolvido pela Operação Amazônia Nativa - OPAN, organização não-governamental que atua entre os índios do Brasil há vinte e cinco anos e que tem sede na cidade de Cuiabá.

No relato sempre nos referimos apenas à escola Paresí. De um lado, porque a única escola não-Paresí atendida é a da aldeia Três Jacus, que não funcionou durante o ano passado. De outro, a problemática nela encontrada, em termos gerais, é semelhante às demais escolas Paresí.

Os índios Paresí, de língua Aruák, vivem no chamado Chapadão dos Paresís, sudoeste de Mato Grosso. Suas terras se espalham pelos municípios de Tangará da Serra, Pontes e Lacerda, Campo Novo do Parecis e Diamantino, cuja extensão total gira em torno

---

[1] Membros da OPAN/Projeto de Educação Indígena em Mato Grosso. Trabalho apresentado no Seminário Educação 94 - Paradigmas em Movimento. Instituto de Educação. GT Educação Indígena, coordenado pela Dr.ª Edir Pina de Barros. Cuiabá, 20 a 23 de setembro de 1994.

de 1 milhão de hectares. Sua população é estimada em mil indivíduos, distribuídos em aproximadamente 25 aldeias, com uma média de 20 a 40 moradores por aldeia - apenas duas delas tem população igual ou superior a uma centena de pessoas. Adotam como autodenominação o termo Haliti e se compõem dos sub-grupos Kaxiniti, Wáimare e Kozarene ou Cabixi, além dos menos conhecidos Warére e Káwali.

Muito perseguidos nos séculos XVIII e XIX pelos predadores de índios, bandeirantes como Antônio Pires de Campos que os denominou "Parecis", que reconheceram neles ótimos agricultores. Isso, no entanto, não os poupou da cobiça dos pioneiros "brancos" que, até os nossos dias, tentam expulsá-los de seu território e explorar sua força de trabalho. Sobrevivem especialmente do cultivo de suas roças de mandioca, batata, abóbora e abacaxi, tendo na caça de animais do cerrado, como veado, tatu, ema e seriema, a principal fonte de proteínas. Embora sempre tenham vendido sua força de trabalho nas frentes de penetração (como carregadores, poaieiros, seringueiros, telegrafistas/ guarda-fios e ultimamente como braçais nas fazendas vizinhas), os Haliti se orgulham de sua autonomia e independência em relação aos "imuti", denominação que dão aos não-índios.

Em termos culturais o povo Paresí demonstra uma vitalidade e firmeza invejáveis. Neste sentido, é possível afirmar que nos últimos 20 anos, apesar do cerco a que estão submetidos pelos grandes projetos agropecuários que circundam sua área, aqueles índios reforçaram ainda mais as manifestações culturais exteriores, tais como o incremento das festas de chicha, a construção de casas redondas (haty) e o próprio uso da língua indígena.

## A Escola entre os Paresí

O processo de implantação da escola entre os Paresí remonta a primeira década deste século, quando ocorreram os primeiros contatos com a Comissão Rondon. Na década de 40, a Missão Anchieta implantou na antiga Estação Telegráfica de Utiariti um centro educacional, cujo fim era abrigar crianças índias da região. Na década de 60, instalaram-se duas missões religiosas de direção evangélica em território Paresí, sendo a primeira a South American Indian Mission, na aldeia Sacre I e a Segunda, o Summer Institute of Linguistics, na aldeia





Cabeceira do Osso. Em fins de 60 e início de 70, o internato de Utiariti foi extinto, e com isso muitos de seus alunos retornaram para suas aldeias de origem. Afastados do seu processo educacional original, estes indivíduos trouxeram consigo uma referência cultural bastante diferente da do seu povo, vindo a influenciar na concepção de escola a ser implantada.

Por volta de 1973, houve a primeira tentativa de uma escola cujo professor era Paresí, na aldeia Rio Verde, sob a orientação de indigenistas da OPAN. Mas a experiência foi breve, tendo o professor entregado o cargo neste mesmo ano. Em princípios de 80, o atendimento às escolas indígenas ficou basicamente por conta da FUNAI. Tal atendimento sempre se mostrou descontínuo e deficitário, pois a instituição não contava com uma proposta pedagógica adequada, tampouco com recursos humanos capacitados ou mesmo material didático apropriado.

Os constantes fracassos das escolas indígenas, mais as pressões exercidas por organismos não-governamentais e representações indígenas, levou o órgão oficial a adotar o ensino bilíngüe. Desta forma, criou-se a figura do "monitor bilíngüe", uma espécie de auxiliar étnico do professor não-índio, cujo papel era o de traduzir para a língua materna os ensinamentos ministrados em português.

No final dos 80 o Governo Federal passou a transferir algumas das responsabilidades da FUNAI para os municípios, entre elas a educação. Entre os Paresí, a partir de 86, as escolas passam a ser atendidas pelos municípios, no que se refere a pagamento de professores, fornecimento de material didático e na merenda escolar. Recentemente, as Secretarias Municipais de Educação de Tangará da serra e Campo Novo do Parecis oficializaram as escolas haliti e, mediante concurso, contrataram os professores indígenas.

Atualmente, em todo o território Paresí existem 14 escolas: uma na aldeia Juininha, no município de Pontes e Lacerda; sete no município de Tangará da Serra, (destas, em duas os professores não são Paresí, sendo um Terena e outro Umutina); e seis escolas no município de campo novo do Parecis. De maneira geral, os professores não concluíram o 1° grau, com sua formação variando entre a 4ª e a 6ª série.

Das três exceções existentes, dois completaram a 8ª série e um concluiu o 2º grau.

O padrão de funcionamento das escolas é o mesmo das demais do município, seguindo o mesmo currículo e calendário. Não existe um padrão quanto ao uso da língua materna na escola, pois nem todos os professores Paresí dominam o código escrito de sua língua e, além de haverem professores não falantes deste idioma, em duas aldeias (pertencentes ao subgrupo Wáimare) os pais não mais ensinam o idioma nativo para os filhos.

Nas aldeias onde as crianças pouco falam o português, a atitude dos professores é ministrar explicações em português e depois traduzi-las para a língua Haliti. Desta forma, pretendem reforçar o domínio da língua nacional dos alunos, mesmo sabendo que tal método dificulta-lhes a compreensão das explicações. Sobre a língua materna, os professores apresentam duas queixas: a primeira se refere à escassez de material didático impresso em língua Paresí; e a segunda, à inadequação da grafia adotada pelo Summer Institut of Linguistics, que desconsidera as diferenças dialetais e prioriza a correção científica, enquanto os índios preferem a coerência estética.

## Relato das Atividades

Desde o início das atividades do Projeto Educação Indígena em Mato Grosso até o final de julho de 1994, foram realizados três cursos de capacitação e dois encontros de professores indígenas. E foram realizados três cursos de capacitação e dois encontros de professores indígenas. Além disso, foram realizadas várias viagens de acompanhamento aos professores e suas escolas. Temos também participado da articulação entre entidades governamentais e não-governamentais envolvidas com a educação indígena no Estado. Neste mesmo período demos início à edição de um jornal que circula entre as comunidades atendidas pelo projeto, bem como temos remetido para área algum material para uso didático.

## Cursos de Capacitação

Os cursos de capacitação surgiram como uma alternativa à pouca preparação dos professores indígenas, que solicitavam





metodologias de ensino alternativas às que conheciam e aplicavam junto aos alunos, mas não tinham qualquer interesse em modificar o funcionamento e a diretriz pedagógica de suas escolas. Deixaram claro que gostariam que suas escolas funcionassem como as demais escolas municipais, pois dessa forma os alunos não sentiriam dificuldades quando da continuidade de seus estudos na cidade.

Assim que, junto com eles, organizamos um programa de cursos de capacitação reunindo os professores da região. Os períodos e locais de realização dos cursos foram definidos pelos mesmos.

Sabíamos de antemão que os cursos trariam algumas informações a mais para os professores, mas estariam longe de trazer respostas definitivas ao problema da escola. A nossa intenção era trazer-lhes algumas contribuições referentes a técnicas de ensino e conteúdos específicos das disciplinas com as quais trabalham, segundo os princípios construtivistas e a partir destes cursos propor uma nova orientação pedagógica para o currículo de suas escolas. Ao mesmo tempo, estaríamos mantendo com eles um contato mais próximo no seu cotidiano escolar e na sua comunidade.

O primeiro curso foi realizado em novembro de 93 na aldeia Kotitiko, município de Tangará da Serra, com duração de uma semana. A orientação ficou sob a responsabilidade do professor Francisco Vieira, da Universidade Federal Fluminense. Previamente os professores haviam solicitado um curso cuja temática fosse o ensino de fração e porcentagem, mas dado a carência geral dos cursistas findou-se trabalhando os fundamentos gerais da Matemática.

O professor Francisco partiu da construção do conceito de número para chegar na realização das quatro operações formais e daí para os conceitos de fração e porcentagem. Utilizando de muitos materiais concretos, especialmente dos recursos à mão dos professores, o assessor enfatizou a necessidade de uma abordagem da matemática que leve o aluno a desenvolver o seu raciocínio lógico em contraposição à concepção mecanicista tradicional, empregada na maioria das escolas formais.

Conquanto tenham achado interessante o trabalho desenvolvido, os professores índios demonstraram pouca empolgação com o curso e deixaram claro seu descrédito quanto à continuidade da nossa atividade.

Notável, também, foram as ausências. Dos 14 professores índios da região, somente cinco estiveram presentes, que justificaram a ausência dos companheiros alegando a falta de transporte. De fato, só compareceram os que moravam próxima ao Kotitiko.

O segundo curso foi realizado na aldeia Cabeceira do Osso, naquele mesmo município, em abril de 94. Também com duração de uma semana, o tema abordado foi o ensino da Língua Portuguesa, cuja orientação esteve ao cargo da professora Márcia Sodré. O enfoque dado a disciplina foi a partir da produção do texto. Realizando exercícios práticos com as várias formas de representação do discurso, os professores puderam discutir e descobrir novas formas de abordagem da Língua Portuguesa, além das habituais memorizações de regras gramaticais. Além de confeccionar jogos e realizar outras atividades lúdicas, aproveitamos a ocasião para discutir sugestões de organização das aulas tendo em conta as características da escola indígena.

