

*Projeto Açaí:
uma contribuição à formação
dos professores indígenas no
estado de Rondônia*

Mario Roberto Venere

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

PROJETO AÇAÍ: UMA
CONTRIBUIÇÃO À
FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES INDÍGENAS
NO ESTADO DE RONDÔNIA

Série Temas em Educação Escolar

n.27 – 2017

**Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista,
Campus Araraquara**

Reitor: Sandro Roberto Valentini

Vice: Sergio Roberto Nobre

Diretor: Cláudio Cesar de Paiva

Vice: Rosa Fátima de Souza Chaloba

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Coordenador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Newton Duarte

SÉRIE TEMAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR Nº 27

**Conselho Editorial Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar**

Célia Regina Rossi

Edilson Moreira de Oliveira

José Luís Vieira de Almeida

José Vaidergorn

Luci Pastor Manzoli

Luci Regina Muzzeti

Maria Cristina Senzi Zancul

Marta Leandro Silva

Sebastião de Souza Lemes

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Editoração eletrônica

Eron Pedroso Januskevictz

Arte da capa

Alexandre Aparecido Fachinette

Normalização

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

PROJETO AÇAÍ: UMA
CONTRIBUIÇÃO À
FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES INDÍGENAS
NO ESTADO DE RONDÔNIA

Mario Roberto Venere

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

Copyright © 2017 by Laboratório Editorial da FCL
Direitos de publicação reservados a:
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP
Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Obra disponível em formato impresso e eletrônico
(consultar endereço acima).

Venere, Mario Roberto

V456 Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia / Mario Roberto Venere. – São Paulo, SP : Cultura Acadêmica, 2018. 204 p. ; 21 cm. – (Série Temas em Educação Escolar; 27)

ISBN 978-85-7983-913-9

1. Índios. 2. Educação. 3. Professores -- Rondônia. I. Título. II. Série.

CDD 370

SOBRE O LIVRO

O texto que deu origem a esse livro foi tese de doutorado elaborada no período de 2007 a 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, da Faculdade de Ciências e Letras, câmpus de Araraquara-SP (FCLAr), da Universidade Estadual Paulista – Unesp. A tese teve como orientador o Professor João Augusto Gentilini.

DEDICATÓRIA

Aos povos indígenas de Rondônia, pela constante luta em favor da reivindicação de seus direitos à Educação, à Saúde e às suas terras tradicionais, e a todos que, direta ou indiretamente, militam na educação escolar indígena e acreditam em mudança por meio da Educação.

Aos meus pais, Mario Venere (*in memoriam*) e Izabel Negri Venere, e aos irmãos Francisco, Maria Tereza, Marcelo, Marcos, Maria de Lourdes, Paulo César, juntamente com suas esposas, esposos, filhos e netos, bem como aos demais que contribuíram das mais diversas formas para a minha permanência na Região Amazônica e para o término desta obra.

Aos professores de minha graduação, Otavio Augusto Catani Fanalli, Paulo Campos (Paulão), Dr. Gullo, José Índio, Pandofelli e Haydeé Pozzi, pelas orientações e reconhecimento de nossas potencialidades.

Especialmente a Francisco José Venere e Lilian Scurachio do Prado Venere e filhos Guilherme, Fábio e Karina Venere, pelos quais fui convidado a conhecer a Amazônia, especificamente os Povos Indígenas de Rondônia.

A Maria de Lourdes Venere, ao Rogério Wilton Pereira de Lucena, ao Rogério Lucena (Rogerinho), à Isabel Lucena (Isabelzinha) e ao André Venere, (irmã, cunhado e sobrinhos, respectivamente) com os quais convivo na cidade de Porto Velho, Rondônia.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor João Augusto Gentilini, por acolher a minha ideia de analisar projeto de formação de professores indígenas na Amazônia brasileira, aceitar o desafio de orientar um projeto com populações indígenas e, ainda, pela sua luta em transformar um professor fotógrafo em pesquisador. Sua solidariedade, percepção e escuta sensível foram imprescindíveis para a finalização desse trabalho.

Aos povos Indígenas de Rondônia (Arara, Aikanã, Amondawa, Arikapu, Cabixi, Campé, Canoé, Cão oro At, Cassupá, Cinta Larga, Gavião, Jaboti [Djeoromitxí], Karipuna, Karitiana, Kaxarari, Kuazá, Latundê, Makurap, Nambikuara, Oro At, Oro Eo, Oro Mon, Oro Nao', Oro Waje, Oro Waran, Oro Waran Xijein, Oro Wari, Oro Win, Puroborá, Uru Eu Wau Wau, Suruí, Sakirabiat e Tupari), os quais conheci e passei a admirar desde a primeira visita que fiz aos meus familiares na cidade de Porto Velho.

Ao meu irmão Francisco (Chico Pescador) que, por receber visitas de várias lideranças dos povos indígenas, ouvir histórias e relatos de extermínio de membros de várias etnias daquela região e nada poder fazer, solicitou-me em 1986: “– Mano, senti-me um incompetente: aquelas pessoas estavam sendo trucidadas, exterminadas, e não pude fazer nada para conter aquele fato. Por favor, faça algo que possa contribuir com a população indígena de Rondônia.”

Agradeço a todos os professores e professoras indígenas de Rondônia, pela autorização, e atenção durante a minha pesquisa, especialmente aos amigos Antenor Karitiana, Armando Jabuti, Arão Oro Waram Xijein, Eva Canoé, Josias Cebirop Gavião, Zacarias Kapiaar Gavião, cujas participações foram importantes para fazer com que esta pesquisa acontecesse.

A Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (Opiron) e aos representantes da Cunpir pelo apoio recebido.

Ao professor indígena Joel Oro Nao', que foi meu aluno na educação básica na cidade de Guajará-Mirim. Hoje, formado pelo Projeto Açaí, responde pela Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio (Funai) nessa cidade.

À professora Mary Gonçalves Fonseca, uma das executoras do Projeto Açaí, que, desde a realização da minha pesquisa de mestrado que resultou na dissertação *Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença* forneceu-me informações sobre o Projeto e os índios de Rondônia, além de propiciar o contato com professores indígenas.

Ao Professor Zacarias Kappiar Gavião, que aceitou o desafio de ser o primeiro índio a assumir a coordenação do Projeto de Educação Escolar Indígena (PEEI) do Governo de Rondônia na Secretaria de Estado da Educação (Seduc), ao mesmo tempo em que participava do Projeto Açaí e também era presidente da Opiron.

À coordenação do Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (Neiro).

À Professora Doutora Carmen Velanga, que acompanha a minha trajetória acadêmica desde a minha chegada, em 1984, à cidade de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, cujas valiosas sugestões foram incorporadas, na medida do possível, a esta versão.

À Professora Doutora Marilda da Silva, pelas leituras e contribuições na construção do texto em suas versões iniciais, durante a disciplina de orientação da pesquisa e por aceitar, mais uma vez, fazer parte da banca examinadora de minha tese.

Ao Professor Doutor Edson do Carmo Inforsato, pelo empenho e dedicação na Coordenação do Dinter/Unesp/Unir e que, com prontidão, aceitou participar da banca examinadora.

Ao Professor Doutor Edinaldo Bezerra de Freitas, meu ex-orientador, cuja paciência e sabedoria conduziram-me ao aprendizado sobre as culturas indígenas.

Aos responsáveis pela Coordenação Regional da Funai/CR/Porto Velho, Guajará-Mirim e Ji-Paraná, Rondônia.

Às amigas Lígia, Noely, Cleyde Bezerra, Tânia, Sueli, Augusta Boaventura e demais profissionais da Educação Indígena das Coordenações Regionais da Funai – Rondônia, pelas valiosas contri-

buições nas orientações e na disponibilidade em possibilitar informações e documentos referentes ao Projeto Açáí.

Ao Núcleo de Saúde e ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondônia.

Ao Conselho Estadual de Educação de Rondônia, ao Núcleo de Educação Escolar Indígena da Seduc/RO, pela disponibilização de documentos.

Aos servidores da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), Programa de Educação Indígena, Jania Maria de Paula, Ednéia Izidoro, Julcy Mari (*in memoriam*).

Aos amigos Celso Ferrarezi Jr., Dorosnil Alves Moreira, Ivete Aquino Freire, Tânia Suely Azevedo Brasileiro, Maria Cristina Victorino de França, Catarina Costa, Eloiza Della Justino, Julio Militão, Flávio Simão, Carmen Claros, Miguel Nenevê, Padre Zenildo e Jacinta Castelo Branco.

Agradeço ainda à Universidade Federal de Rondônia, ao CNPq e a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, ajudaram-me a concluir a tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e aos profissionais da Propesq/Unir.

Aos professores do PPGEE da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Araraquara, pelas disciplinas oferecidas que foram cruciais para a minha formação. À Chefia de Departamento de Educação Física e aos colegas do Departamento de Educação Física – DEFE/Unir: Ramón Nuñez Cárdenas, Hélio Franklin Rodrigues de Almeida, Ivete Aquino Freire, Eurlly Kang Tourinho, Ricardo Farias Santos Canto, João Bernardino de Oliveira Neto, João Guilherme R. Mendonça, Leonardo Severo da Luz Neto, José Roberto de Maio Godoi, Célio José Borges, José Célio Neto, Luis Gonzaga de Oliveira Gonçalves, Juscimara Campos de Oliveira, Daniel Oliveira de Souza, Angeliete Garcez Militão, José Roberto Godoi Filho e demais.

Aos amigos com os quais compartilhei moradia durante este período em Araraquara, Antonio Netto Jr., Guilherme Luz Emerick, Rudy Bonfilio e Felipe de Oliveira Souza.

Aos amigos do Dinter, Clarides, Célio Borges, Elisabeth Kitamura, Flavine, Francisco Estácio, George, Gisele, João Guilherme, José Carlos, Josélia, Juracy, Lucia Rejane, Carla Martins, Maria do Socorro, Marilsa, Orestes, Rosângela, Sonia Sampaio e Wany Sampaio, pela convivência, apoio e orientação recebidos durante esta longa caminhada.

Aos amigos Ricardo Jacó (UnB) e Edson Farias (Ufac) pelo apoio recebido.

Ao Professor Doutor Ene Glória, pela implantação do Dinter/Unesp/Unir.

Aos técnicos da Unesp e da Unir/Propesq, muito obrigado pelas orientações e empenho na operacionalização do Dinter.

Aos amigos do Cimi/Regional Rondônia, Frei Volmir Bavaresco, Emília Altini, Dra. Maria Beatriz (Bia), Dr. Giles e demais membros daquela organização que estiveram atentos às nossas reivindicações.

Ao meu sobrinho Fábio Venere, à Carmen Claros e ao Professor Miguel Nenevê, pelas contribuições nas traduções dos resumos.

Ao amigo Antonio Netto Jr. e às amigas Virgínia Ávila e Ana Réscia, colegas de caminhada na Unesp, pelas contribuições importantíssimas neste trabalho e também pelos momentos alegres pelos quais passamos durante nossas marchas para o conhecimento.

Aos amigos Celestino José de Souza, Sergio Piologro da Hora, Aparecido Bispo Maria, Armando Gonçalves Grilo e Armando Wanderley Picanço Diniz, pela vivência e aprendizagem.

Aos amigos Fankhauser, Canevarollo e seus familiares, obrigado pelo apoio, considerações e amizade.

À comunidade guajaramirense, pela nossa acolhida. Muito obrigado!

SUMÁRIO

Apresentação	15
Introdução	19
Capítulo 1: Apontamentos sobre a educação escolar indígena no âmbito das políticas públicas	29
Os documentos oficiais que fundamentam as políticas de educação indígena	38
O currículo diversificado para as escolas indígenas: um desafio ...	41
Os professores não índios nas escolas das aldeias	44
Capítulo 2: Um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil e em Rondônia	49
O Período Colonial	50
O Período Imperial	52
O Período Republicano	52
Estudos sobre educação escolar indígena no Brasil	56
A questão indígena em Rondônia	59
Educação escolar indígena em Rondônia	66
Capítulo 3: O Projeto Açaí: a formação de professores indígenas no Estado de Rondônia	75
O movimento da construção do Projeto Açaí: antecedentes	78
O projeto pedagógico do Projeto Açaí	81
Justificativa	81
Objetivos	84
Estrutura do Projeto Açaí	87
Estrutura didática e matriz curricular	90
A avaliação da aprendizagem	101
Produção de materiais didáticos do Projeto Açaí	103

Capítulo 4: O Projeto Açaí na percepção de sujeitos envolvidos: professores indígenas, lideranças e executor(es)	113
O que dizem os professores indígenas formados no Projeto Açaí... ..	119
Proposta Curricular	130
Considerações	171
Referências	179
Sobre o autor	201

APRESENTAÇÃO

Apresentar um pouco do autor e sua obra são tarefas interessantes e requerem atenção, memória e uma interpretação, sobretudo pessoal. Como sou amigo de Mario Venere há cerca de três décadas, desde que viemos para Rondônia, cada qual com sua história pregressa e seu peculiar movimento de migração para o Norte na década de 1980, essa tarefa é das mais agradáveis, sem, no entanto, ser das mais fáceis.

Mario nasceu em Piracicaba no ano 1954, na Fazenda Negri pertencente à sua família na época. Começou seus estudos na escola Mista da Fazenda Fortaleza, classe seriada composta de alunos da 1ª a 4ª série, assim mesmo, todos juntos e uma única professorinha, que alfabetizava de um lado da lousa e no restante dividia o espaço para as tarefas dadas às outras crianças maiores. O menino foi alfabetizado aos sete anos e desde dessa época já demonstrava interesse e gosto pela imagem mais do que pelas letras. Um sobrinho do administrador da fazenda apresentou-lhe a máquina fotográfica, aos nove ou dez anos e ele ficou simplesmente deslumbrado diante daquele prodígio!

Das suas lembranças da infância, algumas marcantes, como o pai que convocava todos os filhos a cortarem cana na Fazenda nas férias escolares para ajudar nas despesas. E assim a família aos poucos prosperava, todo dinheirinho que as crianças e os jovens ganhavam na lida na fazenda ia para os pais, que organizavam a vida da família. O jovem Mario saiu da fazenda e veio para a cidade onde cursou o antigo Ginásio em São Carlos na Escola Técnica Paulino Botelho. Quanto ao Colegial, fez curso técnico em Eletrotécnica nos anos de 1970, mas confessa que não aprendeu bulhufas! Estudava pela manhã e trabalhava como cobrador de ônibus no período da tarde e à noite dormia pelas tabelas de cansaço e assim justifica-se seu rendimento escolar sofrível. Vida de jovem trabalhador. Apesar de vários colegas e o irmão estuda-

rem lá e seguirem carreira em órgãos estaduais e multinacionais, Mario confessa que nada fez com esse curso, seguindo a carreira de bancário no Banco Noroeste de SP, entrando como continuo e chegando a um cargo de “procurador”. Saiu do Banco depois de alguns anos e passou a ser vendedor de ração por outros dez anos. Começou a fazer um cursinho e aí se demorou por cinco longos anos!

Finalmente um amigo o convidou a fazer Educação Física, curso com menor procura na Escola de Educação Física – Fundação Educacional São Carlos – sempre trabalhando e estudando. O Curso de Educação Física não lhe trouxe grandes entusiasmos, participava pouco das atividades, lia pouco e trabalhava muito. Até que em 1984 se prontificou para trazer os sobrinhos de volta de umas férias para Porto Velho. Aqui sua cunhada preparou um currículo de três (3) páginas e ele o levou a Guajará-Mirim, cidade fronteira com a Bolívia, carente de recursos humanos qualificados (leia-se diplomados) e, em 24h, o contrataram como professor de Educação Física para o curso de Magistério. Imaginem suas dificuldades como professor iniciante, mas pensem num jovem esforçado! Acompanhou, como delegado representando a cidade, os Jogos Escolares do estado de Rondônia e ao retornar a Guajará-Mirim foi convidado a trabalhar na gestão da Educação Física Escolar junto a Secretaria Municipal de Educação. Por aproximadamente dez anos desempenhou várias atividades, voltando seu interesse para a Educação Física Escolar, aprendendo e ensinando o pedagógico que passou a despertar seu interesse.