Ainda que no curso anterior os professores tenham participado das atividades realizadas neste curso, o empenho pareceu maior e se mostraram mais receptivos ao trabalho proposto. Mais uma vez, foi alto o número de ausentes, estando presentes apenas 8 professores. Os desencontros entre índios e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Novo do Parecis em relação ao transporte, inviabilizaram a vinda de quase todos os professores daquele município, à exceção de uma professora que se deslocara com os colegas do outro município.

O terceiro curso foi realizado na aldeia Bacaval, município de Campo Novo do Parecis, no mês de julho deste ano. Desta vez o tema foi Estudos Sociais e, como nos outros, a ênfase foi dada às metodologias de ensino. A assessoria ficou a cargo da professora Joci Martinho. Partindo do estudo das relações do homem com seu meio físico e social, realizaram várias atividades onde o ambiente local foi o objeto de estudo. Os professores gostaram muito do curso e algumas atividades despertou-lhes muito interesse como a construção de maquetes.

Desta vez, a presença foi quase total, com apenas duas ausências. Este fator foi fundamental para a animação do grupo, tanto na realização das atividades quanto nas discussões gerais sobre a escola e suas vidas profissionais. Continuando uma discussão que foi





começada no encontro anterior, os professores formalizaram uma comissão de representantes dos dois municípios para encaminhar, junto às respectivas Secretarias Municipais, algumas solicitações referentes a manutenção dos prédios, equipamentos e fornecimentos de material didático. Durante a discussão pudemos perceber que a idéia dos cursos já estava incorporada ao calendário deles, pois colocavam a necessidade de resolver junto às Prefeituras as constantes dificuldades do seu deslocamento para os locais dos cursos.

No mês de outubro, fechando a programação, será realizado na aldeia Formoso mais um curso, cujo o tema será o ensino de Ciências.

## Encontros e Acompanhamentos

Conforme nossa programação, desde o início do Projeto Educação Indígena em Mato Grosso, a visita de acompanhamento individual aos professores em suas próprias escolas, ocorreu de maneira sistemática. O próprio aproveitamento diferenciado de cada professor nos cursos de capacitação serviu como indicador de uma dinâmica de trabalho que levasse em conta as dificuldades mais comuns de cada um e a necessidade de uma assistência mais assídua da nossa parte junto ao mesmo.

No início de nossas atividades realizamos dois pequenos encontros reunindo os professores indígenas por município. Tínhamos a intenção de esclarecer a nossa proposta de trabalho e amadurecê-la em discussões com os próprios professores e suas comunidades.

Os professores índios deixaram claro sua resistência a mudanças no funcionamento de suas escolas, bem como alterações na proposta curricular. Apenas demonstravam interesse na realização de cursos de capacitação que lhes trouxessem novas técnicas de ensino. Explicitamente, desejavam aprender "joguinhos". Nestas ocasiões procuramos nos reunir com a população da aldeia a fim de envolvê-los na discussão sobre a escola. Novamente a resposta foi fria. Compareceram alguns alunos e poucos pais.

Tínhamos uma preocupação em adequar o calendário escolar à realidade cultural dos Paresí, mas pais e professores não consideravam importante tal mudança e julgavam que a mesma iria prejudicar o

rendimento dos alunos, além de ser uma aberração em relação aos calendários das demais escolas públicas da região.

Aos poucos iríamos compreender que a relação da comunidade com a escola era mais distante do que fazia imaginar o prédio da escola entre as malocas de palha e casas de taipa. De acordo com a nossa proposta, realizaríamos ao longo das nossas atividades, diversas viagens de acompanhamento às escolas e nestas ocasiões utilizaríamos os veículos da Prefeitura local para o deslocamento da cidade até a aldeia, e de uma aldeia para outra o carro dos próprios índios.

A falta de autonomia nos transportes tem sido prejudicial para o nosso trabalho, pois são comuns desencontros com os professores, envolvidos em outras atividades, além dos veículos dos índios freqüentemente apresentarem defeitos.

Durante essas visitas revisamos com os professores aquilo que foi visto nos cursos, procuramos sanar dúvidas de conteúdo e ajudar na organização das aulas. Isto acontece numa demanda muito menor do que esperávamos. A revisão dos cursos ocorreu poucas vezes e, assim mesmo, foram repasses para os professores ausentes naquelas ocasiões. Os professores se sentem desmotivados a fazê-la sozinhos, sem a presença dos demais colegas. Preferem que realizemos as atividades com os alunos, praticamente assumindo seu papel durante as aulas. Reconhecemos que essa atitude pode provocar uma quebra na seqüência das aulas do professor, mas para eles isto parece ser indiferente, pois a movimentação junto aos alunos lhes basta. Nestes momentos ocorre uma participação surpreendente da comunidade, com velhos, jovens, adultos e crianças ocupando janelas e carteiras das escolas para assistir o que os " imuti" estão fazendo.

Quanto à dinâmica e organização cotidiana de suas aulas, os professores não demonstram maiores preocupações, ou seguem o horário passado pelas Secretarias Municipais de Educação, ou seguem o fluxo do desejo dos alunos.

## Reflexões Sobre a Escola Paresí

Para os Paresí, a escola existe enquanto lugar que se aprende as coisas do "branco". Ela é o caminho para a adequação do indivíduo na atual realidade indígena. Se, de um lado, há a necessidade da educação





tradicional para a sobrevivência da cultura, de outro, é preciso conviver com a presença do não-índio.

Em geral, a vida escolar de uma criança índia começa aos seis anos de idade, quando o aluno, mesmo sem matrícula, passa a freqüentar a escola. Informalmente, esse período cumpre o papel da pré-escola. Assim, inicia um ciclo de abandono e repetências que deverá se encerrar entre os quinze e dezesseis anos de idade, quando concluem a 4ª série, ou não. Ocorrem também vários casos de adultos com mais de trinta anos que freqüentam as aulas mesmo sem matrícula.

Ali, sentado diante de um professor índio, também atônito, o aluno absorve com dificuldade os difíceis códigos da cultura do "branco", que, em última análise, não sabem para quê vai servir um dia. Em casa o dia-a-dia da família reproduz milenares costumes tribais, incentivando-lhe a liberdade completa, inclusive a de não querer ir à escola, a despeito de algumas preocupações que os pais possam ter com a necessidade de preparar esta criança para o inevitável convívio com os "imuti". Esta mesma criança que brinca, caça passarinhos e colhe frutinhas do cerrado com muito mais prazer do que sua atividade escolar , de repente terá que recolher seus poucos pertences e ajudar os pais a carregar até alguma aldeia mais ou menos distante sua exígua mudança. Lá conhecerá seus novos colegas de aula, reproduzindo esse nomadismo escolar, o nomadismo circular característico de sua cultura ancestral.

Vez por outra, ainda meninos, deixam a escola por um ou dois meses em busca de trabalho nas fazendas vizinhas, onde enfrentam pesadas empreitadas: colheita de feijão, corte de cana-de-açúcar ou outros trabalhos igualmente árduos. Tudo isso para, finalmente, comprar uma nova calça jeans, uma camisa colorida ou um novo tênis da moda.

Nesse ritmo, intercalando desistências, aprovações e reprovações, o aluno Paresí completa seu período escolar inicial. A assiduidade nas aulas evolui com o amadurecimento do indivíduo, quando o domínio dos códigos da sociedade nacional irão refletir nos seus interesses pessoais, seja para trabalhar nas fazendas ou continuar os estudos na cidade.

Os familiares dos alunos corroboram a nossa impressão quanto ao interesse dos filhos pela escola e, por isso mesmo, pretendem que ela esteja sempre em funcionamento ao seu dispor. Na sua opinião "a escola não pode fechar, tem que estar sempre funcionando. Quando a criança quiser voltar, ela volta".

A escola coexiste junto ao sistema educacional tradicional e possui o papel de desnudar a cultura do "imuti", inclusive servindo como um "laboratório" que irá preparar a continuidade dos seus estudos na cidade. Por isso, deve funcionar com horários bem definidos e conteúdos comuns às escolas tradicionais. Jamais ela deverá interferir na formação do verdadeiro Haliti, daí a complacência com a duração da vida escolar do aluno. Ademais, evasão e repetência não configuram desmerecimento ou fracasso do indivíduo. Simplesmente, ele quis assim ou como dizem, "cansou da escola, enjoou, quis parar".

Embora alimentem o desejo de possuir seus próprios enfermeiros, técnicos agrícolas, médicos, etc., sabem que o caminho da aldeia até os bancos da universidade é longo e árduo, bem menos possível que o banco de trator da fazenda vizinha ou do caminhão da aldeia. Ocupando um lugar social que existe na fronteira entre as duas culturas, está o professor sujeito à uma pressão muito forte quanto ao cumprimento de suas funções. Dele se espera assiduidade (ainda que com a admirável tolerância às ausências do mesmo), e absoluto respeito pelo aluno, não sendo admitido os maus tratos.

Os professores encontram-se na incômoda situação de ter que dar resposta às expectativas do órgão público que mantém as escolas e paga seus salários, enquanto seus alunos e eles próprios vivem a dinâmica da aldeia de forma tradicional. Ainda que queiramos a escola como um espaço democrático e neutro de transmissão do saber, nela reside latente as divergências grupais. E, de repente, as toleradas ausências do professor podem se tornar fortes argumentos contra a eficiência do mestre, resultando na entrega do seu cargo ou no abandono da escola pelo aluno.

Frente a exigência de resultados expressos em notas, freqüência, registro em diários, transferências de alunos sempre nômades, enfim, encurralados pelas formalidades que o sistema vigente exige, os professores indígenas se vêem impotentes, desmotivados, incapazes eles





próprios de perceber o paradoxo que vivem e sua difícil tarefa de construir um espaço de intercâmbio entre uma cultura indígena resistente aos séculos e um sistema cultural dominante que se espraia inexorável em sua volta.