Nesta época, eu e Mario nos conhecemos e eu, juvenzinha pedagoga entusiasmada com as possibilidades de desenvolver o que tinha aprendido na Unesp de Marília em minha primeira formação, tinha a liberdade de formar equipes na Secretaria Municipal de Educação local com professores como eu, como ele, eram em sua maioria migrantes do Centro Sul e Nordeste à procura de trabalho. Lá em Guajará-Mirim iríamos encontrar mais do que isso: encontraríamos acolhimento, aceitação, reconhecimento pelo pouco conhecimento que trazíamos em nossas bagagens com alguns livros e muitos sonhos. Nós, os professores da década de 1980, iríamos fazer história naquela fronteira e modificar a sociedade local implantando a Universidade Federal de Rondônia (Unir) (1988), e inaugurando a luta por uma educação superior pública de qualidade. Acreditem, a utopia existiu desde sempre.

Assim, Mario, já no início dos anos 1990, passou no concurso da Universidade Federal de Rondônia, vindo a trabalhar no campus de Porto Velho em 1996. Antes disso, trabalhou como professor da área em Guajará-Mirim e mais uma vez a experiência o modificou porque começou a entender um pouco mais o meio universitário agora do ponto de vista do professor. Em se tratando de um campus pioneiro na fronteira, as suas mazelas, seus problemas emergentes, a sua própria dificuldade de estudos, ausência de materiais, tudo era vivido com muita intensidade aliados à sua participação num novo grupo político, composto por professores, alunos universitários e comunitários, cujo *lôcus* de discussão partia do pequeno – porém atuante – campus universitário que, em meio às agruras da fronteira, era certamente um ponto de luz para aquela comunidade. Isso o formou como profissional docente de uma área que unia a comunidade, os esportes, e valorizava o grupo escolar de cada escola, através de atividades implantadas como campeonatos escolares, corrida rústica, Copa Criança e o festival Folclórico de Guajará-Mirim, centelha que valorizou e reuniu as manifestações folclóricas que já existiam espontaneamente nas danças dos já criados Bois-Bumbás.

A questão da Universidade e suas relações com a comunidade local e a do entorno na fronteira com o país *hermano*, a Bolívia, se resolvia de forma amigável, estudiosa, lúdica e integradora. Talvez aqueles momentos em que uma equipe se juntava em prol de objetivos comuns e não políticos eleitorais nunca mais se repetissem, não na singeleza daqueles anos em que vários profissionais recém-formados, oriundos das diversas partes do país, pouco ou muito pouco conhecedores da complexidade da área educacional, suas políticas e práticas, simplesmente se reuniam, curiosos, amigáveis, dispostos a aprender e a ensinar. Bem à maneira de Paulo Freire, o grande inspirador de nossas práticas.

O Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente cursado na Unir, concluído em 2005 versava sobre as políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia e já indicava sua familiaridade com os grupos indígenas, cujos primeiros contatos aconteceram em Guajará-Mirim. O doutorado interinstitucional com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), campus de

Araraquara, aconteceu no período de 2007 a 2011 cujo tema ainda refletia esse conhecimento e a vontade de aprofundá-lo, sobre um projeto de formação dos professores indígenas, o Projeto Açaí, como uma contribuição à formação dos professores indígenas de Rondônia. Sobre esse tema, recomendo a leitura deste livro.

Sobre essa tese, “o parto” por assim dizer que eu presenciei desde o preparo dela, ou seja, estive presente desde as primeiras inquietações que fariam amadurecer o problema da pesquisa, iniciou com as incursões de Mario na área indígena como estudioso da educação, mas principalmente como um curioso sobre a cultura dos povos indígenas e a preocupação sempre presente de fazer os registros fotográficos e das falas dos indígenas, que eram verdadeiros depoimentos de como se constituíam aquelas vidas nas aldeias, demonstrando a ausência de poder público diante das dificuldades de toda ordem.

Creio que foi assim que tudo começou, dessa interação amistosa com várias etnias presentes ali na fronteira e no Vale do Guaporé, onde eu mesma liderei uma expedição de professores e alunos do campus local levando o conhecimento gerado na academia e colhendo de lá um conhecimento inusitado que serviria de nascedouro para reflexões sobre a diferença cultural e a igualdade de direitos humanos entre “nós” e “eles”. Mario tomou gosto por pesquisar a cultura indígena nas aldeias, participando de eventos como convidado pela já amizade existente entre eles e depois recebia a devolutiva em registros fotográficos, em falas, passando então a compor a sua dissertação de Mestrado e depois a sua tese doutoral.

Como eu gosto de frisar em meus estudos na vertente pós-colonial, é muito interessante e importante conhecer o autor de uma obra, saber um pouco de sua história, sua cultura, para se compreender como se formou o profissional ou a pessoa que é.

Espero ter cumprido a missão pedida pelo amigo e professor doutor Mario Roberto Venere.

Carmen Tereza Velanga, Dra.
Universidade Federal de Rondônia
(Então) Coordenadora Operacional do Dinter/Unesp/Unir.

INTRODUÇÃO

Após concluir a graduação em Educação Física, na Fundação Educacional de São Carlos, em 1981, migrei para a cidade de Guajará-Mirim, estado de Rondônia. Ali, distante cerca de 360 quilômetros da capital do estado, Porto Velho, na fronteira com a Bolívia, presenciei as consequências do projeto de cunho desenvolvimentista implantado pelo governo militar iniciado na década de 1970. Seu objetivo era, por meio de incentivos do governo federal para a distribuição de terras, viabilizar assentamentos de projetos agrários geradores de empregos para formar a mão de obra de que necessitava o emergente estado de Rondônia, ainda Território Federal. Na época, a Amazônia ficou conhecida como o novo Eldorado brasileiro.

Àqueles que possuíam diploma de curso superior eram rapidamente dadas as chances de empregos públicos, o que me propiciou integrar o quadro do magistério público estadual, ficando à disposição da Prefeitura Municipal de Guajará-Mirim para prestar serviços na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec). Assim, passei a ministrar aulas de Educação Física na Escola Durvalina Estilben de Oliveira para alunos do Ensino Fundamental e Médio, entre os quais havia um indígena – Joel Oro Não¹, dos povos Oro Wari¹ (VILAÇA, 1992).

Nesse contexto, passei a manter contatos periódicos com as populações indígenas daquela região e de outras localidades. Os encontros com essas comunidades ocorreram por meio de visitas a trabalho às aldeias indígenas, acompanhando os trabalhos de professores da Semec e da Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), ou estudantes do curso de Pedagogia do campus de Guajará-Mirim. Essa experi-

¹ Nessa obra, Vilaça divide o grupo Wari em oito subgrupos: Oro Nao, Oro Eo, Oro At, Oro Mon, Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oro Cao-Oro Waje e Oro Jowin.

ência provocou em mim preocupações relativas à questão indígena e à escola pública, especialmente naquela parte da região amazônica.

Ingressando numa instituição federal de ensino como professor de Educação Física no ano de 1996, intensifiquei o convívio com as populações excluídas das escolas públicas daquelas regiões, voltando o meu interesse para as pessoas com deficiência física, mental e sensorial, especificamente para jovens e crianças com necessidades especiais pertencentes a grupos indígenas, pois são ainda mais excluídos, especialmente pela escola que deveria integrá-los². Nesse sentido, por fazer parte de minha história pessoal, profissional e acadêmica, tive como propósito continuar investigando os problemas concernentes àquela população e às políticas públicas educacionais a eles relacionadas.

A Universidade Federal de Rondônia (Unir) promoveu estudos e comissões dos quais participei, um deles tratando especificamente da viabilidade de implantação de um curso de educação superior para a formação de professores indígenas, o qual se iniciou no ano de 2010 no campus de Ji-Paraná³. Aproveitando a oportunidade oferecida pela Unir de trabalhar nessas comissões, bem como na implantação do referido curso, passei a acumular informações e experiências que, posteriormente, deram o suporte para propor um projeto de pesquisa sobre a educação escolar indígena, em particular a formação de professores indígenas no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação Escolar (Dinter/Unesp/Unir).

Um dos maiores desafios atuais da Amazônia brasileira é fazer a transição de um sistema de áreas preservadas, ou de uso tradicional,

² Tal interesse resultou na minha dissertação de mestrado intitulada *Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença*, apresentada, em 2005, ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Unir.

³ O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir oferece 50 vagas e objetiva a formação de docentes indígenas para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio para atender a demanda das sociedades indígenas de Rondônia, Sul da Amazônia e Noroeste de Mato Grosso. Conta com as áreas de concentração Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural. O mesmo foi criado no âmbito do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do Ministério da Educação (MEC), com base na política de direitos, no diálogo com os movimentos indígenas e indigenistas, considerando a pauta formativa da instituição (UNIR, 2009).

para um programa abrangente de desenvolvimento sustentável que incluía todo o seu território. Não há dúvidas de que conflitos pela posse da terra envolvendo grandes grupos econômicos nacionais e internacionais (sobretudo da agroindústria exportadora), grandes e pequenos proprietários, posseiros, sem-terra e indígenas geram um complexo quadro de violência estrutural e de embates sociais.

Na década de 1970, ocorreram assembleias e a estruturação de diferentes organizações indígenas no país (FERREIRA, 2001), o que possibilitou ao movimento indígena ganhar visibilidade nacional. Na década de 1980, a consolidação desse movimento refletiu nas propostas para a educação escolar do índio: a formação de professores com o foco na dinâmica da sua comunidade e a sua luta para a construção de políticas específicas, de modo especial, para o acesso à escola (FERREIRA, 2001). Somente a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, foram assegurados os direitos dos povos indígenas, entre eles, o direito à manutenção e à valorização de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

A partir da década de 1990, o olhar foi direcionado para as propostas de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas. No campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural e uma legislação regulamentar – a Resolução CEB n. 3 do Conselho Nacional de Educação de 1999 (BRASIL, 1999a) – que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais e fixou normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas.

O tema em estudo é relativamente novo na história nacional e tem merecido a atenção das universidades brasileiras. Nos últimos anos, inúmeros trabalhos vêm sendo produzidos acerca das diversas dimensões que perpassam a educação escolar indígena (saúde, territorialidade, gênero, diversidade, educação, política indigenista, antropologia, entre outros) os quais são importantes para orientar políticas públicas de educação indígena e, mais recentemente, projetos de formação de professores para o magistério para atuarem em suas comunidades. Um desses projetos, que foi objeto de estudo da tese, é o Projeto Açaí, que faz parte do Programa de Educação Escolar Indígena do Governo de Rondônia.

A formação de professores indígenas no Brasil é realizada por meio de projetos pedagógicos que, em seu discurso, buscam respeitar o multiculturalismo próprio das etnias indígenas, a sua identidade e alteridade⁴. No estado de Rondônia, o Projeto Açaí é visto como um instrumento de ação pedagógica que possibilita a formação desses professores em espaços formais, informais, oficiais e não oficiais. Por ocasião da realização do I Encontro de Professores Indígenas do estado de Rondônia, “Piraculina”, ocorrido em Vilhena, de 04 a 08 de novembro de 1990⁵, o governo estadual reconheceu esses professores integrantes da categoria profissional dos docentes. Deixaram de ser, a partir de então, meros “monitores bilíngues”.

Em 1991, a coordenação das ações educativas em terras indígenas deixou de ser do Ministério da Justiça e passou ao Ministério da Educação, o qual decide que a responsabilidade por essas ações seja dos estados e dos municípios. Ocorreu, a partir dessa medida, um processo de estadualização e de municipalização das escolas indígenas, exigindo dos governos um esforço de estruturação e de institucionalização, para que fosse assegurado um funcionamento adequado dessas escolas (BRASIL, 1991a).

No contexto dos novos paradigmas educacionais, identificam-se ações relacionadas à Educação Escolar Indígena em Rondônia, como, por exemplo, a criação, em 1992, do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (Neiro)⁶ (ABRANTES, 1998), que tem como função coordenar o Fórum de entidades governamentais e não gover-

⁴ Esses conceitos serão desenvolvidos posteriormente no Capítulo 2.

⁵ Sobre os debates gerados por esse encontro ver Grupioni (1991, p. 25-36) e Ferreira (2001).

⁶ O Conselho Indigenista Missionário (Cimi), criado em 1972, é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e deu novos rumos ao trabalho missionário da Igreja Católica junto aos índios, quando já não se acreditava na sobrevivência dos povos indígenas. Seu objetivo é apoiar o processo de autonomia dos índios como povos étnicos e culturalmente diferenciados, contribuindo para o fortalecimento de suas organizações, articulações e alianças no Brasil e no continente. O Conselho de Missão para Índios (Comin), criado em 1982, é um órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) cuja finalidade é assessorar e coordenar o trabalho da referida Igreja com os povos indígenas em todo Brasil. A Coordenação da União das Nações e Povos Indígenas de Rondônia, Noroeste do Mato Grosso e Sul do Amazonas (Cunpir) é uma entidade indígena que representa cerca de 50 povos, dos quais 42 encontram-se em Rondônia, além dos oito Povos sem contato. O Jovens Com Uma Missão (Jocum) iniciou suas atividades no Brasil em 1975 e é uma missão internacional e interdenominacional, empenhada na mobilização de jovens de todas as nações para a obra missionária. O *Summer Institute of Linguistic*, hoje Sociedade Linguística Internacional (SIL), iniciou seu trabalho no Brasil em 1956 a convite de duas entidades: o então Serviço

namentais e as políticas de educação escolar indígena. Também participam do Núcleo a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc), a Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia (Sedam), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (Semed), o Conselho de Missão para Índios (Comin), a Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir) e a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (Opiron). Nessa direção, notam-se, por parte do Governo do estado de Rondônia, ações interessadas nas políticas de formação de professores indígenas para o magistério e a elas vinculadas, especialmente as iniciativas referentes à produção de um projeto pedagógico para a educação escolar indígena.

O Projeto Açaí – Curso de Formação de Professores para o Magistério Indígena Nível Médio – foi elaborado para o atendimento das séries iniciais do ensino fundamental em escolas situadas em terras indígenas, sua criação foi resultado de uma das ações da Seduc, por meio do Projeto de Educação Escolar Indígena (PEEI) do governo do estado (RONDÔNIA, 1998b).

Como as políticas públicas da educação indígena apresentam limites e possibilidades cuja compreensão exige um grande esforço de análise devido às múltiplas dimensões dos problemas⁷, optou-se, neste estudo, por concentrar a análise nas questões relacionadas à formação de professores indígenas em Rondônia e, particularmente, pelo Projeto Açaí, do qual participei como observador assistemático⁸. Já a educação escolar indígena será considerada sob o aspecto da educação institucionalizada, ou seja, aquela que está definida nas diretrizes nacionais para a cultura indígena, normatizada em legislação específica e integrada no sistema educacional de Rondônia. Nesse sentido é que se pode entender o que é educação escolar indígena – não apenas “educação indígena” – que ocorre no interior dessas comunidades indígenas, segundo suas tradições seculares, sem a presença do estado.

de Proteção ao Índio (SPI), órgão do Ministério de Agricultura que antecedeu a Funai, e o Museu Nacional da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro.

⁷ Entre os problemas, destacam-se: o contato interétnico, práticas fragmentadas e descompromissadas que afetam o direito a própria vida.

⁸ Segundo Arlindo Costa (2006), a observação assistemática é realizada sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos imprevistos, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los.

No presente trabalho buscou-se, portanto, analisar a contribuição do Projeto Açai na formação de professores indígenas durante o período compreendido entre 1998 a 2004, a partir das seguintes questões: Como se deu a Gestão Pedagógica do Projeto Açai e qual foi a efetiva repercussão na formação de professores indígenas? O projeto foi adequado às necessidades de formação dos professores considerando as suas realidades, ou seja, as escolas situadas nas aldeias onde iriam desenvolver suas atividades no que diz respeito ao ensino e à gestão escolar?

Essas questões gerais desdobraram-se nas seguintes:

1. A formação de professores indígenas no Brasil foi feita por meio de projetos pedagógicos adequados que respeitam o multiculturalismo, a identidade e a alteridade das etnias indígenas?
2. A legislação que normatiza a educação escolar indígena estava adequada e proporcionava suporte aos Projetos Pedagógicos específicos de formação de professores indígenas bem como a sua gestão?
3. Qual foi o significado do modelo de escolarização institucionalizada dos povos indígenas implantado no Brasil nos anos de 1980 a 1990 no que se refere à preparação de professores indígenas? Qual foi a percepção desses professores em relação ao Projeto Pedagógico e a sua gestão? Como isso ocorre, em particular, no estado de Rondônia?
4. O Projeto Açai enquanto modelo de educação escolar institucionalizada para professores indígenas pode ser considerado um padrão de formação a partir do respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à alteridade, com as devidas adequações às realidades locais e regionais?

A partir desses questionamentos, estabelecemos como **objetivo geral** da pesquisa verificar se o Projeto Açai, em termos pedagógicos, contribuiu de fato para a formação dos professores indígenas no estado de Rondônia, possibilitando-lhes recursos pedagógicos e de conhecimentos específicos para atuarem nas escolas de suas aldeias.

Como **objetivos específicos**, pretendemos analisar a gestão das bases políticas e pedagógicas do referido projeto a partir da legis-

lação que normatiza a educação escolar indígena; identificar, por meio de entrevistas, qual a percepção dos alunos professores em relação ao Projeto Açai; obter subsídios na dimensão organizacional e pedagógica para fundamentar futuras propostas de formação de professores.

Quanto à **abordagem metodológica**, a presente pesquisa pode ser classificada, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20), como qualitativa, pois “há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” e, quanto à sua natureza, é um **estudo de caso descritivo**, pois objetiva a obtenção de conhecimento profundo e exaustivo de uma realidade delimitada (YIN, 1981 apud GIL, 1999), o qual tem sido cada vez mais utilizado nas pesquisas sociais (COSTA, 2006). Os estudos de caso e a abordagem qualitativa têm sido adotados na maioria dos estudos sobre educação indígena e educação escolar indígena, como nos mostram as pesquisas que começaram a surgir, em maior profusão, nas décadas de 1980 e 1990 (PALADINO, 2001; NOBRE, 2005) já que se mostraram mais adequados para tratar a realidade complexa e diferenciada da questão indígena no Brasil.

Quanto aos procedimentos adotados para a coleta de dados, foi utilizada a **pesquisa bibliográfica** que, conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 71), “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais [...]” e a **entrevista semiestruturada**, que, para os mesmos autores, apresenta algumas vantagens e desvantagens, entre elas a flexibilidade que proporciona ao entrevistador para formular, esclarecer, especificar seu significado, avaliar condutas, podendo o entrevistado ser observado não só naquilo que diz e como diz, dentre outros, mas também na falta de motivação para expressar de forma mais livre e flexível seus pontos de vista sobre a temática da pesquisa (GIL, 1999).

Além da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e da entrevista semiestruturada, mostraram-se de grande valor, em termos de informações para se avaliar os resultados do Projeto Açai na formação e atuação dos professores indígenas, a análise dos planos de aula e de currículos das diversas disciplinas que foram elaborados pelos próprios professores durante as aulas presenciais e dos professores formados pelo Projeto Açai nas aldeias. A forma e o conteúdo desses documentos

poderiam mostrar (ou não) a prática pedagógica dos professores indígenas em processo de formação.

A **hipótese** é a de que a implementação desse Projeto e os resultados obtidos, a partir da percepção dos principais sujeitos envolvidos (professores indígenas) a quem o Projeto foi dirigido, ao respeitar a sua diversidade e a interculturalidade, atinge os objetivos propostos em seu Projeto Pedagógico, ou seja, foi adequado às necessidades de formação de professores para o magistério indígena.

Embora exista uma série de problemas nas iniciativas de projetos e cursos de formação de professores indígenas oferecidos por várias universidades brasileiras, como, por exemplo, o fato de serem desenvolvidos em locais distantes das comunidades onde atuam esses professores, tais cursos e projetos de formação poderão constituir um embrião de futuros cursos superiores voltados especialmente para indígenas que desejam ser professores nas escolas de suas comunidades. Se isso ocorrer – algo que precisa ser mais bem discutido –, projetos como o Açáí constituir-se-ão experiências a serem seguidas em termos pedagógicos, curriculares e administrativos sobre as quais se deve refletir, principalmente sobre a elaboração do projeto político pedagógico e a implementação de uma gestão flexível e dinâmica.

Para realizarmos a pesquisa, tivemos como preocupação inicial obter informações junto à Seduc por meio de um ofício ao titular da pasta solicitando autorização para que o responsável pelo Projeto de Educação Escolar Indígena da divisão de Educação daquela Secretaria disponibilizasse cópias das versões do Projeto de Formação de Professores Indígenas, das atas de entrega dos certificados aos indígenas que concluíram o curso, de relatórios das Etapas (I a X), da lista com nomes dos professores que ministraram as disciplinas, dos órgãos pertencentes e cargas horárias elaboradas durante a operacionalização do projeto (1998-2004). Além disso, foi solicitada a autorização para que efetuássemos entrevistas (por meio de questionários e gravações) com os respectivos técnicos daquela Seduc e demais servidores envolvidos na operacionalização do Projeto Açáí.

A partir dessa autorização, foi-nos permitido buscar, nos arquivos da Seduc, os demais documentos relativos ao desenvolvimento do Projeto, isto é, os requerimentos, pareceres e as novas versões elaboradas por exigências do Conselho Estadual de Educação (CEE). As

novas versões foram elaboradas mediante a realização de diligências direcionadas à Seduc para justificar vários procedimentos que vinham sendo tomados a respeito do Curso.

Durante várias visitas, dirigimo-nos à Divisão de Educação/Seduc, com o intuito de efetuar cópias dos processos referentes ao andamento do Projeto. O responsável pela Divisão informou que seria impossível ter acesso aos documentos relacionados ao Projeto, uma vez que, quando de sua realização, muitos dos arquivos armazenados nos computadores daquela Divisão foram danificados e a sua maioria, perdidos.

Diante disto, elaboramos ofício ao Presidente daquele Conselho solicitando o fornecimento de uma cópia do Processo de reconhecimento do Curso de Formação de Professores Magistério Indígena desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação no período de 1998 a 2004, bem como autorização para efetuar entrevistas (por meio de questionários e gravações), quando necessário, com pessoas que estiveram envolvidas na sua operacionalização. Vale ressaltar a importância desses documentos para a elaboração e a conclusão desta pesquisa, o que nos levou a insistir no acesso aos mesmos, reiterando a solicitação, dessa vez, feita à Seduc para autorizar o Conselho Estadual de Educação a liberar uma cópia dos documentos.

Assim, tivemos acesso aos documentos os quais foram fotocopiados. A Fundação Nacional do Índio (Funai) – Delegacia Regional de Porto Velho – também foi procurada e a ela encaminhado um ofício solicitando documentos, e fomos prontamente atendidos. Como se observa, além da consciência e da responsabilidade, fez-se necessária muita persistência na superação das barreiras que se colocam no percurso de uma pesquisa de campo.

Contribuiu decisivamente para que esta pesquisa, enquanto estudo de caso, não se limitasse à utilização de documentos oficiais e não oficiais ou à entrevista estruturada, a nossa constante presença e participação nos encontros da Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (Opiron), promovidos pela Seduc em Porto Velho; nas reuniões do Núcleo de Educação Indígena de Rondônia⁹; nos fóruns de Educação Indígena e nas etapas presenciais do curso de formação.

⁹ Neiro é um fórum de representação das entidades que trabalham com educação escolar indígena, no qual acontecem as discussões e as avaliações dos trabalhos feitos pelos órgãos gestores.

Ademais, o registro fotográfico das ocorrências deu uma dimensão mais antropológica e mais realista ao estudo, assim como o contato direto, formal e informal com os principais sujeitos deu a oportunidade de se posicionarem de maneira mais espontânea sobre o Projeto Açaí, o qual enriqueceu a nossa visão e ultrapassou o conteúdo dos documentos escritos.

Este livro está dividido em quatro capítulos (seções). A **Introdução** trata de situar o Projeto Açaí e apresentar o problema, os objetivos, a hipótese, o livro e os procedimentos de pesquisa. O primeiro, intitulado “Apontamentos sobre a educação escolar indígena no âmbito das políticas públicas nacionais”, trata dos documentos oficiais que fundamentam as políticas de educação indígena e do currículo diversificado para as escolas indígenas.

O segundo capítulo, designado “Um breve histórico da educação escolar indígena brasileira e em Rondônia”, incursiona pela luta dos indígenas, o seu direito a terra, os conflitos pela sua posse e a política indigenista brasileira.

No terceiro capítulo, denominado “O Projeto Açaí: a formação de professores indígenas no estado de Rondônia”, faz-se a análise do movimento de construção do Projeto Açaí e dos aspectos referentes à sua gestão pedagógica.

No capítulo seguinte, “O Projeto Açaí na percepção dos sujeitos envolvidos: os professores indígenas, as lideranças indígenas e os executores do Projeto”, apresentam-se os conteúdos das entrevistas realizadas com 31 professores indígenas de 16 etnias e também uma entrevista com uma das pessoas executoras desse projeto¹⁰.

As **Considerações** acerca dos aspectos levantados com os sujeitos da pesquisa trazem também propostas que julgamos importantes para os atuais e futuros projetos de educação escolar indígena, particularmente de formação de educadores.

¹⁰ As entrevistas foram realizadas com professores indígenas das seguintes etnias: Arara, Amondawa, Canoe, Cinta Larga, Gavião, Kampé, Karipuna, Karitina, Jaboti (Djeoromixi), Makurap, Oro At, Oro Bom, Oro Eu, Oro Mon, Oro Nao, Oro Waram, Oro Waram Xijien, Oro Win Cabixi Surui, Uru Eu Wau Wau. Dessas 16 etnias, participaram das entrevistas um total de 31 professores indígenas.

CAPÍTULO 1

APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Entende-se, inicialmente, como **educação escolar indígena institucionalizada** aquela que ocorre em instituições educacionais integrantes do sistema oficial de ensino (municipal, estadual e federal), regida tanto pela legislação normativa geral quanto pela específica, elaborada exclusivamente para atender à diversidade desses povos e suas culturas, particularmente nos territórios legalmente demarcados e protegidos pelas leis brasileiras. Ao falarmos, pois, de educação escolar do índio, forçosamente, não podemos deixar de discutir os problemas das **escolas** indígenas e de **formação de professores** que nelas irão atuar.

A Constituição Brasileira (1988) (BRASIL, 2005a) trouxe aos índios o direito a uma escola com características específicas, que valorize as línguas e os conhecimentos tradicionais vigentes na sua sociedade. É necessário o fortalecimento de instituições educacionais que priorizem os valores culturais indígenas por meio de currículos específicos, calendários que respeitem as atividades tradicionais desses grupos, metodologias de ensino diferenciadas, publicação de materiais didáticos em língua indígena e formação especializada de índios para que atuem como professores nas suas comunidades.

A Portaria Interministerial 559/91 (BRASIL, 1991b) criou o Comitê de Educação Escolar Indígena no MEC para dar subsídios e apoio técnico às ações referentes à Educação Escolar, orientando a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI), com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas e priorizar a formação, a capacitação

permanente de professores indígenas para a prática pedagógica, bem como garantir, no orçamento dos diversos órgãos envolvidos, recursos financeiros destinados às ações dessa educação.

Essa portaria também determina a adequação das escolas indígenas à sua realidade sociocultural e ainda garante a seus alunos as condições para a continuidade da escolarização nas demais etapas do sistema nacional de educação. Percebe-se, assim, que o processo de evolução histórica na educação escolar nacional, ao se encaminhar para uma legislação específica que trata das questões da educação especial, favoreceu a educação escolar indígena.

Esse ideário de inclusão corresponde a uma tendência ocidental das últimas décadas, implicando dialogar com o contexto da globalização e de novas tendências de revisão da perspectiva nacionalista das políticas anteriores (econômicas, educacionais, entre outros), trazendo para a discussão a necessidade de se preservar e valorizar as culturas locais ameaçadas pelo processo homogeneizador da globalização.

Na visão de Geertz (2008, p. 37)

[...] a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, é nós nos tornarmos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.

Nesse raciocínio, as etnias indígenas têm o direito à autonomia e assim não devem ser obrigadas a se submeter a programas integracionistas, que são expressão de atitudes etnocêntricas e preconceituosas, que ignoram os valores das especificidades indígenas e que não respeitam as suas tradições, crenças habituais, que, por mais exóticas que possam parecer, permitiram-lhes viver durante milênios e sobreviver ao penoso contato com os chamados homens brancos. É o que se entende como identidade cultural (LARAIA, 1995) e, pensando mais profundamente, como **alteridade**.

Encontramos em Molar (2009) uma noção de alteridade que recebe tendências distintas até mesmo para sua etimologia. Na Psicologia, a alteridade é definida como “o conceito que o indiví-

duo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego.” (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, 1973, p. 75 apud MOLAR, 2009, p. 1444). Na Filosofia, tem-se o verbete *alteritas* vindo do latim como “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998, p. 34-35 apud MOLAR, 2009, p. 1444). Então, considerando as duas acepções, Molar (2009) define como a mais próxima para seu artigo aquela que possui uma “índole filosófica” e carrega a origem da noção de alteridade enquanto a capacidade de se reconhecer no outro, embora se considere a existência de diferenças físicas, psíquicas e culturais.

Maria Elena Viana Souza (2005, p. 3), ao se referir ao conceito de alteridade, afirma que

[...] o discurso do respeito pelas diferenças culturais vem carregado de conotações sobre o “eu e o outro” – pode-se até falar em diversidade, mas, não sobre o eu e o outro em relação, em alteridade – porque esse “eu e o outro em relação” pressupõe a “descenralização do olhar”, isto é, a sensibilidade de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, aceitar um conhecimento que não se pauta exatamente nos nossos modelos de conhecimento. A noção de alteridade, enfim, supera o aceitar a existência do outro apenas como necessidade e interesse econômico, construindo-se assim uma identidade de aceitação do outro.

A formulação de políticas de educação indígena em geral, e de educação escolar indígena em particular, está estreitamente vinculada às políticas indigenistas e às políticas públicas de educação. A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2005a) assimilou, como as constituições de grande parte dos países latino-americanos, a forma pela qual essa temática é tratada nas declarações e convênios dos organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas (ONU) e as metas das Políticas Públicas na América Latina.