## Conclusão

Ainda que seja notória a inadequação da proposta curricular das escolas Haliti em relação ao seu padrão cultural, é preciso considerar o contexto sócio-econômico da região. Cercados pelo mais moderno capitalismo rural, os Paresí não podem prescindir de uma urgente preparação do seu povo para convivência com esta realidade. Dessa forma, é plenamente compreensível a sua opção por uma escola cujo olhar esteja voltado para o mundo externo, sem desconsiderar suas características culturais.

Mesmo sabendo que o atual modelo resulta no baixo rendimento dos alunos, acreditam numa paulatina adequação da cultura à escola. Em outras palavras esperam que as alterações colocadas pela situação material promova o ajustamento entre escola e cultura.

Contudo, acreditamos que a melhoria do rendimento escolar pode ser alcançado com algumas providências imediatas a começar pela capacitação dos professores. Outra providência, poderia envolver uma proposta curricular que, preservando seu interesse pela proximidade com a escola do "imuti", privilegiasse o lúdico nas atividades de sala de aula. Também, uma proposta de alfabetização bilíngüe funcional que utilize o português como segunda língua, possa trazer melhorias no desempenho do aluno. Importante também privilegiar a oralidade nessa proposta.

Quanto ao calendário exclusivo ou princípios etnocientíficos, cremos que a atual opção dos Paresí é correta, mesmo porque, existindo no seio da cultura tradicional, dificilmente escapará das suas influências.

Difícil será a situação dos municípios, que pouco a pouco deverão encontrar mecanismos para absorver na sua estrutura administrativa as diferenças da escola indígena. Pois, ainda que seja sua a responsabilidade pela escola, não podem ignorar a autonomia de um

povo na condução do seu próprio destino. Uma boa dose de tolerância é recomendável.

RESUMO

Este relato de experiência volta-se para as atividades desenvolvidas enquanto membros da OPAN – Operação Amazônia Nativa (antiga Operação Anchieta), a partir de agosto de 1993, junto aos professores indígenas das escolas Paresí e Nambikwára, nos municípios de Campo Novo dos Parecis e Tangará da Serra, em sistema de cooperação com as Secretarias Municipais de Educação desses municípios.





# Além das Letras: Uma experiência junto aos Kulina do médio Juruá

**Ângela Kurovski**[1]

## Considerações Iniciais

O povo Kulina se autodenomina Madija e pertence à família lingüística Arawá. A sua população está estimada em aproximadamente 2.500 pessoas e localiza-se nas bacias dos rios Juruá e Purus, na Amazônia Ocidental (Brasil e Peru).

Os Kulina, ao longo dos anos, criaram formas peculiares de resguardar sua cultura frente ao impacto das frentes de atração da sociedade nacional. Entre os aspectos culturais, destacamos o seu sistema organizacional, divididos em grupos que recebem denominações de plantas, animais e peixes e a sua medicina tradicional, considerada um dos pilares da cultura.

---

[1] Atuou entre os Kulina de 1990 a 1993, e fez parte da Equipe de Coordenação da OPAN (Operação Amazônia Nativa), entidade não governamental fundada em 1969 e que desenvolve atividades junto às comunidades indígenas. Trabalho apresentado no Seminário Educação 94 - Paradigmas em Movimento, GT Educação Indígena, coordenado pela Dr.ª Edir Pina de Barros, Cuiabá / UFMT, 20 a 23 de setembro de 1994.

| Rev. Educ. Pública | Cuiabá | v. 7 | n. 12 | Jul.-dez. 1998 | p. 199-214 |
|---|---|---|---|---|---|

A experiência que relataremos se refere aos Kulina do médio Juruá, localizados nos municípios de Eirunepé e Ipixuna (AM). Estes Kulina somam aproximadamente 800 indivíduos (Fonte: Censo-OPAN 1992) e estão distribuídos em cerca de 19 aldeias ao longo dos igarapés e rios afluentes do Juruá.

## Breve Histórico[2]

O processo escolar Kulina, desde o seu início, caracterizou-se pela presença de várias agências, com as mais diversas propostas metodológicas, algumas das quais determinadas por um certo espontaneismo em suas práticas.

Em fins da década de 50 o SIL implantou um programa escolar na aldeia S. Bernardo (Peru). Em 1969, a MNT (Missão Novas Tribos) atuava em saúde e educação na aldeia Piau (Juruá). Não obstante as propostas ortográficas estabelecidas por estas agências apresentarem algumas diferenciações, os objetivos a que se propunham assemelhavam-se: alfabetizar na língua nativa para evangelizar.

Em 1976 o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) realizava sua primeira experiência em alfabetização no Purus. Inicialmente a escola serviu como um meio para agregar os Kulina dispersos nos seringais, alcançando bons resultados neste sentido. De 1978 a 1984 Abel Kanaú (OPAN) iniciou uma proposta escolar mais sistematizada junto aos Kulina do igarapé do Anjo, rio Envira (AC), resultando na alfabetização de 24 adultos e na produção de cartilhas na língua materna, ortografia e gramática Kulina, dicionário, livro de textos sobre mitos e histórias cotidianas. A partir de 1980 agentes da COMIN (Conselho de Missões entre Índios) passam a atuar nas aldeias Kulina dos Purus.

Em 1983 o programa escolar estende-se para o médio Juruá, através de Rubens Monteiro (OPAN) e Walter Sass (COMIN-1984), e posteriormente, em 1985, para o lago Juruapuca (Juruá), com uma equipe do CIMI. Destacamos como produção de textos neste período o

---

2 Mais informações sobre o processo escolar Kulina, consultar *A Conquista da Escrita*, 1989.





livro sobre o mito da criação Kulina, elaborado na comunidade do *Ajitini*.

Em 1985 é criado o setor de Educação Kulina, com sede no CIMI, em Rio Branco (AC), com a pretensão de articular as diversas experiências em educação escolar desenvolvidas pela OPAN (Operação Anchieta), COMIN (Conselho de Missão entre Índios) e CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Em julho deste mesmo ano, realiza-se a III Assembléia das lideranças Kulina, que, durante este evento, solicitam das entidades de apoio a promoção de um curso para formar monitores Kulina. Esta proposta reafirmava uma antiga aspiração das Equipes, que almejavam a continuidade do processo escolar pelos próprios índios. A partir deste ano são realizados uma série de cursos de formação de monitores Kulina.

Os critérios para exercer a função de monitor e participar dos cursos eram os seguintes:

a) domínio da leitura e escrita na língua materna;

b) estar disposto a exercer a atividade como monitor, mesmo que de maneira informal, dentro de sua comunidade;

c) ser apontado pelo consenso da comunidade, evitando favorecer facções políticas dentro da aldeia.

Vale destacar um dos questionamentos levantados por Abel Kanaú, quando da sua transferência do trabalho de base para a Coordenação do Setor de Educação Kulina: "o grupo levará adiante o plano educacional sem a presença do agente de fora, sente necessidade de ir além do proposto, ou seja, a alfabetização em Kulina em português".

*Obs.*: No texto, os leitores notarão que utilizarei duas conceituações, monitor e professor indígena. Conservei o termo monitor no início deste texto porque assim consta nos Relatórios das Equipes de área. Posteriormente, utilizo o termo professor, que considero mais apropriado.

## Considerações sobre os Cursos de Formação de Monitores Kulina

O Curso de Formação de monitores Kulina ocorria anualmente na cidade de Plácido de Castro (AC), e em 1991 o foi transferido para

Rio Branco (AC), que oferecia melhores condições de infra-estrutura para a realização das atividades. O primeiro Curso (1985) contou com a participação de 12 monitores, distribuídos entre diversas aldeias dos rios Juruá (AM), Purus (AC). Na medida que o Programa de Educação foi se intensificando nas aldeias, o número de participantes se ampliou significativamente. No sexto Curso compareceram 24 monitores. Professores Suruí e Kampa participaram como convidados em alguns destes eventos.

Segundo as avaliações contidas nos Relatórios das Equipes, a entrada crescente de novos participantes acarretou dificuldades no aprofundamento dos temas, devido a heterogeneidade nos graus de aprendizagem. Esta situação foi superada, em certa medida, com a divisão de turmas ou com a colaboração dos monitores mais experientes.

Nos 30 dias de formação abordavam-se diversos temas de interesse dos monitores: a língua materna, transição para o português, matemática (quatro operações simples), a legislação indígena, geografia, história, saúde. Mas a ênfase recaía sobre os três primeiros itens. O lazer, as artes e as discussões políticas tinham espaço garantido na programação.

Os membros das Equipes (COMIN, OPAN e CIMI) responsabilizavam-se pela condução pedagógica e a coordenação do Curso. Uma das preocupações fundamentais destas Equipes referia-se a necessidade de buscar uma metodologia que rompesse com práticas funcionalistas de ensino e interrelacionasse as diversas matérias abordadas. Neste sentido, realizavam-se encontros prévios com assessoria especializada no intuito de discutir a metodologia mais adequada a ser utilizada.

As Equipes, ainda, propunham-se a desenvolver um programa de acompanhamento pedagógico aos monitores das escolas. Este programa funcionou sistematicamente quando os membros destas Equipes moravam nas aldeias. No entanto, à medida que optaram por um trabalho mais rotativo pela área indígena ou afastaram-se para exercer outras atividades, o acompanhamento encontrou dificuldades na sua continuidade, sobretudo porque as aulas não ocorriam sistematicamente. Em 1990, por ocasião do nosso estágio pela OPAN,





pudemos constatar esta situação, permanecemos 15 dias em uma das aldeias Kulina do médio Juruá auxiliando o monitor da escola. As aulas iniciavam às 6 horas, com três horas de duração a pedido da comunidade. Com a nossa saída as aulas foram interrompidas.

Na ausência de um programa de acompanhamento sistemático, a formação pedagógica restringiu-se, quase que exclusivamente, aos cursos de formação. Entretanto esta formação específica era abordada superficialmente, o tempo de 30 dias tornava-se exclusivamente para atender a demanda de dúvidas de conteúdo apresentadas pelos professores. Provavelmente, a dificuldade em se criar o debate metodológico e as dúvidas de conteúdo estavam relacionadas a ausência de um programa escolar nas aldeias, ou seja, os professores não detinham uma experiência significativa na rotina de sala de aula. Estes acumulavam uma bagagem densa de informações nos cursos anuais que, indubitavelmente, eram pouco utilizadas no restante do ano e conseqüentemente caíam no esquecimento.