O discurso oficial da educação indígena, e da educação escolar indígena, não é apenas influenciado pelas discussões internacionais sobre os direitos sociais e as políticas públicas voltadas para as minorias e as suas implicações étnico-culturais, como nos referimos no início desse

capítulo, mas está, sobretudo, relacionado à força política e comunicativa que ganham os movimentos sociais e ambientais organizados, conforme o “Relatório do Encontro 500 anos de Resistência Índia”, divulgado em Quito, no Peru, em 2007:

Em diversos fóruns locais e nacionais por toda a América Latina, os movimentos indígenas e seus aliados reivindicaram os direitos à educação, no marco democrático dos direitos à cidadania e à diversidade... No tocante à educação, reivindicam não só o direito às escolas diferenciadas daquelas oferecidas aos demais cidadãos, mas incluem, com o forte coloração (sic), o direito ao reconhecimento e oficialização de seus processos próprios escolares de aprendizagem, ou seja, de seus projetos curriculares, “onde estejam reconhecidas oficialmente pelo Estado a inclusão das línguas, tradições” (QUITO, 1987 apud MONTE, 1997, p. 71).

Dessa forma, considerando a origem desse movimento, verificamos que esse quadro político-educacional foi impulsionado pelo trabalho de diferentes setores da sociedade civil representados sobretudo pelas organizações não governamentais, entre as quais estão os movimentos indígenas, suas associações e organizações.

No Brasil, esse trabalho foi, sem dúvida, decisivo para a construção de políticas públicas de educação indígena que, em décadas passadas, foi responsabilidade única do Estado sem a participação da sociedade organizada. Monte (1997, p. 72) afirma:

No Brasil cerca de 10 ONGs foram protagonistas da renovação da educação escolar indígena em alianças com diferentes organizações indígenas. Desenvolveram seus trabalhos em uma linha básica de ação: formação de professores indígenas com implementação de escolas de educação básica dentro de um novo marco conceitual.

No entanto, quanto à educação escolar indígena, apesar dos avanços obtidos como política pública, não se rompeu completamente a relativa inércia do Estado brasileiro e a predominância de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional. Há que se considerar também que, durante muitas décadas, prevaleceu um padrão de edu-

cação tradicional integracionista muitas vezes disfarçada da filosofia positivista¹¹, como nos tempos de atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) sob inspiração de Rondon.

Esse quadro, que teve uma longa duração, foi marcado, sobretudo, por aspectos negativos para as populações indígenas. Segundo Carmen Junqueira (2002, p. 85), “[...] nossa história revela que a constituição do Estado brasileiro, da unificação ao controle político, assentou-se na dominação e no extermínio de centenas de povos indígenas”, até que a sociedade brasileira, por meio dos movimentos sociais, da atuação de organizações não governamentais e Igrejas, passou a intervir com mais frequência na questão indígena no Brasil. Também foi importante a profusão de trabalhos acadêmicos, nas universidades brasileiras, transformados em livros e outras publicações, contribuindo para transformar a questão indígena em uma questão de política de Estado.

Monte (1997) aponta que essas ações tiveram uma forte relação com a atuação pioneira da Igreja Católica entre a década de 1970 e 1980. A partir daí, a educação indígena passa por inovações pedagógicas orientadas por cursos de formação de magistério indígena e escolas organizadas vinculadas às decisões e interesses da comunidade. Destaca, ainda, essa autora que, a partir de 1990, os documentos oficiais brasileiros legitimam essas inovações pedagógicas, considerando os processos próprios de aprendizagem, o uso e o desenvolvimento das línguas e culturas dos povos indígenas como um direito¹².

No Brasil, o trabalho da educação indígena conta com a consultoria de diversas instituições governamentais e não governamentais e tem avançado de forma significativa tanto do ponto de vista conceitual como de formulação de propostas pedagógicas. Isso se dá na medida em que reúne uma variedade de organizações preocupadas em atender, de forma flexível, às demandas indígenas a partir de práticas educativas – currículo, organização, estruturas escolares entre outras –, o

¹¹ Doutrina social de origem francesa, cujo maior representante foi o filósofo Augusto Comte (1798-1857), que teve profunda influência na primeira geração republicana. O Marechal Cândido Mariano Rondon era um adepto dessa ideologia que, juntamente com o pensamento de Benjamin Constant, teve forte penetração nas escolas militares. Pode-se considerar que essa perspectiva positivista ainda não desapareceu totalmente, podendo-se identificá-la, de forma sutil, em um ou outro pronunciamento militar sobre a questão indígena no Brasil.

¹² Completando essa ideia, o MEC/Inep (BRASIL, 1997b) sinaliza que os currículos flexíveis ou diferenciados garantem a descentralização da atividade educativa.

que implica, obviamente, projetos pedagógicos e práticas de gestão alternativas. De qualquer maneira, discursos voltados às práticas inovadoras e mudanças podem também se transformar em uma proposta uniformizada e fechada em si mesma, perdendo suas características de diversidade e de atendimento às demandas locais (MONTE, 1997).

Ainda segundo a referida pesquisadora, o quadro político-institucional brasileiro aponta três principais elementos problemáticos voltados para a educação escolar indígena. O primeiro deles diz respeito a uma autonomia local limitada que se dá, por exemplo, à medida que os governos não reconhecem professores não habilitados por agências oficiais de ensino. O segundo elemento se refere à escassez de recursos humanos no quadro de funcionários do governo, a qual se dá tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. O terceiro e último aponta para a ainda estreita abertura conceitual e jurídica nos Conselhos Estaduais de Educação, que deveriam garantir, pela legislação, o caráter inovador e específico dos currículos, a organização e a gestão para as escolas indígenas e a formação de professores com a necessária competência didático-pedagógica para atender os povos indígenas.

A implementação de políticas públicas condizentes com a realidade indígena implica a formação de educadores com práticas críticas e conscientes diante dos contextos interculturais e sociolinguísticos. Para tanto, é necessário que sejam inovadoras e flexíveis e que possam atender aos anseios e expectativas das comunidades indígenas, considerando a interculturalidade, o multiculturalismo e a alteridade desses povos.

A interculturalidade, que é o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar de uma visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode somente valorizar ou mesmo ressuscitar conteúdos de culturas antigas, deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre as culturas, – a inter-relação, o intercâmbio e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história – a fim de que se possa desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica, como reconhecem as Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena de 1994:

[...] O eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*. Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários. (BRASIL, 1994, p. 11).

Nessa direção Fleuri (2003, p. 23) observa que:

[...] a *intercultural* vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gêneros, e de ação social.

As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (a Língua Portuguesa). Monolinguismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo.

Essa situação sociolinguística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico, faz com que se assumam a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

- b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc.
- c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (BRASIL, 1994, p. 10-11).

De acordo com Maria Margarida Morgado¹³ apud McLaren (1997), existem várias modalidades de posições multiculturais: o multiculturalismo¹⁴ conservador, o multiculturalismo liberal, liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico ou de resistência. Para esse último, não existe uma humanidade comum, mas apenas identidades definidas pelos contextos de poder, de discurso ou de cultura. Como refere a autora:

O multiculturalismo implica basicamente a transição de uma cultura comum ou homogênea para culturas, visando a inclusão dos racial e sexualmente excluídos, e das vozes daqueles que têm sobrevivido nas franjas do poder central ou nas margens dos cânones literários e culturais. [...] No contexto educativo, por exemplo, a educação multicultural corresponde à ideia de uma educação liberta de preconceitos raciais e promotora da diversidade cultural e de tolerância, respeitadora da diferença de grupos sociais, étnicos e sexuais, bem como de cada indivíduo, que atravessa currículos, manuais escolares, e dita mudanças estruturais e institucionais, por vezes até mesmo radicais, nas atitudes dos professores, nas políticas escolares e nas relações entre alunos (MORGADO, 2009).

¹³ Ver o verbete *Multiculturalismo* de Maria Margarida Morgado disponível em: <<http://goo.gl/2vWzMR>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

¹⁴ Para Mario De Mori (2009, p. 4), “Multiculturalismo (ou pluralismo cultural) é um termo que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine, porém separadas geograficamente e até convivialmente no que se convencionou chamar de ‘mosaico cultural’.”

Na avaliação de Peter McLaren, citado por Maria Aparecida de Souza Perrelli:

O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior [...] A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não pensar o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (McLAREN, 2002, p. 123 apud PERRELLI, 2007, p. 257).

Para Antônio Greco Rodrigues (2008), o multiculturalismo pretende diluir fronteiras assim criadas, marcando-se como o oposto do nacionalismo. É a construção teórico-ideológica que busca lidar com as diferenças nas sociedades onde convivem múltiplas etnias.

As inovações tecnológicas, paradoxalmente, apresentam novas possibilidades de desenvolvimento nesse campo, apesar de, no dia a dia, constatar-se o aumento da exclusão social que afeta também os povos indígenas. Prova disso pode ser evidenciada na fala do professor indígena da etnia Karitiana: “Nós, professores, nunca mexemos com computador. Nós temos que ficar capacitado para mexer nisso, computador, porque é importante” (informação verbal)¹⁵.

Nesse sentido, “[...] a globalização, o crescimento da interdependência de todos os povos e países, os meios de comunicação de massa, potencializados por essas tecnologias, rompem ou ultrapassam fronteiras, culturas, idiomas, religiões, regimes políticos” (IANNI, 1996, p. 94) e as comunidades indígenas estão cada vez mais envolvidas nesse processo ou, pelo menos, sofrendo as suas consequências em profundidade e escala muito maiores do que a sociedade não índia.

¹⁵ Entrevista concedida no Centro de Treinamento Emater (Centrer) durante a participação dos Professores Indígenas no Curso de Formação Continuada promovido pela Seduc/RO (2008).

A antropóloga Berta Ribeiro (1991, p. 50-51) procura analisar essas interligações e contradições da seguinte forma: “Temos muito a aprender com os índios, inclusive sobre a modernidade a quem ela serve. Com efeito, o extraordinário avanço tecnológico das últimas décadas trouxe mais miséria e marginalidade à maioria da população”.

Diante do contato forçado com a cultura ocidental e suas tecnologias, as comunidades indígenas – entre as quais Rondônia é um exemplo – vêm sofrendo uma grande pressão. Em grande parte, para resistir a um iminente e potencial processo de extermínio ou confinamento, clamam por políticas públicas de educação que, de um lado, preservem valores, tradições, costumes; de outro, deem-lhes recursos educativos para integrarem-se, de forma autônoma, à sociedade¹⁶. Portanto, a educação escolar indígena institucionalizada aparece como elemento estratégico de luta dessas comunidades nesse contexto.

Os documentos oficiais que fundamentam as políticas de educação indígena

A análise das políticas e dispositivos legais atualmente em vigor, que reconhecem direitos e normatizam a educação escolar indígena, possibilita, em princípio, compreender as diferentes ideias pedagógicas subjacentes às estratégias de fazer educação sob o ponto de vista das políticas públicas, cujo objetivo fundamental é a formação do cidadão, seja qual for a sua posição social, econômica, religiosa, étnico-racial etc. e, mais uma vez, isso inclui os indígenas.

Os documentos oficiais que fundamentam a Educação Escolar Indígena, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997a, 1997b), enfatizam a temática da pluralidade cultural e dizem respeito às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais vivendo em território brasileiro. O Referencial Curricular

¹⁶ A título de exemplo de comunidade que convive em contexto multiétnico, reunindo num mesmo espaço e tempo, apontamos a de Sagarana no Rio Mamoré, na qual habitam povos de nove etnias, Makurap, Aruá, Aricapu, Tupari, Djeoromitxi (conhecida como Jaboti), Ajuru, Cujubim, Canóe e Massacá (informação: Professor da Etnia Makurap). “Tal diversidade, ao invés de ser recurso positivo para o conhecimento e uso das diversas línguas na construção do conhecimento disciplinar, tem sido um obstáculo, com a adoção quase exclusiva do português pelos docentes não indígenas nos cursos de formação e mesmo pelos indígenas em muitas de suas escolas” (MONTE; MATOS, 2006, p. 97).

Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), no qual estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que norteiam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, oferece também, como sugestão de trabalho, a construção dos currículos escolares em sete áreas de estudos: Línguas, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física. Seu objetivo maior é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas (BRASIL, 1998)¹⁷.

O objetivo da educação escolar indígena é de possibilitar uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1998), portanto abre a possibilidade para a construção de “pedagogias indígenas”, isto é, ações educativas, práticas pedagógicas e modos próprios de educação e de socialização dessas comunidades educativas tradicionais. Para a Escola tornar-se realmente indígena, deverá reencontrar-se e inserir-se na dinâmica própria dessas comunidades educativas. Além disso, essa identificação passa pela presença de um professor índio e/ou um professor preparado para atender essa comunidade. Neste aspecto, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) chama a atenção para o seguinte fato: “A formação específica do professorado indígena é, hoje, forte demanda das comunidades e também um direito previsto em lei” (KHAN; AZEVEDO, 2004, p. 72).

O RCNEI (BRASIL, 1998, p.42) estabeleceu orientações no que diz respeito à contratação de professores para atuarem nas escolas indígenas e ressalta, implicitamente, a necessidade de sua institucionalização:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo esco-

¹⁷ Importante observar que essa legislação não aborda a questão da Educação para pessoas Indígenas com necessidades especiais, conforme estudos realizados em minha dissertação de mestrado (VENERE, 2005). Esse assunto foi discutido pela pesquisadora Patrícia Carla da Hora Correia e apresentado no I Encontro Nacional de Educação Indígena promovido pela Universidade Estadual da Bahia, realizado em Porto Seguro, em 2007. Destacamos, ainda, que a autora vem desenvolvendo projeto de pesquisa junto à Universidade Federal da Bahia no programa de Pós-Graduação, curso de Doutorado, cujo tema é: “A interação da pessoa com deficiência na comunidade indígena: um estudo na etnia Pankararé da Bahia”. Desses trabalhos, extraímos importantes subsídios para a tese.

lar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar¹⁸, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas.

Nessa perspectiva, a **educação escolar indígena institucionalizada** torna-se um instrumento político, que deve contribuir na luta pela conquista da autonomia em todos os níveis (econômico, político, cultural, religioso e social) e é nesse sentido que reafirmamos que as políticas públicas, indigenista e de educação indígena, devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva inclusiva.

Monte (2001, p. 104) afirma que, diante do fato de que as vozes das sociedades indígenas foram silenciadas pelas políticas educacionais, deve-se

[...] formular e explicitar um novo projeto de escola, acompanhada pelo eco de outras vozes, ressoando e reproduzindo, ainda que sob um intenso debate e conflito, em novas garantias e direitos coletivos e propostas de políticas públicas diferenciadas, a serem implementadas pelos estados brasileiros dentro dos sistemas de ensino.

Como um marco político e pedagógico, essas políticas deverão possibilitar a conciliação da cidadania com a diversidade como direito coletivo, que implicará a participação dos emergentes movimentos sociais indígenas e as definições e os rumos de suas comunidades como parte integrante da nação brasileira.

¹⁸ Sobre esta questão, o Governo do Estado de Rondônia, após ser pressionado por parte dos movimentos sociais indígenas e pelo Ministério Público Federal de Rondônia, publicou, no Diário Oficial do Estado, Lei Complementar n. 578, de 1º de junho de 2010, que dispõe sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena do estado de Rondônia, da carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Técnico Administrativo Educacional Nível 3. Fomos convidados pelos professores e lideranças indígenas a participar dessa sessão de votação na Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia.

As comunidades indígenas expressam suas expectativas em relação à escola de muitas maneiras. Em alguns casos, ela é explicitamente solicitada para atender às necessidades presentes na luta pela terra, - como é necessário ao índio deslocar-se para outras localidades, torna-se importante comunicar-se por meio da leitura, da escrita, do manejo do dinheiro e da compreensão de mapas – a qual implica conhecer o aumento ou a redução de áreas ocupadas pela sua comunidade.

Outro aspecto relevante do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 34) refere-se:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes de acesso a conhecimento e práticas de outros grupos e outras sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade para o sistema educacional dos pais, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas as suas particularidades.