Em levantamentos realizados pela Equipe da OPAN e COMIN no médio Juruá, em 1992, constatou-se que os professores ministraram no ano de 1992 de 1 a 30 aulas anuais, sem periodicidade. Cabe ressaltar que foi elaborado pelos próprios professores um calendário escolar específico à realidade Kulina, com aulas somente no período que não ocorriam atividades de roçado e rituais tradicionais, com horários definidos pela comunidade.

Certamente, os professores, ao longo desses anos, adquiriram um papel de destaquei e colaboraram com os tuxauas acerca de algumas reflexões realizadas. Vale ressaltar que contribuíram no processo de auto-demarcação do território Kulina médio Juruá, utilizando cálculos matemáticos para manusear os aparelhos topográficos. Observávamos, no entanto, que os objetivos propostos pelo Curso, pressupondo a socialização dos conhecimentos adquiridos á comunidade não estavam sendo alcançados. Parecia-nos que a formação, na concepção dos professores, adquirira um caráter mais individual do que social.

Avaliando estes anos de formação, identificamos que o curso por um determinado período cumpriu um papel significativo, sobretudo porque possibilitou a produção de vários materiais e subsídios, favoreceu a formação de um grupo de Kulina e garantiu o

aprofundamento das discussões sobre a escola de Kulina. Contudo, indagávamos sobre os limites deste modelo de formação que pressupunha a figura do professor como dinamizador do processo escolar. Levantávamos a hipótese de que este modelo distanciado da comunidade, não estava adequado a realidade Kulina.

O que nos levava a indagar sobre os limites do modelo de formação, além das questões já elencadas neste texto, baseava-se em observações sobre a cultura e o sistema de socialização de saber criado pelos próprios Kulina a partir do momento que tomaram contato com a escrita letrada. À noite, à luz das lamparinas ou após as atividades rotineiras de caça e pesca, grupos de jovens reuniam-se e estudavam as letras e números. Este "modelo" de escola, onde professor era todo aquele que sabia um pouco, funcionava sistematicamente e foi responsável pela alfabetização de uma grande parte da população Kulina do médio Juruá.

Diante deste quadro, durante o Sexto Curso foram realizadas exaustivas avaliações entre as Equipes da OPAN/COMIN e professores Kulina sobre o processo escolar Kulina. As Equipes levantaram a proposta de transferir os Cursos de Formação às aldeias. Inicialmente esta sugestão não foi aceita pelos professores, contudo, após várias reflexões, aprovou-se, consensualmente, que no ano de 92 as Equipes realizariam levantamentos acerca da escola Kulina elaborou-se uma agenda de Cursos nas aldeias. Em 1993, professores e Equipes avaliaram a experiência e os resultados alcançados.

Abaixo elencaremos algumas questões que consideramos pertinentes para entender a escola Kulina.

## O Processo Escolar Kulina: A escola e os seus impasses na concepção dos professores

As justificativas apresentadas pelos professores em relação ao não cumprimento do calendário escolar diferenciado referiam-se a ausência de salários, merenda escolar, material didático escasso, necessidade de conciliar a escola com as atividades de subsistência, falta de apoio da comunidade. Os depoimentos revelavam, ainda, falta de motivação em exercer a função de professor: "*Eu sou professor, mas*





*não gosto*"(T.K.). "*Eu cansei de ser professor, queria aprender a ser dentista*" (D.K.).

A falta de remuneração salarial foi tema constante nas avaliações realizadas com os professores do médio Juruá. No Relatório do Curso de 1986 encontramos referências sobre uma reunião com a administração da FUNAI, onde os professores, há dois anos sem perceber salários exigem providência do órgão oficial.

Os problemas elencados nos depoimentos colhidos não obstante representarem um impasse para o andamento dos trabalhos, já que os professores eram "peça" essencial para sua execução, ao nosso ver, não consistiam na causa fundamental que impedia o funcionamento da escola Kulina. Entretanto, considerávamos legitima a reivindicação dos professores frente ao Estado no que tange aos seus direitos fundamentais. Desta forma várias iniciativas foram tomadas no sentido de favorecer a mobilização dos professores para viabilizar suas contratações. No entanto, a conjuntura educacional de Eirunepé - AM apresentava-se desfavorável, sobretudo no que se referia a questão indígena. A política de sucateamento das escolas do município era notória, professores regionais reclamavam freqüentemente do descaso dos órgãos competentes, sem perceber seus salários há meses, esperando uma possível contratação.

Contudo, após várias pressões junto a Secretaria Municipal de Educação foi aprovado um convênio que tramitava na Câmara dos Vereadores. Entretanto o salário disposto aos professores estava totalmente defasado e as autoridades locais não mostravam interesse em efetuar reajustes. O repasse do material escolar estava sujeito a proselitismos eleitoreiros e, quando ocorriam, as escolas indígenas eram as últimas a serem atendidas.

Em contrapartida as Equipes indigenistas de Eirunepé encontravam inúmeras dificuldades no incentivo a mobilização dos professores Kulina do médio Juruá, ao contrário, a responsabilidade em pressionar os órgãos competentes freqüentemente era delegada às estas Equipes. Obviamente para eles era incompreensível os entraves burocráticos existentes no estado do Amazonas, já que os professores de Purus (AC) conseguiram suas contratações com certa facilidade.

Nosso discurso esvaziava-se com a contestação dos professores a nossa proposta de ministrarem aulas, como um serviço voluntário às comunidades, enquanto empreendiam esforços para agilizar junto ao Estado suas contratações: "*Já dei muita aula sem salário, na sociedade de vocês ninguém trabalha sem salário, por que nós temos que trabalhar de graça*" (T.K); "*não dá pra dá aula sem salário, como vamos comer, temos que pescar, caçar, não dá tempo*" (C.K.).

Outro aspecto que apontava os limites do modelo baseado na formação de professores diz respeito a fragmentação de grandes aldeias em pequenas colocações, acarretadas por conflitos internos. Em nossas andanças pelo rio Eiru identificávamos um grande número de jovens solicitando a escola e, no entanto, o professor originário dessa comunidade morava em uma colocação vizinha com sua família.

## A escola e a comunidade

Para entender a importância da escrita letrada para os Kulina basta olhar ao redor: letras e pequenas frases na língua materna estão presentes nas paredes das casas, nas tatuagens corporais, nas vestimentas... A escrita, ainda, favoreceu a criação de um intenso correio entre as comunidades. As primeiras placas de sinalização da área foi confeccionada pelos próprios Kulina. Itijo Kulina, tuxaua do Ajitini, treinou vários dias a grafia de seu nome para assiná-lo no convênio (FUNAI/UNI/Kulina) que reconhecia oficialmente a auto-demarcação da área médio Juruá. "*Não quero colocar tinta no meu dedo, quero escrever meu nome pra ficar bem garantido*". (I.K.)

A escola, para os Kulina, adquiriu um significado bem concreto: *Nós queremos aprender a ler e escrever para o* ***cariu*** *não enganar a gente. A escola é boa pra gente defender nossa terra e aprender a fazer contas pra vender nosso produto e não ser negado.* Em outras palavras acumular informações sobre os códigos nacionais é instrumentalizar-se para enfrentar a exploração econômica empreendida pelas frentes de contato da sociedade nacional. Partindo dessa concepção a escola adquire uma amplitude que extrapola o mero aprendizado das contas matemáticas, do falar e escrever português. Nessa perspectiva a escola tem um papel político de fornecer elementos que possibilitem ao grupo Kulina compreender a lógica da nossa





sociedade e como se engendram as relações sociais. Apesar de expressarem este papel da escola, na prática ela se reduz à transmissão de técnicas de decodificação de símbolos. É no ***boroni*** (pátio da aldeia) o espaço político onde as grandes discussões políticas se realizam e as decisões são tomadas pela comunidade.

A apropriação dos conhecimentos sobre a escrita entre os Kulina não se dá em detrimento à tradição oral, elas se completam. O fato dos Kulina acumular tais conhecimentos não substitui os símbolos autóctones, mas favoreceu a dinamização deles. Freqüentemente observávamos jovens escrevendo os cantos inéditos ensinados pelos Xamã durante os rituais: *Eu estou escrevendo pra não esquecer e ensinar depois para a minha comunidade quando voltar* (N.K.)

Possuir uma "casa escolar", na acepção dos Kulina, significa status frente às populações circunvizinhas, no entanto, a escola propriamente dita, onde os conhecimentos são transmitidos acontece alheio a espaço. É em pequenos grupos, nas paxiubas das casas que jovens se reúnem e descobrem a técnica da escrita letrada, o significado dos números e contas matemáticas.

Não obstante a escrita letrada estar presente em vários momentos da vida Kulina, nos indagávamos sobre o porque da escola, entendida como modelo formal, não funcionar. Em nossos levantamentos perguntávamos às comunidades o que pensavam sobre escola. Em uma das aldeias nos responderam que o professor somente ministrava aulas para sua família. Na tentativa de solucionar este impasse, inúmeras reuniões foram realizadas para discutir a escola Kulina do médio Juruá e este tema foi pauta constante das Assembléias realizadas. Os tauxauas responsabilizavam os professores pela ausência do processo escolar e repetidas vezes esses foram colocados na berlinda e pressionados a reafirmar seu compromisso com a escola, no entanto, a falta de remuneração voltava a ser a justificativa da ausência de aulas.

Não nos cabia o papel de supervisores, não obstante as freqüentes reclamações das comunidades. A substituição dos professores caso fossem a solução para a escola, era assunto para os próprios Kulina resolverem. Na comunidade do *Ajitini,* o professor, acusado de não ministrar aulas foi substituído, mas esta substituição, em

sua essência, estava mais motivada por conflitos internos do que pela escola.

O nosso trabalho de Educação vivia um impasse, por um lado não poderíamos resolver os problemas de remuneração e contratação dos professores, condição colocada por estes para voltar a dar aulas e, assim, o programa de acompanhamento não se implantara de fato, ao mesmo tempo não poderíamos ignorar o investimento de seis anos de formação junto a este grupo.

Em nossas reflexões concluímos que talvez a escola, mesmo sendo uma instituição exógena, estivesse sendo regida pelas normas culturais, a exemplo das obrigações alimentares e de serviços entre parentes. A sociedade Kulina está baseada em normas de parentesco, com obrigações bem definidas entre pessoas que fazem parte de um mesmo grupo. com pessoas fora deste grupo não existe obrigações rígidas. Desta forma, em nossas análises, identificávamos que a figura do professor, apesar de ser uma instituição criada de fora para dentro, poderia estar sujeita a estas normas internas. Ao mesmo tempo, não identificávamos na comunidade um compromisso real em auxiliar o professor, nos parecia que a escola era assunto exclusivo do professor. Quando perguntávamos por que a escola estava em péssimo estado de conservação, o professor D.K. nos respondeu: "*A comunidade não me ajuda a consertar e falta prega para consertar*". Discutíamos a necessidade de um mutirão para fazer os reparos na casa escolar através dos recursos próprios e conhecidos por eles, no entanto, a comunidade não se mobilizava para resolver esta situação. Considerávamos que estes fatores como a falta de um prédio escolar segundo os padrões da nossa sociedade, merenda escolar, etc., poderiam influenciar, em certa medida, no bom andamento do processo escolar, no entanto, acreditávamos que eram irrelevantes, pois com um pouco de criatividade poderiam ser minimizados. Diante deste quadro, levantávamos a hipótese que o sistema organizacional Kulina médio Juruá nos apontava os limites do modelo de escola que queríamos implantar.

O outro aspecto que nos chamou atenção referia-se ao intenso deslocamento de grupos familiares entre aldeias. Tradicionalmente a sociedade Kulina era considerada semi-nômade, coletora e caçadora.





Com a redução de seus territórios, advindo do contato com as frentes de expansão da sociedade nacional, os Kulina foram impelidos a se fixarem em aldeias. A grosso modo, poderíamos destacar que a sociedade Kulina, não obstante os seus mais de 100 anos de contato, se encontra numa fase de transição onde a necessidade os obriga ao sedentarismo, contudo o ser Kulina está regido por costumes tradicionais que os impulsionam as migrações constantes. "*Nós somos que nem queixada, vivemos andando*" (H.K.). O ***dori*** (espécie de resina que ao ser introjetada no corpo de uma pessoa pelo xamã pode causar sérios malefícios) é motivador de vários deslocamentos de grupos familiares. O xamã, ao mesmo tempo que é admirado pela sua capacidade de cura, de guardião da cultura, é temido pelas mortes que pode causar. Certamente, esta realidade de nomadismo temporário que caracteriza a sociedade Kulina influencia na sistemática do processo escolar forma, constituindo-o de uma certa rotatividade de alunos e professores que não estão imunes ao ***dori***.

## Buscando Novas Formas de Intervenção

Convivíamos com duas formas de aprendizagem. A primeira objetivava a formação de professores indígenas que se encarregariam de transmitir os conhecimentos adquiridos através da escola; a outra criada pelos próprios Kulina a partir das necessidades das aldeias e que se mostrava mais dinâmica na sua execução, contudo carecendo de novos materiais didáticos que servissem de referencial para o aprofundamento das informações acumuladas sobre a escrita de nossa sociedade

Nossa experiência centrou-se na promoção de cursos de aldeias para todos os interessados da comunidade. Realizamos vários cursos, abrangendo toda a área Kulina do médio Juruá (rio Eiru, igarapé Preto, igarapé Iari, igarapé Degredo, igarapé Medonho). Inicialmente tentamos envolver os professores, no entanto, poucos participaram. As comunidades que sediaram o evento, ao contrário, envolveram-se significativamente em todos os momentos, desde a sua preparação até a participação ativa nas atividades desenvolvidas.

Os cursos caracterizavam-se por uma grande heterogeneidade de graus de aprendizagem e idade: alfabetizandos, pós-alfabetizados e alguns poucos que detinham conhecimentos sobre o português e as

operações de soma e subtração. Observávamos, durante o desenrolar do curso, que um determinado grupo de pessoas, através de uma formação mais sistemática, poderia atingir bons resultados no que se refere a apropriação de conhecimentos matemáticos e do português. Grande parte deste grupo foi alfabetizada por membros da OPAN e COMIN ou freqüentaram a escola das Novas Tribos, outros aprenderam informalmente com outros Kulina alfabetizados. A maior incidência de não alfabetizados recaía sobre as mulheres casadas e crianças. Os Kulina começam a interessar-se pela escrita letrada quando passam à categoria de ***dsohuato*** e ***dsabisso*** (mulher jovem e homem jovem). Exceto na aldeia Piau, onde as crianças freqüentam a escola das Novas Tribos, missão sediada há mais de 20 anos no local. Segundo informações dos próprios missionários esta escola tem o objetivo único a evangelização, ou seja, aprender a ler e escrever para poder entender os ensinamentos religiosos. Os investimentos efetuados pela missão junto aos jovens não apresentaram resultados satisfatórios na perspectiva da evangelização, desta forma, a missão vem priorizando a formação das crianças. (SIC)

Os cursos nas aldeias abordavam assuntos elencados pelos participantes. Nas suas expectativas estavam presentes: a matemática (as quatro operações simples), a transição para p português, temas de saúde. Devido a heterogeneidade dos participantes, os conteúdos eram transmitidos através de dinâmicas criativas: teatro de bonecos, música, jogos, cartazes, etc. No final das atividades, os participantes produziam uma cartilha de tema livre com desenhos, pequenos textos, frases ou palavras de acordo com o conhecimento de cada um. Ao término dos trabalhos, os desenhos e textos eram colocados em exposição e a comunidade escolhia a capa e a contra capa, e montava a cartilha.

As avaliações realizadas pelos Kulina desta experiência piloto nas aldeias foram bastante positivas, as comunidades solicitaram a continuidade dos trabalhos e o próximo tema escolhido foi educação em saúde.

Para abordar o tema saúde, a Equipe da OPAN realizou um levantamento das doenças mais comuns ocorridas nas aldeias. Após este levantamento a OPAN e COMIN elaboraram um subsídio na língua Kulina sobre as causas, terapias correspondentes e prevenção destas





doenças. Devido a maioria da população não dominar o português, o curso foi realizado na língua materna. O recurso utilizado pela Equipe, não falante da língua Kulina, foi a confecção de cartazes sobre os temas traduzidos para o Kulina, facilitando assim acompanhar as discussões realizadas. Pessoas da comunidade e professores bilíngües auxiliavam nas traduções.

Foram realizados cursos de educação em todas as aldeias Kulina do médio Juruá. Os horários eram estipulados pela comunidade, posteriormente, todos, inclusive os agentes de fora, participavam das atividades rotineiras da aldeia. Utilizávamos como dinâmicas: cartazes, desenhos, slide; dramatizações envolvendo os participantes, jogos e teatro de bonecos. No final do evento, os participantes produziram alguns subsídios, que transformaram-se em cartilhas, posteriormente distribuídas para as aldeias. Com o auxílio dos mais velhos, os participantes elaboraram um subsídio que versava sobre as plantas medicinais utilizadas tradicionalmente pelos Kulina e que já estava caindo no esquecimento.

Discutindo o tema verminose, os Kulina apresentaram a sua concepção de infestação por parasitas, que envolve uma série de tabus sobre a mulher menstruada. As mulheres mais idosas destacaram as plantas utilizadas pelos antepassados no combate a verminose. de posse destes dados, o discurso sobre o tema foi enriquecido, possibilitando uma troca de referenciais sobre as causas das doenças.

Estes cursos procuravam valorizar a medicina tradicional do grupo, destacando a importância do xamanismo. Os Kulina identificam as enfermidades através das categorias: ***dsamacoma*** (doenças trazidas pela sociedade envolvente) e ***dori*** (poder exclusivo do xamã). Enfatizávamos que o curso somente trataria das doenças da categoria ***dsamacoma***.

Nas noites de lua cheia, durante o curso, o ***dsopineje*** (xamã) envolto nas vestimentas de palha, refugiava-se na mata e ao aspirar ***sina*** (tabaco com cinza de determinada árvore), transportava-se para o mundo dos antepassados. Regressando ao ***boroni*** (pátio da aldeia), em forma de ***tocorine*** (espírito de um animal) compunha canções inéditas, repetidas pelas mulheres até a memorização. No final deste ritual eram efetuadas as curas. Esta convivência dos dois saberes, nas manhãs e

tardes discutia-se sobre a medicina filoterápica e alopática, às noites o xamã apresentava a medicina tradicional do grupo, enriqueceu as atividades, sobretudo possibilitou estabelecer um diálogo entre concepções diferenciadas de saúde-doença-cura. No igarapé Iari, os Kulina apresentaram um teatro de bonecos que versava sobre a medicina xamânica. No Ajitini os Kulina definiram uma hierarquia de tratamento que consiste: primeiramente o doente é examinado pelo dsoppineje, posteriormente pelo marinauhua (aquele que detém o conhecimento de Rami) e finalmente, caso seja comprovado dsamacoma ele é encaminhado para o agente de saúde indígena ou para tratamento na cidade.

Em contrapartida na aldeia do Piau, onde realizamos um dos cursos, observávamos rituais xamânicos a portas fechadas:

> *"Os americanos não são como vocês, eles não gostam do **dsopineje**, que dizem que é coisa do diabo e se verem a gente sendo curado eles não dão remédios quando precisamos"* (N.K.).

O nosso posicionamento de incentivar a prática xamânica implicou em inúmeros transtornos com os missionários das N.T. Estes pressionaram a comunidade a não participar das atividades, não obstante, o curso alcançou os objetivos propostos.

Obviamente, nestes poucos anos de experiência de cursos nas aldeias muitas falhas foram cometidas, sobretudo porque nos defrontávamos com uma lógica alheia à nossa cultura. Desta forma a metodologia e conteúdo foram sendo construídos, através da prática e da reflexão sobre ela e na medida que nossos conhecimentos sobre a cultura Kulina foram sendo ampliados. A língua Kulina, que inicialmente não compreendíamos, foi apreendida no decorrer desta experiência. Alguns professores e pessoas da comunidade, falantes do português, auxiliaram significativamente no desempenho das atividades, nas traduções e correções de textos em Kulina. As Equipes do COMIN (Walmir Egest, Warna), da OPAN (Rosa Monteiro), estagiários e Equipe de Apoio em Eirunepé (Francisco e Tânia dos Santos) contribuíram na execução das dinâmicas e avaliações realizadas. Neste





sentido esta experiência tem um valor fundamental porque representou uma construção coletiva.