O currículo diversificado para as escolas indígenas: um desafio

Para Catarina Costa Fernandes (2009), na história da renovação das práticas pedagógicas e curriculares da escola indígena, algumas ideias se firmaram a partir da reflexão e da ação promovidas pelas experiências inovadoras, conduzidas pelas organizações de apoio aos povos indígenas, e também da mobilização de professores e dessas lideranças interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia. Uma dessas ideias é o reconhecimento da multietnicidade e da pluralidade.

No Brasil contemporâneo, existem mais de 225 povos indígenas que, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 22), cultural e linguisticamente, representam uma magnífica

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. [...] Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, como de fato, para toda a humanidade.

É importante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com essa realidade propostas de políticas e ações que tomem os povos indistintamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais, linguísticos, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de futuro e de presente. Construir uma agenda política, acordada com professores e representantes de cada povo, que reflita suas perspectivas e suas demandas socioambientais, é um enorme desafio para os gestores públicos, tendo em vista a necessária distinção entre educação indígena e educação escolar indígena.

A aprendizagem de diferentes povos é uma dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas que não reconheciam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de jovens e crianças de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação da pessoa humana. As práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias próprias. A essa atividade, a educação escolarizada foi imposta tentando substituir e neutralizar esses processos de formação. (MELIÁ, 1979, p. 58).

As ações inovadoras e decisivas da cultura e da sociedade acontecem e se refletem diretamente nas projeções dos conteúdos e métodos distribuídos nos currículos escolares, girando em torno da conscientização da *práxis* e da quebra de paradigmas.

Nesse sentido, recorreremos a Sacristán no intuito de contribuir com nossas reflexões. Para tanto, o autor define que:

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Escreve Thomaz Tadeu da Silva (1999, p. 156): “[...] nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”. Com essa afirmação, pode-se dizer que o currículo escolar se constitui também um dos elementos centrais na construção do indivíduo como sujeito histórico.

Ao compreender melhor o texto e o contexto em que estão inseridas as questões de educação escolar indígena, é possível observar que nem sempre essa escola oferece um currículo adequado aos seus alunos, tendo em vista sua realidade. O professor da etnia Oro Mon¹⁹ afirma que a escola indígena é diferenciada das demais até mesmo no calendário, pois “[...] a gente trabalha com o calendário não escolar indígena” (informação verbal). Isso significa que o calendário escolar não foi definido exclusivamente pela sua comunidade. De acordo com o MEC (BRASIL, 2007, p. 21):

[...] A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo – até os temas e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem.

Moreira e Candau (2003, p. 161) afirmam:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto abrir

¹⁹ Entrevista concedida no Centrex no município de Ouro Preto do Oeste, estado de Rondônia (2008).

espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Catarina Costa Fernandes (2009), afirma que atitudes impositivas, por sua vez, expressam valores e predisõem uma pessoa para agir ou reagir de certa maneira em relação a alguma coisa ou pessoa, enquanto comportamento é qualquer forma de ação humana. A diversidade cultural existe dentro e entre culturas; mas, dentro de uma única cultura, certos comportamentos são incentivados e outros, reprimidos.

Segundo um professor indígena: “[...] o currículo também é imposto e não respeita as especificidades culturais dos índios” (informação verbal). Do mesmo modo, Fernandes, (2009) considera que a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e dos povos autóctones.

Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar o seu alcance. A declaração universal da diversidade cultural defende que ela é um patrimônio comum da humanidade e incentiva o diálogo intercultural e o multiculturalismo como formas de garantir um desenvolvimento harmonioso das sociedades.

Nesse sentido, entende-se que a escola indígena é um local composto por uma população diferenciada, permeada por seus costumes e suas crenças, logo o currículo escolar deveria levar em consideração as especificidades de cada povo.

Os professores não índios nas escolas das aldeias

O universo escolar é marcado pela presença de pessoas que se apresentam com suas singularidades, variedade de etnias, diferentes visões de mundo e modos muito particulares de ser, de sentir e de viver. Segundo Edgar Morin (2001, p. 56):

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indiví-

duo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. [...] Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

Os professores índios reclamam da forma como os professores não índios são recrutados aleatoriamente para atender às comunidades, já que muitos não têm o devido conhecimento para trabalhar com a diversidade. A coordenação encarregada de selecionar os professores o faz somente com base em um *curriculum vitae*, sem que haja uma entrevista e uma verificação prévia sobre seu real preparo para trabalhar nas comunidades indígenas situadas em regiões distantes. Na fala de uma liderança indígena Tupari, durante a Reunião de Avaliação do Projeto Açaí realizada por professores e lideranças indígenas, em 2008, em Rondônia, fica evidente esse problema:

[...] Eu acho que, em primeiro lugar, a coordenação daqui de Porto Velho ou da representação para contratar uma pessoa para trabalhar na terra indígena, tem que fazer entrevista com essa pessoa, porque, às vezes, quando o governo abre um espaço para a contratação de profissionais, vai um monte de contratado para aquele setor. Só que as pessoas que mandam o currículo, não estão preparadas para trabalhar no mato com os indígenas. [...] Então, muitas vezes, elas são contratadas, mas, em primeiro lugar... chegam lá de joelho, pedindo para serem contratadas. Mas isso não é com o interesse de ficar lá. É com o interesse de ganhar só para sobreviver. Muitas pessoas que são contratadas não são daqui, são do Nordeste, vêm de São Paulo, vêm lá não sei de onde, procurando emprego para poder sobreviver. Ou talvez para pagar o repasse, os custos da volta; muitas vezes isso acontece. Então eu acho que é necessário alertar e explicar para essas pessoas antes de saírem daqui de Porto Velho, porque, se não, elas vão sair daqui pensando que irão ficar num apartamento que tem ar-condicionado, num escritório que tem computador, tem tudo. Não é isso, é muito diferente do trabalho na cidade o trabalho no campo [...] (informação verbal)²⁰.

²⁰ Entrevista concedida durante Reunião de Avaliação do Projeto Açaí em Rondônia em 2008.

Consequentemente, os professores de tal forma contratados não contribuem para o desenvolvimento da educação escolar Indígena. Desse modo, torna-se da maior importância que a construção do currículo seja elaborada a partir das necessidades levantadas pelos próprios indígenas juntamente com sua comunidade. Mediante as anotações realizadas por eles, expressas em registros diários, é possível identificar as aspirações dessa população.

Wilmar da Rocha D'Angelis (2003, p. 42) formula dez tópicos que deveriam compor a formação desses professores para atuar na escola de sua comunidade. Os tópicos, sugeridos pelo autor para o Núcleo Comum de Formação para a Educação Básica, são:

- 1) pedagogia;
- 2) ensino – especificidade da situação de conflito de culturas;
- 3) perspectiva antropológica – especificidade da situação do bilinguismo;
- 4) língua materna;
- 5) língua portuguesa;
- 6) ensino de línguas;
- 7) bilinguismo e ensino bilíngue – especificidade das outras áreas de conhecimento;
- 8) abordagem indígena de outros conhecimentos– especificidade do estado atual da educação escolar indígena;
- 9) currículo;
- 10) material didático.

Enfatiza, ainda, que há necessidade de um planejamento local a cada nova turma de professores, objetivando atender às propostas de autonomia, ou seja, um planejamento que seja dirigido pelas sociedades indígenas interessadas.

Nesse capítulo, nosso objetivo foi esclarecer alguns conceitos que fundamentam a política de educação indígena e da educação escolar indígena em particular, como multiculturalismo, interculturalidade, alteridade, bilinguismo, dentre outros que estão na base dos Referenciais e das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Brasil e, consequentemente, dos projetos educacionais de iniciativa

do Estado. No capítulo seguinte, vamos fazer um breve histórico das iniciativas de educação escolar indígena no Brasil e em Rondônia, bem como dos estudos e pesquisas que possibilitam dar maior clareza para se analisar o Projeto Açaí.

CAPÍTULO 2

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E EM RONDÔNIA

Este capítulo tem o objetivo de rever, mesmo que brevemente, as principais fases da educação indígena no Brasil, no contexto da política indigenista deste país, identificando as suas principais características e tendências, particularmente com relação à visão de educação indígena que predominou em cada uma dessas etapas. Pretende-se identificar iniciativas pioneiras de implantação de projetos de educação escolar indígena, bem como alguns dos estudos realizados sobre essas iniciativas no Brasil e em Rondônia, que antecederam o Projeto Açaí. Entendemos que a importância dessa breve revisão é que ela nos permitirá analisar melhor esse projeto em relação aos anteriores.

A ideia de integração dos índios à sociedade nacional por meio de ações educativas remonta ao período colonial, com a chegada das primeiras caravelas, até meados do século XX, quando o panorama da educação escolar indígena foi marcado pelas palavras de ordem “catequizar, civilizar e integrar”. (SILVA; AZEVEDO, 2004).

Catequizar seria converter os índios à religião católica, tarefa dos padres missionários que aqui chegaram junto com os primeiros colonizadores. Civilizar seria substituir sua forma **primitiva** de vida pelas supostas vantagens da civilização, a partir daí, os índios seriam integrados à sociedade nacional, abandonando seus costumes, que eram considerados atrasados e primitivos do ponto de vista de uma história etnocêntrica europeia. De acordo com Silva e Azevedo (2004, p. 149): “A implantação de projetos escolares para populações indígenas,

portanto, é quase tão antigo quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil”.

O Período Colonial

Antes da chegada dos europeus à América, havia aproximadamente 100 milhões de americanos no continente (RIBEIRO, 1984). Só em território brasileiro

[...] supõe-se que, à época da chegada oficial dos portugueses ao Brasil, em 1500, a população indígena era superior a cinco milhões de pessoas; hoje, não ultrapassa 250 mil indivíduos, distribuídos em cerca de 200 povos distintos, falando por volta de 170 línguas, das quais apenas 5 têm mais de 5.000 falantes; 25% dessas línguas têm menos de 100 falantes. (EMIRI; MONSERRATI, 1989, p. 245).

Esses índios brasileiros estavam divididos em vários povos, “[...] com suas línguas próprias. É difícil calcular, mas é seguro que havia bem mais de mil línguas faladas no Brasil, antes da entrada dos portugueses” (D’ANGELIS, [2014], p.1). (RIBEIRO, 1984; MELATTI, 1970).

Desde o início da colonização do Brasil, os jesuítas tiveram preocupação em criar *escolas* para os filhos dos indígenas e dos colonos aqui estabelecidos, utilizando-se, no caso dos primeiros, da criação de uma língua própria, o nhengatú ou neotupi, até hoje falada em algumas regiões do Brasil (LUCIANO, 2001), facilitando, assim, a comunicação com os indígenas, a fim de incutir neles os ideais civilizatórios, fortemente marcados pela religiosidade católica, favorecendo, dessa forma, a ação colonizadora. A ideia de integração dos índios à sociedade nacional e os respectivos estudos remontam a uma tradição que advém do período colonial brasileiro, quando o governo português dividia-se entre os interesses dos colonos de escravizar os índios e as tentativas dos missionários de impedir essa escravização, convertendo os índios ao cristianismo e levando-os a adotar costumes **civilizados**. Desse modo, o projeto de educação e catequese indígena permaneceu a cargo dos missionários católicos de diversas

ordens religiosas, estabelecidos por delegações explícitas da Coroa Portuguesa (Padroado²¹).

Alguns autores (D'ANGELIS, 2005; NOBRE, 2005) consideram que o período colonial, no que se refere à educação escolar indígena, deve ser dividido, pelo menos, em duas fases distintas. A primeira, à qual já nos referimos anteriormente, coincide historicamente com os dois primeiros séculos da colonização, ou seja, de 1500 a 1700, ou, para sermos precisos, de 1549, data da chegada dos primeiros jesuítas, a 1749, quando foram expulsos dos territórios português e espanhol. Nessa fase, a escolarização era, como já foi mencionado, apenas um instrumento de catequese ou de cristianização do índio, facilitando a sua escravização. Segundo Meliá (1979), já no período colonial, produziu-se, praticamente, o aniquilamento das diversas culturas que sobreviveram, exclusivamente, nos territórios muito distantes do litoral, onde a ação colonizadora e de ocupação oficial só se dariam no século XX.

A segunda fase do período colonial, chamada de fase pombalina, vai de meados do século XVIII até meados do século XIX. Caracterizou-se pela instituição das normas, regras e regulamentos do **Diretório Pombalino**, em 1757, que tentou realizar grandes mudanças na política colonial de educação indígena, instituindo a chamada **vila pombalina**, que seria o espaço físico e social no qual deveria se processar obrigatoriamente a integração do indígena das missões ao universo colonial (NOBRE, 2005).

O *Diretório*, com o propósito explícito de integrar o índio à sociedade colonial, organizava o ensino elementar na colônia em duas escolas diferenciadas, para meninos e meninas, com orientação cristã que favorecia a abolição formal entre os índios e os brancos, transformando as aldeias missionárias indígenas em vilas e povoações portuguesas, inclusive com a proibição da língua geral – o nhengatú – instituída pelos jesuítas.

²¹ Regime por meio do qual o Estado Português, em acordo com o Vaticano, sobrepôs-se politicamente ao poder da Igreja Católica, cabendo-lhe a indicação de nomes à hierarquia religiosa. O padroado no Brasil durou até a primeira Constituição Republicana promulgada em 1890.

O Período Imperial

Com o fracasso da política pombalina (CARNEIRO DA CUNHA, 2002) e a revogação das rígidas normas do *Directorio*, em 1798, cria-se um vácuo na organização do ensino na Colônia, até que, no Império, com o “Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios” (1845), tenta-se estabelecer o que seria uma política indigenista oficial no Brasil e, nela inserida, uma política de educação escolar. Por meio desse Regulamento, institui-se, no Brasil, o cargo de Diretor Geral dos Índios em cada província, ao qual caberia propor às Assembleias Provinciais a criação de escolas de primeiras letras onde se daria, também, o ensino para meninos e meninas indígenas, recuperando, em parte, a orientação escolar existente antes da expulsão dos jesuítas (MOREIRA NETO, 1988; NOBRE, 2005). Entretanto, os objetivos de catequese e integração à sociedade colonial ainda continuaram predominantes, com pouca consideração sobre a especificidade da cultura indígena e, obviamente, a necessidade de uma escola a ela adequada (FERREIRA, 1992).

O Período Republicano

Uma preocupação mais institucionalizada de educação escolar começa efetivamente na primeira década do século XX e na primeira década da nascente República Brasileira, quando se inicia a ocupação de territórios antes somente ocupados por comunidades indígenas. A partir daí, pode-se tentar identificar também, como veremos a seguir, fases da *educação indígena* importantes para se compreender por que, em décadas posteriores, surge a preocupação do Estado em formar **professores indígenas**.

A primeira fase do Período Republicano é marcada pela criação do SPI²² em 1910 e se estende até a política da Funai e a articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)²³ e outras missões religiosas,

²² Em 1967, deu-se a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FERREIRA, 2001).

²³ A SIL está atuando no Brasil sob o nome de Associação Internacional de Linguística – SIL Brasil. Disponível em: <<http://www.sil.org/americas/brasil/SILquemSomos.html>>. Acesso em: 13 mar. 2011

em que ainda predomina, na política indigenista oficial, o objetivo de integração à sociedade nacional. Segundo Meliá (1979), a educação que a sociedade nacional pensa para o índio, nessa primeira fase da República, não difere fundamentalmente da educação missionária, verificando-se a ação educativa de missões religiosas – especialmente de evangélicos – simultaneamente às ações oficiais de ocupação. Entretanto, ao considerar a etnia indígena como inferior, as ações educativas, em sua maioria, fracassam totalmente, apontando para a necessidade de uma reorientação do processo de integração por meio da educação.