## Comentários Finais

Como resultados alcançados acreditamos que conseguimos construir uma proposta de formação, a partir do que já existia nas próprias aldeias, sem contudo, menosprezar o modelo de escola baseado na formação de professores indígenas. Procuramos envolvê-los o máximo possível nas atividades, valorizando o saber que acumularam em seis anos de formação. contudo a cultura Kulina é bastante complexa, novas descobertas e aprofundamentos se fazem necessários para uma maior adequação dos cursos aos projetos sociais do grupo. Esta experiência somente alcançará resultados relevantes em termos de formação se houver continuidade das atividades e pesquisas já iniciadas. Nos três anos de convivência com os Kulina apreendemos... Apreendemos, sobretudo, que os modelos institucionalizados apresentam limitações quando se defrontam com lógicas diferenciadas do pensar, do ser... Construir a escola Kulina é um desafio e somente os grupos que reivindicam poderão mostrar o melhor caminho e, provavelmente, ela não se reduzirá apenas ao aprendizado das letras e números.


## RESUMO

Acompanhando professores Kulina, no período de 1990 a 1993, enquanto membros da Operação Amazônia Nativa (antiga Operação Anchieta), observamos que a noite, após o término de atividades rotineiras, aqueles Kulina que haviam se apropriado dos códigos escritos auxiliavam os outros a desenhar letras e números. Esse método se mostrava mais dinâmico que o da própria escola formal. No entanto, carecia de subsídios para a renovação dos conhecimentos. Em 1991, após avaliações, a entidade optou por uma metodologia de formação de professores que possibilitasse subsidiar o processo informal de ensino que ocorria nas comunidades Kulina. É essa experiência que aqui será apresentada.

## Referências Bibliográficas

Vários. *A Conquista da Escrita*. São Paulo: OPAN/Iluminuras, 1989.

Relatórios Encontros de Professores 1985 a 1991 (Arquivo da OPAN).

Relatórios Projeto Kulina (Arquivo da OPAN).





# Núcleo de Documentação Bóe-Bororo: Relato de uma Experiência[1]

**Paulo Augusto Mário Isaac**[2]

Este trabalho é o relato de uma experiência realizada entre 1990 e 1995, na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, em que nos lançamos num Projeto didático-pedagógico contra o preconceito e a discriminação existente em meio à sociedade envolvente contra os povos indígenas, em especial, os bóe-Bororo[3].

A problemática abrangia dois aspectos:

**1)** Por que a população de Rondonópolis, que convivia (convive) com os bóe-Bororo, não os reconhecia e os respeitava como um povo com cultura própria e modo de vida diferenciado?

---

1 Trabalho apresentado no Seminário Educação 95 *Globalização e Políticas Públicas,* promovido pelo Instituto de Educação da UFMT, GT Educação Indígena, Coordenado pela Drª. Edir Pina de Barros. Cuiabá – MT, 17 a 20 de outubro de 1995. Atualizado em abril de 1997.

2 Professor na área de Ciências Sociais do Departamento de História do Campus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso.

3 *Bóe-* autodenominação dos índios que vivem na região; *Bororo-* etnônimo dos bóe, ou seja, denominação que os "brancos" utilizam para identificar os bóe.

A visão que os "brancos" *tinham* dos bóe-Bororo, e ainda têm em grande proporção, era estereotipada, considerando-os "bêbados", "povo que tem muita terra e não planta nada", ou seja, a idéia do índio indolente, ingênuo, incapaz, sujo e incompetente para administrar os recursos que possuem.

2) Por que nas bibliotecas de Rondonópolis não havia livros sobre os bóe-Bororo, se existe uma vasta produção científica e literária sobre esse povo?

Até o final do ano de 1995, a cidade era sede de uma ADR - Administração Regional da FUNAI, com uma boa infra-estrutura, até hoje possui um Campus da UFMT com uma biblioteca e um Departamento de História e mais seis outros cursos, uma biblioteca municipal e uma Coordenadoria de Cultura ligada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Rondonópolis.

A maioria dos pioneiros e dos políticos dizem orgulhar-se da cidade ter sido residência de quem eles consideram o mais ilustre indigenista da história do Mato Grosso - o Marechal Rondon.

Aparentemente nada justificava o descaso para com os bóe-Bororo e a falta de material para que os jovens tivessem acesso às informações sobre este povo indígena.

A questão indígena só era tema de discussão no "Dia do Índio", 19 de abril, em que as comemorações ufanistas tentavam mostrar um índio genérico, diluído na sociedade nacional, com suas contribuições à formação do povo brasileiro e uma "peça" do passado.

Nenhum livro de cunho científico ou didático estava à disposição de alunos e professores para que pudessem fazer pesquisas e trabalhos escolares.

Diante desta situação, pensamos em fazer alguma coisa para mudar essa mentalidade preconceituosa sobre os bóe-Bororo, sensibilizar as autoridades públicas municipais e a população a respeito dos direitos e necessidades do povo indígena e organizar uma bibliografia que pudesse auxiliar, sobretudo os jovens, em estudos sobre a realidade dos povos indígenas.

Inicialmente tentamos fazer um Projeto pela UFMT, mas as sub-reitorias de Ensino de Graduação, de Extensão, Assuntos





Comunitários e Estudantis e de Pesquisa e Pós-Graduação não o consideraram pertinente, pois, segundo a administração superior da UFMT, tal Projeto não se enquadrava nas suas atribuições e, portanto, não poderia destinar-lhes recursos.

Fomos à Prefeitura. Soubemos que em 1987 a Administração Municipal havia adquirido, através da Coordenadoria de Cultura, um bom acervo do artesanato bóe-Bororo e que a Biblioteca Municipal teria recebido gratuitamente da Missão Salesiana um exemplar da Enciclopédia Bororo, que é composta por 3 volumes e é a maior, mais completa e mais importante fonte de pesquisa sobre a cultura e vida desse povo, já produzida.

Qual não foi a nossa surpresa quando constatamos que nada mais disso existia, em 1990.

Segundo fomos informados, na própria Prefeitura, ao findar a Administração do Prefeito Fausto Faria, seus correligionários roubaram não só a Enciclopédia Bororo como todo acervo da Coordenadoria de Cultura.

De posse de alguns indícios sobre o paradeiro de todo esse material, fomos à Câmara de Vereadores e à Prefeitura Municipal para solicitar uma investigação e recuperação do acervo.

Entretanto, a nova Administração Municipal, de Hermínio Barreto, alegando não querer atrito com os vereadores da oposição na Câmara "por causa de coisas de índios", simplesmente obstruiu nosso pedido.

Decidimos, então, formar um Núcleo de Documentação Bóe-Bororo, independente das instituições, que atuaria junto aos setores educacionais e populares no sentido de combater o preconceito, através de palestras, debates, exposições de fotografias, filmes e juntando a produção etnográfica e antropológica desta sociedade indígena, na medida de suas possibilidades.

O Núcleo nunca teve uma sede e a nossa sala de trabalho na Universidade era o ponto de referência para os que se interessavam pelo trabalho.

Os primeiros a requisitarem nossa presença para palestras e debates foram as Escolas Públicas, em especial a Escola Estadual de 1° e 2° Graus "Sagrado Coração de Jesus".

No final do ano de 1990, nossas atividades já haviam ganhado popularidade e simpatia, principalmente junto aos professores das escolas públicas, das crianças e adolescentes e dos universitários.

Nesse momento um novo desafio colocou-se para nós.

Os bóe-Bororo de Tadarimana, ao ficarem sabendo que fazíamos esse trabalho junto à sociedade envolvente, procuraram-nos "para pedir ajuda".

Queriam uma assessoria, sobretudo no que dizia respeito às suas reivindicações junto às instituições públicas municipais e estaduais e às organizações da sociedade civil, uma vez que "o pessoal da FUNAI não liga para o que a gente pede para eles encaminhar", disse-nos o líder indígena Luís Carlos Okoeréu.

Começava aí uma relação de parceria e amizade entre nós os bóe-Bororo de Tadarimana.

Procuramos, a partir de então, dar-lhes uma assessoria desinteressada e sem paternalismo, tal qual fazíamos com os outros movimentos sociais dos quais participávamos enquanto cidadãos e profissionais da área de ciências sociais.

Tivemos, a partir de então, a participação em diversos movimentos envolvendo os bóe-Bororo de Tadarimana, entre eles destacamos alguns pela sua importância:

*1)* Formação da *Bóe-Eno Associação Tadarimana Tatawu,* uma entidade indígena aos moldes das associações de produtores rurais do município de Rondonópolis, que levou três anos de discussão para ser concretizada e que foi fundada no dia 12 março de 1995, com o auxílio do líder produtor rural Antônio Dourado.

*2)* Denúncias contra a poluição da água que serve as Aldeias, cuja luta levou a FUNAI a obstaculizar a nossa entrada na Área por cerca de um ano, por termos levado a público através de uma reportagem feita pela TV Centro América. Nossa ação política, aliada a de outros setores, levaram à construção do poço artesiano a partir de agosto de 1996. Entretanto, até abril de 1997 o referido poço não estava em funcionamento por falta de ligação entre ele e a Aldeia Central, numa extensão de dois quilômetros.

*3)* Encaminhamento de ofícios às autoridades para conseguir melhorias de estradas, combustíveis para bomba d'água e trator, sementes,





ferramentas, solicitação de energia elétrica, transferência da escola do Posto da FUNAI para próximo da Aldeia Central, nomeação de professores, agentes de saúde e chefe de posto índios e outras coisas necessárias à vida na Aldeia.