Apesar dos fracassos, nota-se uma pequena, mas decisiva inflexão na política de ocupação dos territórios onde existiam comunidades indígenas, bem como uma mudança na forma de se buscar a sua integração e, obviamente, nas orientações da ação educacional, podendo-se, pois, considerar uma segunda fase do período republicano. Destaca-se, nessa fase, a política de integração dos indígenas sob os princípios do Marechal Cândido Rondon. Dessa feita, a partir de 1953, o SPI elaborou um programa de reestruturação das escolas, tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena, na concepção de que ensinar seria preparar a criança para assumir papéis que deve exercer na sociedade (FERREIRA, 2001). Entretanto, mesmo sob orientação do SPI, as escolas nas aldeias não diferiam significativamente das escolas rurais tradicionais, com professores não indígenas ensinando as crianças índias a ler e a escrever em Língua Portuguesa.

O decreto governamental 8.072, de 20 de junho de 1910, introduz a novidade da oficialização da educação primária nas aldeias e de um programa leigo de instrução dos índios, ambos previstos nos regulamentos do SPI. Pela primeira vez, a responsabilidade da educação indígena deixava de ficar, como vinha ocorrendo há mais de um século, a cargo exclusivamente do clero (MOREIRA NETO, 1988), mas pouco se fez para restringir a ação educativa das missões evangélicas e católicas que continuaram com ampla liberdade para prosseguir em sua ação de caráter **evangelizador e civilizatório**. Essa segunda fase estende-se pelo período do Governo Vargas até o golpe militar de 1964, quando se intensifica a ocupação da Amazônia por meio do *Plano de Integração Nacional*.

Em fins da década de 1960 e início dos anos 1970, período da ditadura militar, encontra-se a terceira fase, que foi marcada pelo surgimento das organizações indigenistas não governamentais e formação do movimento indígena. Em última análise, tal período expressou a estratégia do governo brasileiro de interiorização e ocupação da Amazônia, com a colaboração de seus primeiros e naturais habitantes: os indígenas. Um marco institucional importante desse ciclo foi a extinção do SPI e a criação da Funai em 1967, que apontou para a elaboração e a implementação de uma nova política indigenista e, conseqüentemente, de uma nova política de educação escolar indígena, visando à integração do índio à sociedade.

Apesar de ter sido um momento difícil para as comunidades indígenas, em termos de luta pela manutenção de suas terras originais, ocorreu a votação no Congresso do Estatuto do Índio, criado em 1973 (Lei n. 6.001/73). O artigo 49 desse regulamento estabeleceu as bases legais para a alfabetização dos indígenas em língua nativa nas escolas. Um dos parceiros que se destacou nos projetos educacionais da Funai, nesse período, foi o SIL²⁴. Sua importância se dá pelo fato de que, em última análise, pretendia utilizar o bilinguismo oficial como estratégia de dominação, ou seja, manter os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas – no fundo, acabou por contribuir para quebrar a resistência das comunidades indígenas ao avanço da colonização e da exploração econômica da Amazônia, um fato reconhecido inclusive em documentos educacionais posteriores, como o RCNEI (BRASIL, 1998).

A promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2005a) e da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) representam o marco institucional que inaugura a quarta fase da política de educação escolar indígena do período republicano e asseguraram aos índios o direito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A partir de então, os índios passaram a ter direito a uma escola com características específicas, que valorizava o seu conhecimento tradicional. Para isso, tornou-se necessário o desenvolvimento de currícu-

²⁴ De acordo com Ferreira (2001, p. 78) “[...], o estatuto do SIL foi alterado, com o propósito de dar à instituição um caráter mais científico do que religioso. A “Sociedade internacional de Linguística” (SIL, da mesma forma), como passou a se chamar, inclui entre seus objetivos “traduzir para línguas indígenas material de valor moral e cívico, inclusive trechos da Bíblia (Decreto n. 45.038, Diário Oficial da União, de 24/1/91)”.

los específicos, calendários que respeitassem as atividades tradicionais desses grupos, metodologias de ensino diferenciadas, publicação de materiais didáticos em língua indígena e formação especializada de índios para atuarem como professores nas suas comunidades (SILVA; GRUPIONI, 1995).

Essa etapa, que compreende as décadas de 1980 e 1990, caracteriza-se também pelo fortalecimento do movimento e das diversas organizações indígenas, quando se chamou a atenção para a distinção entre **Educação Indígena e Educação para o Índio**, conforme destaca Meliá (1979). Os distintos enfoques dão origem a diferentes experiências escolares e de formação de educadores indígenas. Várias organizações, como a Articulação Nacional de Educação (ANE), a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar) e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima, dos Kaingang e dos Ticuna, iniciam ações voltadas para a educação escolar, demonstrando já uma significativa capacidade de atuarem de forma autônoma nesse campo, embora ainda com dificuldades para obterem o reconhecimento institucionalizado do Estado.

Muito importante foi a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena no MEC, para dar subsídios e apoio técnico às ações referentes à Educação Escolar, orientando a criação de Núcleos²⁵ denominados Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI). Tinham a finalidade de apoiar e assessorar as escolas, priorizando a capacitação permanente de professores índios para a prática pedagógica, bem como garantir, no orçamento dos diversos órgãos envolvidos, recursos financeiros destinados às ações de educação escolar nas áreas indígenas e determinar os responsáveis pela educação escolar indígena.

A análise desses dispositivos legais nos possibilita, a princípio, compreender as diferentes ideias pedagógicas subjacentes às estratégias de fazer educação sob o ponto de vista de políticas públicas, cujo objetivo essencial é a formação do cidadão, como consta explicitamente nos documentos discutidos e divulgados nas instâncias legislativa, judiciária e executiva do Brasil.

²⁵ Tais Núcleos foram criados pela Portaria Ministerial 559/1991 (BRASIL, 1991b) que determina a adequação das escolas indígenas à sua realidade sociocultural e ainda garante aos estudantes indígenas as condições para a continuidade da escolarização nas demais instituições do sistema nacional de ensino.

A perspectiva de toda esta legislação – pelo menos em termos teóricos e doutrinários – é fazer com que os índios tenham o direito de continuar sendo o que são, sem serem obrigados a se submeter a programas integracionistas, que são expressão de uma atitude etnocêntrica e preconceituosa que não leva em consideração os seus. É fato que esse ponto de vista tem muito a ver com o processo de democratização do País e com a força adquirida pelos movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990.

As mudanças na política indigenista oficial – devido à influência do movimento indígena organizado, à mudança do contexto político (redemocratização) das inúmeras ONG, à forte presença da Igreja Católica, por meio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), e à instituição de leis que deram nova orientação à educação indígena e, gradativamente, tornaram-na institucionalizada, com maiores responsabilidades e autonomia dos próprios indígenas – favorecem o surgimento de vários projetos alternativos de educação escolar indígena que serão objeto de pesquisas e estudos dos quais falaremos, mesmo que resumidamente, a seguir²⁶.

Estudos sobre educação escolar indígena no Brasil

Na década de 1970, começam a surgir, de forma mais regular, estudos e pesquisas analisando a política indigenista, os movimentos e as experiências de educação escolar indígenas no Brasil e refletindo sobre eles. Para os objetivos desta tese, falaremos de alguns deles, uma vez que seria impossível, nos limites deste trabalho, trazer todos os que surgiram de 1970 até nossos dias, não sendo nossa intenção, portanto, fazer um **estado da arte**.

²⁶ Um exemplo clássico de um modelo alternativo de escolarização típico dessa fase foi a experiência desenvolvida pelo Cimi, desde 1973, na Aldeia Santa Terezinha (MT), coordenada por Eunice Dias de Paula e Luís Gouveia de Paula, quando foi organizada uma Escola Estadual de Primeiro Grau Tapirapé, cujo projeto político-pedagógico foi inteiramente discutido com os índios. Outra experiência bastante conhecida foi desenvolvida, desde o início dos anos de 1980, entre os índios Kaxinawá, coordenada por Nietta Monte (1997). Também merecem ser citadas como modelos alternativos de educação escolar, as ações realizadas pela Comissão Pastoral Indígena com os povos do Alto Rio Negro e do Alto Solimões, com a participação da Federação das Organizações Indígenas (NOBRE, 2005).

Um dos livros pioneiros, trazendo estudos e pesquisas sobre as experiências de educação escolar indígena no Brasil, foi organizado em 1975 por Sílvio Coelho dos Santos e intitulado *Educação e Sociedades Tribais*, baseado em uma pesquisa realizada junto a postos indígenas da região sul. O livro demonstrou a dependência dos povos às organizações governamentais e sua submissão aos padrões de consumo da região.

Em 1979, surgiu a obra *Educação Indígena e Alfabetização*, de Bartomeu Meliá, que utilizamos nessa tese, baseada num seminário realizado pelo Cimi, durante o qual se aprofundou a discussão da questão sobre a língua em que deveria ser feita a alfabetização indígena. Nesse livro, o autor estabelece a diferença entre **educação indígena e educação para o índio**, citada neste trabalho, e traz importantes subsídios para se construir um modelo de educação escolar indígena que emprega não mais professores não índios, mas tão somente professores indígenas que tenham sido preparados em cursos de qualificação, cuja estrutura administrativa e pedagógica tenha também a participação dos principais sujeitos, os educadores indígenas. A partir do trabalho de Meliá, foram publicados, na mesma linha, *Por uma educação indígena diferenciada* e *Entre a educação básica e os Diferentes contextos socioculturais no país*, ambos da Fundação Pró-Memória do Acre.

Do início da década de 1980, destacam-se os trabalhos publicados a partir dos encontros, seminários e congressos promovidos pelas organizações indígenas, a maioria com forte caráter de denúncia, especialmente dos convênios feitos pela Funai (muitos com missões protestantes). Tais publicações refletem a crescente consciência dos movimentos indígenas e a consolidação de demandas para que as iniciativas de educação escolar só se efetivem com a participação dos índios, seus principais interessados. Refletindo sobre esse momento, surge o trabalho *A conquista da escrita – encontros de educação indígena* (EMIRI; MONSERRATI, 1989) editado pela Fundação Pró-Memória e a Secretaria do Patrimônio Artístico e Nacional. Um pouco antes, em 1987, tem-se *O Bonde – Mecanismos de ação coordenada para a educação indígena* –, que sintetiza em ações práticas a construção política e pedagógica do campo da educação escolar indígena no Brasil. Na década de 1990, como vimos ao tratar da periodização da educação indígena no Brasil, aparecem publicações que fazem o balan-

ço da organização, da atuação dos diversos movimentos e da situação indígena no país, que culminaram com uma Conferência Nacional e uma Marcha de Protesto em 2000, a partir das quais já se podia identificar divergências entre as lideranças indígenas no Brasil, não só em relação à condução dos movimentos, mas também às ações educativas do Estado, ONG e instituições religiosas. Foi uma fase que Heck, Loebens e Carvalho (2005) consideraram um momento de crise.

Entre 2000 e 2003, além de trabalhos acadêmicos enfocando a educação indígena mais restrita a regiões – como o importante trabalho de Nobre (2005) sobre os Guarani e que utilizamos como uma das referências em nossa tese –, verifica-se maior frequência de publicações sobre educação escolar indígena produzidas por organizações, associações etc. espalhadas pelo território demarcado como área indígena protegida pelo Estado em decorrência de eventos nos quais a questão da educação foi discutida no âmbito dos movimentos sociais. Possivelmente os documentos mais importantes foram os resultantes do Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia, do Fórum Social Mundial de Porto Alegre em 2003 e do Fórum Social Pan Amazônico, realizado em 2005. É do Fórum Social o documento *Nós existimos*, em que se nota uma aproximação entre alguns movimentos indígenas, os movimentos dos trabalhadores rurais sem terra, os ambientalistas e, principalmente, aqueles em defesa dos povos da floresta amazônica.

Uma pesquisa nos periódicos catalogados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), no sistema Qualis, aponta um relativo aumento da produção acadêmica sobre o tema Educação Escolar Indígena entre 1975 e 2000, acompanhando a lenta, mas contínua implementação de projetos de escolarização indígena e de formação de professores, a maioria com o suporte das universidades públicas brasileiras que passaram a se interessar pelo tema, formando grupos de estudos e organizando encontros e cursos de qualificação de professores indígenas em vários estados.

Mariana Paladino (2001) fez o levantamento de teses e dissertações no período, verificando que a maioria adotou o procedimento de estudo de caso. Poucos se referem a políticas e práticas educativas no nível nacional: são trabalhos que tanto fazem uma análise de experiências localizadas quanto focalizam a educação escolar indígena **dentro**

da política e da história educacional de uma determinada região. Mostram, entretanto, uma temática comum que gira em torno da educação como instrumento de catequese, da integração do índio à sociedade e, principalmente, da possibilidade de um **padrão de escrita legítimo e comum** no campo dos estudos da educação escolar indígena. Mas, para Paladino (2001), como para outros autores (KAHN; AZEVEDO, 2004), o que existe de mais sistematizado em práticas e discussões teóricas gerais sobre educação escolar indígena ainda é o RCNEI de 1998.

Além desses trabalhos a que nos referimos anteriormente, vale registrar as inúmeras publicações de grupos de estudos indígenas das universidades brasileiras vinculados aos Departamentos de Antropologia, de Letras (Linguística) ou de Ciências da Educação. Destacamos três dessas publicações: a coleção *Territórios sociais*, a série *Estado e Povos indígenas – bases para uma nova política indigenista* (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002a, 2002b), do Departamento de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro, a coleção *Cadernos de educação escolar indígena* (2003), da Universidade Estadual de Mato Grosso, às quais já nos referimos na introdução deste livro e, finalmente, a publicação da Associação de Leitura do Brasil (ALB), responsável pela organização do Congresso de Leitura do Brasil (Cole) da Unicamp, São Paulo (COLE, 2009).

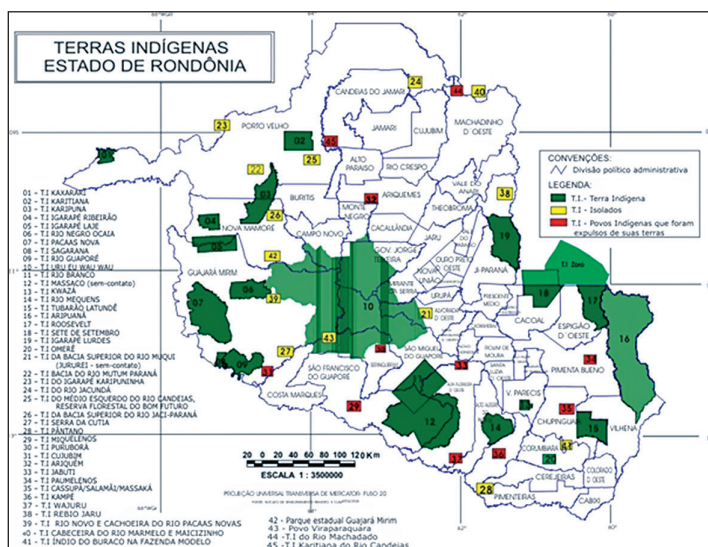
A questão indígena em Rondônia

Na atualidade, segundo o ISA (2005), a superfície total de terras indígenas no Brasil é de 106.769.509 hectares (1.067.695 km²), distribuídos por 628 áreas diferentes, espalhadas por todo o território nacional. Perfazem 12,54% do total do território brasileiro, mas ainda restam terras indígenas a serem identificadas e regularizadas (ISA, 2005). Constata-se que a maior parte das terras e da população indígena do país – respectivamente 90% e 65% – concentra-se na Região Amazônica. Grande parte dos territórios indígenas é palco de conflito, sendo comum as invasões advindas de diversos segmentos da sociedade, intensificadas nas últimas décadas do século XX devido ao processo de ocupação e colonização e ao acirramento das disputas pela posse da terra (FREITAS, 1999).

Localizado na região Norte do Brasil, fazendo divisa com os estados do Mato Grosso, Amazonas, Acre e a República Federativa da Bolívia, Rondônia possui uma extensão territorial de 237.590,864 km², o que representa aproximadamente 2,87% da área brasileira. Tem 52 municípios e uma população de 1.560.501 habitantes (IBGE, 2010).

No Mapa 1 é possível observar a situação atual da distribuição das terras indígenas no estado de Rondônia. O levantamento foi efetuado pelo Cimi, junto aos diversos povos Indígenas, no qual se percebe que alguns foram expulsos, outros se encontram isolados e ainda, há os que habitam em terras já demarcadas²⁷.

Mapa 1 – Terras Indígenas do estado de Rondônia



Fonte: Cimi (2002).

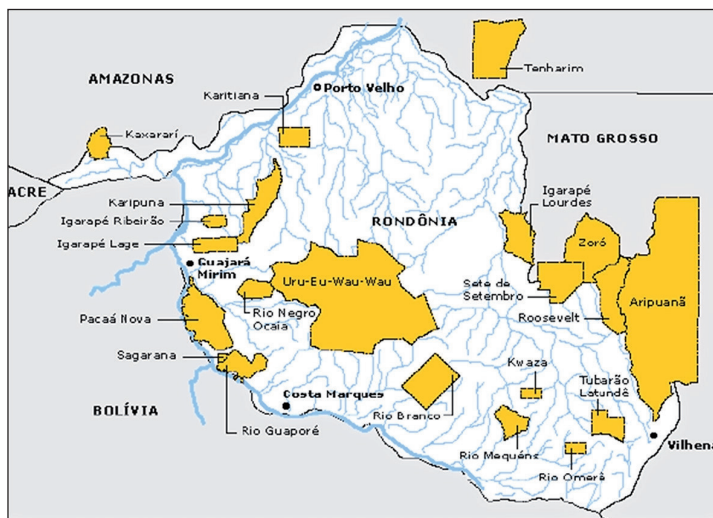
O estado de Rondônia conta com trinta e seis terras indígenas que ocupam 12% de sua superfície das quais dezoito são regularizadas, uma é demarcada²⁸ (T.I. Kwaza) e uma é interdita (T.I. Igarapé

²⁷ Informações adquiridas pelo pesquisador junto ao CIMI/Regional Rondônia, 2010.

²⁸ De acordo com o Ministério da Justiça, “O processo de demarcação é o meio administrativo para explicitar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas. É dever da União Federal, que busca, com a demarcação das terras indígenas: a) resgatar

Omerê). Vale lembrar que alguns povos indígenas de Rondônia foram expulsos de suas terras: Miguelinho, Cassupá, Massaká, Atikum, Puruborá, Urubu, Salamái, Cujubim, Jaboti, Wayoró, Kampé e Canoé (CIMI, 2002) (Mapa 2).

Mapa 2 – Localização das terras indígenas do estado de Rondônia e entorno



Fonte: Cesir (1996).

Em Rondônia, algumas etnias foram obrigadas a abandonar seu *habitat* para se unirem a outras, muitas vezes, outrora, até inimigas, havendo caso de terras indígenas ocupadas por oito ou nove delas,

uma dívida histórica com os primeiros habitantes destas terras; b) propiciar as condições fundamentais para a sobrevivência física e cultural desses povos; e c) preservar a diversidade cultural brasileira, tudo isto em cumprimento ao que é determinado pelo *caput* do Artigo 231 da Constituição Federal (CF). Sempre que uma comunidade indígena possuir direitos sobre uma determinada área, nos termos do § 1º do Artigo 231 da CF, o poder público terá a atribuição de identificá-la e delimitá-la, de realizar a demarcação física dos seus limites, de registrá-la em cartórios de registro de imóveis e protegê-la. Estes atos estão vinculados ao próprio *caput* do referido artigo e, por isso mesmo, a União não pode deixar de promovê-los. As determinações legais existentes são, por si só, suficientes para garantir o reconhecimento dos direitos indígenas sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, independentemente da sua demarcação física. Porém, a ação demarcatória é fundamental e urgente enquanto ato governamental de reconhecimento, visando a precisar a real extensão da posse indígena a fim de assegurar a proteção dos limites demarcados e permitir o encaminhamento da questão fundiária nacional”. (BRASIL, 2014).

como é o caso da Terra Indígena Rio Guaporé, onde coabitam os povos Tupari, Makurap, Wayoró, Sakyrabiat, Aruá, Jaboti (Djeoromitxi) e Arikapu (CIMI, 2002).

Considerando ainda a questão das terras, é importante enfatizar que muitos povos indígenas de Rondônia perderam boa parte ou a totalidade de suas áreas de ocupação tradicional. Muitos deles foram transferidos pelo SPI ou pela Funai para outras localidades, onde convivem com outros povos, o que causou transformações ou readaptações de suas características culturais. Nos últimos anos, vários desses povos vêm reivindicando, junto à Funai, a demarcação e a ampliação de seus territórios.

O momento mais importante de conquista, para a demarcação das terras indígenas nessa região, deu-se no período de vigência do Programa Integrado de Desenvolvimento Noroeste do Brasil (Polonoroeste)²⁹, implantado na década de 1970 (OTT, 2002).

Na questão dos direitos indígenas sobre suas terras, os advogados do Instituto Socioambiental, Rachel Biderman Furriela e Raul Silva Telles do Valle, alertam que:

É impossível garantir o direito que as comunidades indígenas têm sobre as terras por elas tradicionalmente ocupadas (art. 231 da Constituição Federal) sem considerar a importância da conservação ambiental dessas áreas e sua aptidão para oferecer os recursos necessários à sobrevivência física e cultural das comunidades que nela habitam. [...] Os órgãos competentes para tratar da questão indígena (FUNAI e seus antecessores) sempre viram a questão ambiental como secundária no processo de demarcação de ter-

²⁹ Programa executado durante os anos 1980, com recursos do Governo Brasileiro e do Banco Mundial (BM), sob a coordenação da Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (Sudeco). Abrangeu a área de influência da rodovia BR-364, entre Cuiabá (MT) e Porto Velho (RO), e teve como objetivos principais: “contribuir para a maior integração nacional; promover a adequada ocupação demográfica da região noroeste do Brasil, absorvendo populações economicamente marginalizadas de outras regiões e proporcionando-lhes emprego; aumentar a produção da região e a renda de sua população; reduzir as disparidades de desenvolvimento intra e inter-regionais; assegurar o crescimento da produção em harmonia com as preocupações de preservação do sistema ecológico e de proteção às comunidades indígenas”. Dentre as ações do programa, incluiu-se a implantação de dezenas de projetos de colonização agrícola, como o de Machadinho, visando o assentamento de pequenos agricultores sem-terra para a prática de agricultura familiar (RONDÔNIA, 2002).

ras [...] assim como os órgãos ambientais nunca entenderam a demarcação de terras indígenas como uma possibilidade efetiva de conservação dos recursos naturais (FURRIELA; VALLE, 2000, p. 169).

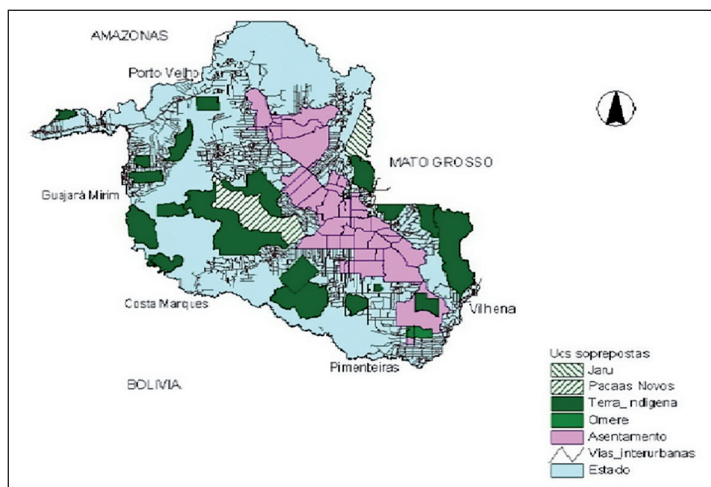
Na questão dos direitos à terra para as populações indígenas, destaca-se a necessidade de interação entre os órgãos responsáveis pela gestão das políticas para essas populações, fato observado e assim descrito pelos autores acima mencionados:

Uma grave decorrência dessa falta de planejamento conjunto é a criação de Unidades de Conservação (UCs) sobrepostas a áreas tradicionalmente utilizadas por povos indígenas, o que gera, em muitos casos, uma série de atritos entre as comunidades, a FUNAI e o órgão ambiental. O principal problema decorrente da sobreposição entre terras indígenas e UCs é que muitas vezes as comunidades são alijadas do processo de tomada de decisão sobre a utilização das áreas necessárias à sobrevivência, o que implica, em alguns casos, a restrição de uso da área pelos índios e, em outros, a autorização de uso por terceiros, em flagrante desrespeito aos direitos originários das comunidades sobre seus recursos. Dessa forma, devido à falta de permeabilidade do órgão ambiental às demandas da comunidade indígena, em muitos casos esta se torna uma “intrusa” em sua própria terra, perdendo a autonomia sobre o manejo dos seus recursos e sobre a fiscalização do território (FURRIELA; VALLE, 2000, p. 169).

Além dos fatores acima descritos, outros são observados, como a pressão dos projetos de colonização e as vias interurbanas adentrando os territórios indígenas, com destaque para a área da Terra Indígena Tubarão-Latundê, sobreposta ao projeto de Assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para a terra Uru-Eu-Wau-Wau, em confronto com o Parque Nacional dos Picaas Novos, e para o caso da Terra Indígena Igarapé Lurdes, em confronto com Rebio Jarú. Outro fato não resolvido, ainda é o da área do projeto de assentamento denominado Burareiro sobreposto à Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau.

O mapa a seguir (Mapa 3) demonstra como a pressão dos projetos de colonização e vias interurbanas vêm adentrando aos territórios indígenas, no estado de Rondônia.

Mapa 3 – Sobreposições de terras indígenas no estado de Rondônia



Fonte: IBGE (2010), Venere (2005).

A situação de sobreposição de terras é descrita por Cardozo (2004, p. 517), que alerta:

De todo modo a sobreposição poderia ameaçar o direito de posse e usufruto dos índios sobre seu território. Porém se levarmos em conta que o processo de invasões na Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau põe em risco a preservação de importantes áreas em extensão, significativas da biodiversidade do Estado de Rondônia, e a vida dos índios isolados que habitam a reserva, certamente uma legislação mais restritiva, como é a das Unidades de Conservação, teremos uma garantia maior de proteção do habitat indígena e da biodiversidade local.

É importante o diálogo entre as populações indígenas e a sociedade como forma de compreender como essas Unidades de Conservação

(UC) podem vir a contribuir para a proteção daquelas populações e do meio ambiente.

Constatamos, ao longo dos períodos históricos em Rondônia, que a maioria das terras, mesmo quando regularizadas, são invadidas por madeireiros, fazendeiros, garimpeiros, mineradoras, dentre outros, sendo que, em muitos desses conflitos, supõem-se o envolvimento de políticos que se beneficiariam com a inércia dos órgãos oficiais de fiscalização³⁰.

Outra questão ainda são os conflitos pela posse da terra em Rondônia que, cada vez, mais se alastram. Simultaneamente à invasão das terras indígenas e das UC, ocorre um processo incontrolável de desmatamento.

Várias áreas da região sul do estado foram totalmente devastadas para a formação de pastos e agricultura. Hoje, com a valorização da soja no mercado internacional, são vários os produtores que não medem consequências do desmatamento de áreas sobreviventes de floresta. Para a população indígena de Rondônia – como de resto em todo o país –, o processo de colonização recente resultou em grande desafio de sobrevivência, devido ao fenômeno da diminuição de sua população, às invasões territoriais, às doenças, ao desaldeamento e, sobretudo, ao dilema de adequação e mudança cultural diante da presença dos não índios.

Essa situação potencialmente explosiva tem motivado os poderes públicos e os legisladores a classificar as terras indígenas a partir do conhecimento, das informações e da experiência de organizações que atuam em seus limites e também em função das demandas das comunidades indígenas, o que, sem dúvida, foi um avanço em relação às formas anteriores de classificação e delimitação territoriais que não

³⁰ A legislação brasileira prevê a existência de três tipos de terras indígenas que, em grau de importância, são classificadas de acordo com o artigo 231 § 1º da Constituição Federal, que reconhece as terras ocupadas pelos povos indígenas como **terras tradicionais**, anteriores à colonização e à formação do Estado Brasileiro. No tocante a prováveis invasões por garimpeiros, madeireiros, em busca de riquezas em terras indígenas, o Estado brasileiro garante, por meio do Estatuto do Índio, em seus artigos 26 a 31, que as áreas de reservas da união – **terras reservadas** – sejam destinadas a povos indígenas que tiveram seus direitos usurpados. Ainda em relação ao Estatuto do Índio, temos os artigos 32 e 33 que irão tratar especificamente do domínio de terras – **terras dominadas** –, seja por compra, doação, usucapião, dentre outros, sujeitas à legislação civil e que não podem se confundir com as terras tradicionais ocupadas (CIMI, 2003).

respeitavam as necessidades de sobrevivência das comunidades, eram efetuadas de forma unilateral e atendiam a interesses econômicos, ou simplesmente reconheciam **legalmente** o que já era fato consumado (a demarcação sem considerar que a ocupação fora ilegal).

Mesmo com a demarcação, a classificação e o amparo da lei, as terras indígenas de Rondônia têm sido alvo da cobiça de vários segmentos econômicos. Entre eles, os primeiros a serem citados são os seringueiros que, desde o final do século XIX, ocuparam a Amazônia e impuseram uma situação de conflito interétnico.

Na história das relações entre os índios e o processo de colonização em Rondônia, as relações de conflitos muito se intensificaram a partir da abertura da Rodovia BR-364³¹ e do intenso ciclo migratório que daí resultou. A brutalidade nessas últimas décadas opôs pequenos produtores contra latifundiários e atingiu as chamadas populações tradicionais, ou seja, os seringueiros, coletores, ribeirinhos e as populações indígenas³², muitos dos quais, invariavelmente, enfrentaram processos violentos pela posse da terra ou pela exploração de mão de obra.

Educação escolar indígena em Rondônia

No estado de Rondônia, anteriormente ao Projeto Açaí, objeto principal de estudo desta tese, ocorreram iniciativas de educação escolar indígena. Entretanto foram iniciativas descontínuas, fragmentadas, geralmente submetidas à atuação de profissionais despreparados no sentido de respeitar a especificidade e a complexidade cultural dos povos indígenas.

No que se refere à educação escolar, ocorreu em Rondônia, salvo algumas características específicas, o mesmo que aconteceu na Amazônia durante a sua ocupação no primeiro período da República, quando da criação do SPI e, posteriormente, da Funai, no qual predominou a intenção de quebrar a resistência das comunidades indígenas a esse processo – com todos os conflitos surgidos em torno da posse da

³¹ Principal ligação do Acre, Rondônia e Mato Grosso com o Centro-Sul do País.

³² Com relação à construção da BR-364 (Cuiabá-Porto Velho), vejamos o que expressam alguns professores indígenas de Rondônia: “Foi por esta estrada que chegaram os invasores de nossas terras, trazendo muita doença, morte e perda dos nossos territórios tradicionais. Hoje esta região está toda ocupada, cheia de cidades e muito devastada com grandes fazendas de criação de gado”. (SABANÊ; NEGAROTÊ, 2002).

terra indígena, como já abordamos no primeiro capítulo desta tese – e a delimitação e a ocupação das regiões da fronteira para atender, inicialmente, ao imperativo do **Estado Nacional** na Primeira República e, depois, às exigências e prioridades, durante o regime militar, da Política de Segurança Nacional, quando se coloca a questão da integração **pacífica** dos índios à sociedade nacional.