*4)* Um fato que consideramos histórico foi a ocupação do prédio da ADR da FUNAI de Rondonópolis, entre os dias 14 e 17 de junho de 1995, por cerca de sessenta índios. Esta ocupação foi resultado de uma organização própria dos bóe-Bororo de várias aldeias, que se articularam através de suas lideranças, sem qualquer interferência de "brancos". Os bóe-Bororo sempre foram vistos como índios pacíficos, que não sabem reclamar seus direitos. É evidente que cada povo tem uma estratégia de luta e sobrevivência e a forma destes índios se organizar sempre foi mal compreendida, sobretudo pelos funcionários da FUNAI. A ocupação da ADR- da FUNAI de Rondonópolis foi um acontecimento que demonstrou a capacidade de organização e articulação desses índios e sua disposição em redefinir suas estratégias de relacionamento com os órgãos governamentais e com a sociedade de contato. Infelizmente, após esse episódio, a FUNAI de Brasília, com auxílio de alguns de seus funcionários de Rondonópolis, viabilizou a extinção da ADR, deixando no município apenas um Núcleo subordinado a Cuiabá e que abandonou a assistência aos índios da região. No episódio da *ocupação* nossa assessoria foi solicitada pelos índios e restringiu-se à formalização de encaminhamentos decididos e executados por eles mesmos.

*5)* Outro fato importante foi a realização do I Seminário de Educação Escolar Indígena Bóe-Bororo de Tadarimana, realizado entre 11 e 13 de dezembro de 1995, quando decidimos lutar em parceria (Comunidade Indígena, UFMT, USP, CIMI, CICAF, MS-MT e SEDUC-MT)[4] pela construção da escola na Aldeia Central de Tadarimana e por um curso

---

[4] Siglas: UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; USP- Universidade de São Paulo; CIMI- Conselho Indigenista Missionário de Mato Grosso; CICAF- Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas; MS-MT- Missão Salesiana em Mato Grosso; SEDUC- Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, Prodeagro - Programa de Desenvolvimento Agro-Ambiental.

de formação de professores índios. O Projeto Tucum de Formação de Professores Índios, executado pela SEDUC e financiado pelo Prodeagro/Banco Mundial, foi estendido aos bóe-Bororo e a I Etapa Intensiva do Pólo III realizada em Meruri, no mês de setembro de 1996, teve a participação de 36 índios dessa etnia, sendo que nove eram de Tadarimana. Quanto à escola, após um trabalho junto ao MEC, este liberou recursos para que a Prefeitura Municipal de Rondonópolis executasse a obra, cuja inauguração foi no dia 19 de abril de 1997.

A assessoria que demos aos Bóe-Bororo ao longo desse seis anos se juntou às nossas atividades acadêmicas na Universidade, incluindo atividades de extensão, tais como palestras, debates, cursos, seminários e atividades conjuntas dos índios com a sociedade envolvente.

O resultado deste trabalho articulado entre índios e "brancos" foi muito positivo.

Percebemos que no meio da juventude o preconceito contra os índios não é tão arraigado: é mais fruto da desinformação do que de uma posição *conscientemente* etnocentrista.

Os jovens, embora possuidores de uma visão de mundo ideologicamente construída nos padrões da sociedade ocidental, têm um espírito aberto para conhecer coisas novas e conhecer o *outro,* na sua diferença. Viver essa realidade nas escolas e nas comunidades de jovens nos bairros foi gratificante.

As dificuldades para o entendimento da questão indígena e que eram colocadas para nós, sobretudo nas escolas, nos levou a realizar um trabalho monográfico denominado *Como Trabalhar a Questão Indígena na Sala de Aula, nas Quatro Primeiras Séries Escolares.* Este trabalho foi apresentado no Curso de Especialização em Metodologia da Pesquisa Educacional, em 1993. Nele fizemos uma sistematização das visões predominantes sobre a questão indígena na escola: visão genérica, visão preconceituosa e visão romântica.

Desse modo procuramos aliar teoria e prática, fazendo uma reflexão científica dos fatos e fenômenos sociais que vivíamos.

Nosso trabalho surtia resultados visíveis. Foi curioso um fato ocorrido na Escola Estadual "Sagrado Coração de Jesus", de Rondonópolis, quando em uma de nossas palestras para crianças de





primeira e segunda séries. Travamos com um menino de sete anos o seguinte diálogo:

*- Professor, o meu pai falou que os índios são preguiçosos.*

*- E você, o que acha?*

*- Acho que meu pai está errado, os índios são diferentes.*

*- Por que você acha isso?*

*- Foi o que eu entendi das explicações da minha professora.*

Este diálogo é muito ilustrativo para demonstrar o efeito multiplicador do trabalho que fazíamos junto aos alunos da Universidade e aos professores da rede estadual.

Ele se torna mais significativo quando percebemos a força da educação escolar, quando sustentada pelo conhecimento científico e por uma postura filosófica clara. É evidente, neste caso, a visão crítica da criança, sobretudo se considerarmos o peso que os valores passados pelos pais têm para os meninos de 7 anos de idade.

Não podemos deixar de enfatizar que este fato é resultado do esforço dos professores da rede estadual em trabalhar correta e coerentemente a questão indígena em sala de aula, fato que pode ser facilmente comprovado pelo número deles que participaram dos cursos de extensão e seminários sobre o assunto, na Universidade, e que nunca foi inferior a duzentos inscritos, entre 1991 e 1995.

Outro fato significativo foi o envolvimento das crianças e adolescentes nas atividades promovidas pelo Núcleo, sempre em parceria com as escolas.

No mês de abril sempre se comemorava o "Dia do Índio".

Passou-se a comemorar a "Semana do Índio", com muitas atividades acadêmicas e de lazer, a ponto de ter o envolvimento do comércio, através do SESC, da Associação dos Artesão de Rondonópolis, da UFMT e de toda a população no evento.

Chegou-se a fazer grandes gincanas envolvendo as maiores escolas de Rondonópolis, atividades sócio-culturais e educativas de grandes proporções em termos de público.

Os índios passaram a participar apresentando danças tradicionais e proferindo palestras, na cidade.

A curiosidade da juventude, expressa em questionamentos feitos durante os eventos, iam desde o impressionante funeral Bororo até o cotidiano da aldeia.

Na realização de exposições de artesanato e material bóe-Bororo e nas palestras com estudiosos da vida destes índios, conseguimos nossos primeiros livros para o acervo do Núcleo.

O primeiro livro que ganhamos foi *Os Bororo na História do Centro-Oeste Brasileiro - 1716-1986*, que o próprio autor Mário Bordignon Enawuréu doou-nos.

Outras publicações foram doadas pela Missão Salesiana em Mato Grosso e pela antropóloga Renate Brigite Viertler, que é uma das maiores estudiosas do povo bóe-Bororo da atualidade.

Além das obras que recebemos, fizemos cópias de outras, tanto de livros como de artigos de jornais, sempre com recursos próprios e sem qualquer auxílio institucional. Pagamos, inclusive, os quadros de cartazes que mandamos fazer para termos um visual histórico das lutas e dos acontecimentos envolvendo os povos indígenas e que, em meados de 1995, doamos para o "Núcleo de Documentação e Pesquisa Históricos do Centro Universitário de Rondonópolis" - UFMT, como também passamos para a Biblioteca da Universidade os livros, a fim de que todos possam ter acesso aos mesmos.

Nossa ação e nosso compromisso sempre foram para com os direitos indígenas.

Mesmo em questões polêmicas, como a da terra, não nos intimidamos e denunciamos as ações daqueles que agridem os direitos dos povos indígenas e invadem suas terras.

Tornamos público e mobilizamos a opinião pública em torno da invasão na Área Indígena de Teresa Cristina, próximo a Serra dos Coroados, município de Santo Antônio de Leverger.

O trabalho que desenvolvemos serviu para colocar a questão indígena, em especial, sobre os bóe-Bororo na ordem do dia, não como algo isolado e do passado, mas como uma inter-relação social onde a diversidade sócio-ambiental deve ser respeitada.

Em 1996, o Núcleo já não tinha mais razão de existir porque as instituições e as entidades da sociedade rondonopolitana já haviam incorporada a questão indígena em suas ações e reflexões.





A avaliação que fazemos de todo este trabalho é que o Núcleo de Documentação Bóe-Bororo deu uma importante contribuição para tornar a questão indígena mais visível e ter-se uma visão e uma postura mais positiva diante dos povos indígenas.

Pudemos verificar que uma ação pedagógica, mesmo promovida por organizações não institucionais, propicia uma mudança significativa de atitude e na visão de mundo de alunos e da sociedade como um todo; que a educação tem uma força extraordinária como agente de transformação social e que o conhecimento proporciona uma mudança de comportamento.

Sentimos que a convivência entre povos culturalmente diferentes é possível e saudável e que os bóe-Bororo precisam do apoio da sociedade envolvente para viver o direito à diferença, à terra, à cultura e ter um modo de vida próprio.

O respeito à diferença enobrece e dignifica a sociedade, porque a pluralidade abre um leque de alternativas de vida para as pessoas.

Não queremos dizer que toda a cidade de Rondonópolis conseguiu mudar sua visão e sua expectativa em relação aos bóe-Bororo.

Mas, os avanços conseguidos nos dão conta da necessidade de se prosseguir na luta pelo respeito a todos os povos e que novas formas de ação se colocam para nós. O que não pode alterar-se é o nosso compromisso para com a verdade, com a ciência e com a defesa dos direitos e valores humanos.

Ao afastarmo-nos para cursar o Mestrado, em junho de 1995, realizamos com os alunos da disciplina Antropologia Cultural II, do Curso de História/ICHSR/UFMT, um evento denominado "Com Respeito às Diferenças". Foi realizado um estudo sobre duas questões: a indígena e a do negro. Através de um trabalho etnográfico, os estudantes focalizaram dois grupos sociais: os negros do município de Vila Bela da Santíssima Trindade, Estado de Mato Grosso, e os Índios Bóe-Bororo de Tadarimana. Um debate com a presença de representantes dessas duas sociedades e uma exposição de fotografias serviram de motivação para a socialização do conhecimento produzido pelos estudantes. O nome que os estudantes escolheram, "Com respeito

às diferenças", tinha um duplo significado: sobre o assunto e ato de respeitar.

Cremos que houve grandes avanços com relação à nossa problemática inicial, mas há muita coisa ainda por se fazer para que a convivência entre a população branca e negra de Rondonópolis conviva dignamente com os índios, reconhecendo-os e respeitando-os integralmente.

Os bóe-Bororo não podem ser vistos como gente do passado, mas como gente do presente, que têm valores próprios e dificuldades muitos semelhantes as da maioria da população brasileira, sobretudo os excluídos do sistema produtivo.

É preciso, pois, que não nos acomodemos com os avanços e, tão importante quanto à mudança de visão em relação aos índios, é uma mudança de atitude, não só das pessoas como também das instituições e outras organizações da sociedade.

Além disso, as bibliotecas municipais, das escolas públicas e particulares e das instituições de ensino superior precisam adquirir livros, revistas, periódicos e artigos de jornais sobre as questões étnicas e sócio-ambientais e, em particular sobre os bóe-Bororo, para garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento científico, de modo a prepará-los para viver numa sociedade pluralista e multicultural, em que a bio-sócio-diversidade ocupa lugar de destaque nos avanços técnico-científicos, no limiar do século XXI.

## RESUMO

Este trabalho é o relato de uma experiência realizada entre 1990 e 1995, na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, em que nos lançamos num Projeto didático-pedagógico contra o preconceito e a discriminação existente em meio à sociedade envolvente contra os povos indígenas, em especial, os Bororo.





## Referências bibliográficas sobre os bóe-Bororo, levantadas pelo Núcleo:

Albisetti, César & Venturelli, Ângelo J. **Enciclopédia Bororo** - Volumes I e II. Campo Grande, Museu Regional Dom Bosco, 1969.

Bordignon Enawuréu, Mário. **Os Bororos na História do Centro Oeste Brasileiro 1716 1986**. Campo Grande-MS, Missão Saleasiana de MT/ CIMI-MT, 1986.

_____. **Róia e Baile - Mudança Cultural Bororo**. Campo Grande-MS. Monografia de Especialização do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco. 1994.

_____. **Boé Eejiwu. Pinturas Faciais Bororo**. *Apostila.*

_____ & Kanajó Towujewu, Antônio. **Boé Enogiegidae Barege Eie - Classificação Bororo dos Bichos.** Campo Grande, Missão Salesiana de MT/INICAMP, 1988.

Cartilha Bororo – **Boe Eno- ABCD ário na Língua Bororo**, 2. Edição, Cuiabá, Summer/SIL, 1988.

Coelho, Vera P. (Org,). **Karl von den Steinen: Um Século de Antropologia no Xingu**. São Paulo, EDUSP, 1993.

Costa, Anna Maria R. **Rito e Magia - Arte Indígena do Centro-Oeste**. Brasília, FUNAI, 1994.

Crocker, J. C. *Reciprocidade e Hierarquia entre os Borôro Orientais.* In: Schaden, Egon. **Leituras de Etnologia Brasileira**. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1976.

Demarchi, Irma. **CICAF - 50 Anos em MT a Serviço da vida e da Esperança**. Rondonópolis, Gráfica A Tribuna, 1997.

DOSSIÊ *ÍNDIOS EM MATO GROSSO.* Cuiabá-MT, OPAN/CIMI-MT, 1987.

Drumond, Carlos. **Contribuição do Bororo à Toponímia Brasílica**. São Paulo, I.E.B./USP, 1965.

Duroure. Pe. João B. **Dom Bosco em Mato Grosso - 1894-1904**. I vol. Campo Grande, IHGMT/Missão Salesiana em MT, 1977.

Fernandes, Florestan. *Tiago Marques Aipobureu: Um Bororo Marginal.* **Revista do Arquivo**. São Paulo, Vl. CVII: 07-29, 1946.

Hartmann, Tekla. **Nomenclatura Botânica dos Borôro**. São Paulo. I.E.B./USP, 1967.

Isaac, Paulo A.M. **A Questão Indígena no Conteúdo Curricular da Quatro Primeiras Séries Escolares**. Rondonópolis - MT, monografia de especialização - Departamento de Educação/ICHSR/UFMT, 1993.

Novaes, Sylvia C. **Jogo de Espelhos: Imagens da Representação de si através dos Outros**. São Paulo, Edusp. 1993.

Ochoa Camargo, Gonçalo. *Bakuru Maiwu:* **Novo Testamento em língua Bororo**. Campo Grande. Missão salesiana de Mato Grosso/FUCMT, 1992.

_____. *Missa em Bororo.* General Carneiro -MT, Missão Salesiana de MT/ Aldeias Bororo do Meruri e do Rio Garças, 1984.

_____ & BORDIGNON ENAWURÉU, Mário. *Cartilha Bororo - Bóe Ewaduru Paru.* Campo Grande - MS, Missão Salesiana/FUCMT, 1984.

_____ & COQUEIRO TUGORE ETUA, Frederico. *História Mítica Bororo*. Vol. I. Campo Grande - MS -, Missão Salesiana de MT, 1990.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: 1987 - 1990. Série Aconteceu Especial 18. São Paulo, CEDI, 1991.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: 1991 - 1995/ Carlos Alberto Ricardo editor. - São Paulo, Instituto Sócio - Ambiental, 1996.

REVISTA CAMPANHA CONTINENTAL - *500 Anos de Resistência Indígena e Popular. Brasília, CIMI, 1991.*

Rodrigues, Aryon D. **Línguas Brasileiras - Para o conhecimento das Línguas Indígenas**. São Paulo. Loyola, 1994.





Silva, Aracy Lopes (org.). **A Questão Indígena na Sala de Aula**. São Paulo, brasiliense, 1987.

_____ & Grupioni, Luis Donizete. **A Temática Indígena na Escola**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Viertler, Renate Brigitte. *Amazônia Brasileira - Preâmbulo a uma Discussão Antropológica da Questão Indígena.* (fotocópia de Revista da USP sem dados de referência).

_____. *Córrego Grande Revisitada.* **Revista da USP**, n.°. 04, São Paulo, 1987.

_____. *Contribuições à Antropologia em Homenagem ao Professor Egon Schaden.* São Paulo, Coleção Museu Paulista, Série Ensaios, V. 4, 1981.

_____. **A Duras Penas - Um histórico das relações entre índios Bororo e "civilizados" no Mato Grosso.** São Paulo, FFLCH/USP, 1990. (Antropologia, 16).

_____. *Análise das Conseqüências da Implantação de um Projeto de "Desenvolvimento Integrado" Entre os Índios Brasileiros: O Projeto de Tadarimana e suas Conseqüências Sociais Entre os Índios Bororo.* **Cadernos da Comissão Pró-Índio, n. 2.**

_____. *A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas.* **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, 32: 1-51, maio 1979.

_____. *O Estudo Antropológico de Aldeias Indígenas no Brasil: Estado Atual de Uma Pesquisa entre os Bororo.* **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia. Dédalo** 27. São Paulo, 27:47-64, 1989.

_____. *O Estudo de Parentesco e as Práticas de Nominação entre os Índios Bororo.* **Revista de Antropologia**. São Paulo, Volume XXI: 61-68, 1978.

_____. *A Formação da Sociedade Bororo: Mitologia e Considerações Etno-Históricas.* **Revista de Antropologia**. São Paulo, Vol. XXIX, 29: 1-39, 1986.

_____. *Fragmentos de Cosmologia Bororo: Xamãs, Oráculos e Cerimônias de Cura.* **Revista do Museu Paulista**. São Paulo, Nova Série - Vol. XXXII: 207-221, 1987.

_____. **A Refeição das Almas: Uma Interpretação Etnológica do Funeral dos Índios Bororo, Mato Grosso**. São Paulo, Hucitec/Edusp, 1991.

_____. *A Vaca Louca: Tendências do Processo de Mudança Sócio-Cultural Entre os Bororo - MT.* **Revista de Antropologia**, São Paulo, 33: 19-32, 1990.

Wüst, Irmhild. **Projeto Etnoarqueológico e Arqueológico da Bacia do Rio São Lourenço, Mato Grosso - Reprodução das Publicações: 1992 a 1994.** Goiânia, UFG/Departamento de Ciências Sociais/Museu Antropológico, 1995.



Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, publicação do curso do Mestrado e Doutorado em Educação Pública da UFMT, tem por finalidade divulgar artigos, ensaios, resenhas e comunicações **de pesquisas**.

Os trabalhos recebidos serão submetidos à seleção prévia do editor científico da seção da revista a que se destina o artigo. A avaliação definitiva será realizada pelo Corpo Editorial da Revista

Resenhas de livros, comunicações de pesquisas e outros textos, com o máximo de três laudas, serão publicados por decisão dos editores. É também dos editores a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para os grupos de pesquisa. Enquanto Revista de intercâmbio dará prioridade à divulgação de resultados de **pesquisa** externos à UFMT.

Todos os trabalhos publicados são protegidos pela legislação de direitos autorais. A permissão para utilização ou reprodução por terceiros deve ser obtida junto ao editor.

Os artigos inéditos devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, em disquete, digitados com o processador de texto MSWORD e acompanhados de duas cópias impressas. Os artigos devem ter 15 páginas e as resenhas cinco páginas, no máximo. Devem conter resumo em português de 100 palavras no máximo, *abstract* de igual tamanho e palavras chaves em inglês e português.

As referências bibliográficas, datilografadas em ordem alfabética no final do artigo, devem seguir a norma NBR 6023 de agosto de 1989 da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Os editores não se responsabilizarão por notas incompletas ou incorretas.

Quadros, tabelas, gráficos e ilustrações devem ser apresentados no original e em folha separada, preparados para reprodução gráfica. Caso contrário, não poderão ser aproveitados. Sua localização deve ser indicada no texto por dois traços horizontais e com a numeração correspondente. No caso de fotografia, devem ser anexados nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como autorização da(s) pessoa(s) fotografada(s).

Os trabalhos que não se enquadrarem nos requisitos acima serão encaminhados aos autores para que procedam às necessárias adaptações que serão indicadas em carta pessoal.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para:

NICANOR PALHARES SÁ
Editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/nº - Coxipó
78060-900 - Cuiabá - MT
e-mail: nicanor@cgi.ufmt.br