Durante a existência do antigo SPI, entidades missionárias de caráter fundamentalista começaram a atuar em Rondônia, iniciando o trabalho de alfabetização dos povos indígenas, geralmente, na própria língua destes. No entanto, a referida alfabetização não era realizada com o intuito educacional, mas tinha como objetivo promover a conversão religiosa desses povos por meio, por exemplo, da tradução da Bíblia para as línguas indígenas. Assim, a língua acabava sendo usada como **ponte** para a escrita do português. É um tipo de ação missionária que ainda se repete nas áreas indígenas de Rondônia, bem como em outras regiões brasileiras, num flagrante desrespeito à Constituição Brasileira, que garante aos povos indígenas o direito à educação escolar respeitando seus costumes, língua e tradições.

Essa situação foi constatada quando o governo de Rondônia implantou, a partir da década de 1990, iniciativas de promoção para o avanço da educação escolar indígena. A primeira delas vem a ser desenvolvida pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ)³³ que, desde o final da década de 1980, tem demonstrado preocupação com a educação escolar indígena, a partir de um projeto interinstitucional de Saúde e Educação Suruí e a construção do Centro de Treinamento em colaboração com o CERNIC, na cidade de Cacoal.

³³ Os pesquisadores do IAMÁ são antropólogos que trabalham com populações indígenas e tradicionais desde 1976. “De 1982 a 1987 realizaram avaliação independente do **Componente Indígena e Ambiental do Programa Polo Noroeste**, prevista pelo Banco Mundial e o governo brasileiro. A equipe ampliou-se para educadores, médicos, economistas, antropólogos e advogados. Como consultores da **FIPE-USP**, a equipe analisou os impactos da *BR-364* e dos projetos de colonização em mais de 60 comunidades indígenas, colaborando para a demarcação de diversas áreas indígenas de Rondônia e Mato Grosso e de outras regiões do país, assim como para o aprimoramento das políticas públicas e socioambientais.” É uma associação livre, com total independência do Estado, de instituições religiosas ou políticas de qualquer natureza. “Desde 1989 iniciou um projeto interinstitucional de **Saúde e Educação Suruí** e a construção do **Centro de Treinamento**, em Cacoal”. Em 1992, o IAMÁ fundou uma sede administrativa na cidade de Ji-Paraná, Rondônia. Constituiu-se numa cooperativa, uma organização da sociedade civil, não governamental e sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://iamah.sites.uol.com.br/historico.html>>. Acesso em: 23 dez. 2010.

Quando se chega à década de 1990, especificamente em 1992, esse Instituto dá início a um Projeto de Formação de Professores Indígenas (PNUD; PLANAFLORO, 1995). Foram capacitados 30 professores que obtiveram, posteriormente, para o desenvolvimento de suas atividades nas aldeias, assessoria pedagógica realizada por profissionais qualificados. Foram realizados seis grandes cursos de 21 dias cada, reunindo todos os professores índios pertencentes aos povos envolvidos nas cidades de Cacoal e Ji-Paraná, além de seis (6) cursos de 15 dias realizados nas áreas indígenas Igarapé Lourdes, Rio Branco e Zoró. Os professores índios foram reunidos de acordo com as áreas de origem. As disciplinas eleitas para o curso foram Língua Indígena, Língua Portuguesa, Leitura, História, Geografia, Ciências, Artes, Matemática, Metodologia de Alfabetização e Metodologia de Ensino das disciplinas referidas e Metodologia de Ensino de Segunda Língua (PNUD; PLANAFLORO, 1995).

A partir dessas iniciativas, os órgãos envolvidos – organizações nacionais e internacionais (PNUD/PLANAFLORO), institutos (IAMÁ), Núcleos (Neiro), Fundações (Funai) – juntamente com os professores indígenas demonstram a necessidade de implantação de Políticas mais afinadas para se exercitar a formação de professores indígenas, isto é, a criação de uma política que respeite a identidade, diversidade, interculturalidade, alteridade e limites de cada povo, especificamente do professor indígena para atuar nas escolas das aldeias. Para que tais iniciativas tivessem resultados positivos, foi criado o Neiro (PNUD; PLANAFLORO, 1995).

Com a criação do Neiro, em 1992, juntamente com os Núcleos de Educação Indígena (NEI) nos municípios Cacoal, Guajará-Mirim e Vilhena, foram possibilitados o exercício de fóruns de discussão e a realização de encontros de professores índios e não índios e de técnicos envolvidos na educação indígena (PNUD; PLANAFLORO, 1995).

Diante dessas iniciativas, ocorreram, em 1992, cursos para professores e, em 1993, foram realizadas oficinas para produção de texto e a promoção de assessoria linguística. Em 1994, o Comin realizou cursos para professores índios e efetuou levantamento linguístico das línguas dos povos indígenas de Rondônia. Em 1995, o Cimi/Neiro realizou um curso para povos indígenas a pedido de estudantes da Escola EFAR – Linguística. Neste mesmo ano, um Projeto de curso

para índios e não índios foi enviado ao MEC, mas não conseguiu liberação de recursos para a sua efetivação. Apesar disso, as discussões sobre educação escolar indígena foram amadurecidas a partir da maior participação das entidades atuantes nas áreas indígenas (PNUD; PLANAFLORO, 1995).

O atual documento nos traz um diagnóstico com quadros e cenários que demonstram a atual situação da educação escolar indígena no estado de Rondônia, evidencia a precariedade das escolas nas aldeias, bem como a falta de recursos e políticas identificadas com a real necessidade de uma educação, que respeite os direitos conquistados pelos povos indígenas (PNUD; PLANAFLORO, 1995).

Sendo assim, foi observada a necessidade de assessorias e de elaboração de projetos com relação à formação de professores indígenas em Rondônia, pois era “urgente a implementação de um programa de formação de professores” que “valorizasse as línguas indígenas” e os capacitasse para atuar como pesquisadores de suas próprias línguas nas suas comunidades. Diante disso, foi elaborado um **projeto de capacitação**, que contribuiu com a efetivação de políticas de formação de professores indígenas. (PNUD; PLANAFLORO, 1995).

Conforme nos informou uma Executora³⁴ do Projeto, o mesmo foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação, que o aceitou e recomendou adequações, pois era um **projeto de capacitação**. Com a aprovação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena pelo MEC – Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação –, foram efetuadas as adequações³⁵ que “na verdade foi a construção de um novo projeto”, que respondia à legislação que amparava a educação escolar indígena, o qual foi executado e passou por adequações ao longo de todo o processo formativo, as quais eram elaboradas, em alguns momentos, juntamente com os professores indígenas, em assembleias e, na maior parte, durante as etapas com os ministrantes que assessoravam as adequações do curso.

³⁴ Entrevista efetuada pelo pesquisador com uma das executoras do Projeto Açáí/Seduc em Dezembro de 2008 na cidade de Porto Velho, Rondônia.

³⁵ Conselho Estadual de Educação, Parecer 031/98-CEE/RO, homologado em 06/07/1998. “Aprova o Projeto Açáí, da Secretaria de Estado da Educação, com autorização para implantação e funcionamento do Curso de Formação de Professores Indígenas, na modalidade ensino supletivo-qualificação, com validade regional e dá outras providências” (RONDÔNIA, 1998a).

Além desses documentos oficiais, que possibilitaram traçar um panorama da construção de uma política de educação escolar indígena em Rondônia, cujo objetivo gerou um Projeto de Formação de Professores para o Magistério Indígena, alguns estudos também foram efetuados durante o seu percurso. Cristovão Teixeira Abrantes³⁶ (1998, p. 49), em seu trabalho denominado *A educação escolar indígena em Rondônia e o processo educacional dos Cinta Larga: uma abordagem histórica, sociocultural e linguística*, considerou que “Discutir o tema educação no âmbito da questão indígena, requer uma profunda abordagem antropológica e social delimitada a partir de um trabalho de campo e de estudo acadêmico simultâneos”.

Afirmou ainda, o mesmo autor, que a realização da pesquisa proporcionou-lhe a ampliação e o aprimoramento de conceitos pertinentes à Ciência da Educação, Metodologia do Ensino e permitiu-lhe um discernimento da Educação Escolar Indígena no contexto das políticas públicas de educação nacional e estaduais contemporâneas (ABRANTES, 1998).

Abrantes (1998) aponta, em seus estudos, que a constante assessoria técnica e política das ONG de apoio aos índios proporcionou também a capacitação de pessoal indígena nas áreas de educação e saúde, destacando que suas atuações tiveram início no final da década de 1980, através da realização de cursos em Cacoal e Ji-Paraná, organizados pelo IAMÁ, bem como das iniciativas com o povo Zoró, sob a responsabilidade do Comin, posteriormente com os Cinta Larga e o Cimi, com os Karitiana, Suruí, Uru-Eu-Wau-Wau, dentre outros.

Com relação à educação escolar indígena, afirma que não tem alcançado resultados significativos para as comunidades indígenas de Rondônia, uma vez que:

O contingente de crianças indígenas fora da sala de aula é altíssimo, pois não há uma política voltada para o atendimento ao educando indígena em todos os níveis. Os professores que atuam nas escolas indígenas de Rondônia são despreparados pedagogicamen-

³⁶ Vale registrar que este autor foi utilizado como referência na elaboração do Projeto Açai (2004).

te, além de desconhecerem e desrespeitarem a cultura do grupo assim como os sistemas próprios de aprendizagem (ABRANTES, 1998, p. 17).

Evidenciamos também que a primeira e única vez que se criaram escolas indígenas no estado de Rondônia foi por meio do Decreto n.º 5.705, publicado no Diário Oficial do Estado, em 23/10/1992. Essas unidades localizavam-se nos municípios de Ji-Paraná (4), Cacoal (3), Espigão do Oeste (2), Vilhena (2) e Costa Marques (6), perfazendo um total de 17 escolas legalmente instituídas, as quais se encontram em péssimas condições quanto à instalação física e estrutural, sem autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação de Rondônia (ABRANTES, 1998).

Um dos pontos importantes a considerarmos nos estudos de Abrantes (1998, p. 49) é que:

No campo político, os índios – através da CUNPIR e/ou das próprias lideranças e professores – necessitam intensificar a articulação com as instituições governamentais e não governamentais, para assegurar o cumprimento de uma política de educação indígena eficaz. O reconhecimento do processo educacional dos povos indígenas, por instâncias decisórias das políticas públicas de educação, nos níveis nacionais e estaduais, potencialmente repercutirá na adequação dos objetivos e práticas dos trabalhos de educação escolar indígena, evitando a consolidação de modelos uniformes pré-definidos e/ou estabelecidos, desconsiderando as especificidades que caracterizam as distintas etnias.

Rosângela das Dores Reis (1998), em estudo realizado denominado *Igarapé Lourdes: da história ao cotidiano das escolas indígenas*, teve como objetivo central a educação escolar indígena na Terra Indígena Igarapé Lourdes, apontando que os conteúdos do currículo oficial são apresentados pela relação com a realidade atual vivida por aquelas sociedades, transmitindo conhecimentos que ajudam na sua reafirmação étnica, defesa de direito e terras e no apoio à organização política, social e econômica num contexto diferente da Organização Tradicional, também para tornar ameno o convívio com um novo

modelo de sociedade por ocasião do contato. Em suas considerações finais, a autora afirma que “faz-se importante a formação política além de técnica dos professores indígenas da região, dada a sua condição de elementos fomentadores dentro de suas sociedades” (REIS, 1998, p. 50). Aponta, além disso, que, diante das propostas já encaminhadas para a educação escolar indígena em Rondônia, há necessidade de esforços no sentido de desmistificar a escola imposta, com conteúdos prontos e acabados, fragmentados e fora do contexto das comunidades; de garantir a formação contínua dos professores indígenas por meio de concurso específico e contratação dos mesmos em cada região; de capacitar recursos humanos para o trabalho específico com comunidades indígenas; de garantir participação de representantes indígenas, especialmente professores, nas políticas públicas do Estado e na definição da política e educação escolar indígena local e nacional.

Alertando ainda que “haja um envolvimento na defesa dos direitos já garantidos pela legislação nacional, que ainda não são executados na prática em Rondônia” (REIS, 1998, p. 50), a autora reivindica a necessidade de priorizar investimentos na formação e informação dos professores indígenas, para que possam, juntamente com suas comunidades, mobilizarem-se rumo ao ideal de suas escolas indígenas.

Josélia Gomes Neves (2009), em sua tese, *Cultura escrita em contextos indígenas*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Doutorado Interinstitucional – Unesp/Unir, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, efetuou estudo e documentou o processo de aquisição e apropriação da cultura escrita na Terra Indígena Igarapé Lourdes, junto às etnias Arara-Karo e Gavião Ikolen e a sua relação com a oralidade. Jania Maria de Paula (2008) realizou estudos sobre *Karo e Ikólóhéj: escola e seus modos de vida* em sua dissertação de mestrado desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia, na qual

[...] analisou a importância que dispensam à preservação de suas culturas próprias, suas relações com o ambiente, a busca pela autonomia e pelo reconhecimento enquanto sociedade etnicamente diferenciada, frente sua inserções na modernidade tardia. A pesquisa também avalia como a Escola tem contribuído para a

formação e tomada de decisões que atenuem os conflitos enfrentados por aqueles povos. (PAULA, 2008, p. 9).

Feitas essas considerações, iniciaremos, a seguir, a descrição do Projeto Açaí, objetivo principal de estudos deste livro.

CAPÍTULO 3

O PROJETO AÇAÍ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DE RONDÔNIA

Enquanto a escola for do branco para o índio não dá certo; quando a escola for do índio, aí vai dar certo. (Professor indígena de Rondônia) (GRUPIONI, 1991, p. 108).

O projeto pedagógico³⁷ constitui-se em um documento norteador das ações desenvolvidas na escola e visa a garantir o processo democrático de tomada de decisões. Busca trabalhar e minimizar os conflitos existentes no interior da instituição escolar por meio da superação das relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo, assim, a fragmentação do trabalho escolar. Elaborar, executar e avaliar um projeto pedagógico requer a participação de toda a comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Artigo 13, bem como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) apontam para a necessidade da construção do projeto político pedagógico para as escolas indígenas. Caso não o possuam, ficam sem identidade e autonomia. Assim difícil-

³⁷ Projeto Político Pedagógico – “É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente”. (VEIGA, 2001, p. 110).

mente as escolas vão proporcionar captação de recursos, que as tornaria mais autônomas e adequadas à realidade indígena.

O projeto pedagógico é o cerne da gestão, é o documento que norteia a vida da escola. Dessa forma, os gestores devem buscá-lo para que a escola indígena tenha autonomia, pois representa o modo de viver, de organizar as relações entre as pessoas, de organizar a relação destas com o meio em que vivem e com o sobrenatural, o que faz com que uma sociedade seja indígena (GRUPIONI, 1994).

Diante do que está estabelecido na LDBEN (BRASIL, 1996) e nas bases do Projeto Pedagógico, tal documento, quando elaborado coletivamente, passa a retratar a realidade das escolas indígenas, tomando como base o diagnóstico dos problemas e as soluções encontradas. É essencial no fortalecimento das instituições escolares e não seria diferente no que se refere à escola indígena.

Na LDBEN (BRASIL, 1996), destacam-se três grandes eixos diretamente relacionados à construção do projeto político pedagógico: o eixo da flexibilidade (vinculado à autonomia da instituição em organizar o seu próprio trabalho pedagógico), o eixo da avaliação (em observação ao artigo 9.º, inciso VI) e o eixo da liberdade (expresso no pluralismo de concepções pedagógicas, proposta de gestão democrática do ensino público a ser definida em cada sistema de ensino – artigo 3.º, incisos III e VIII).

A legislação atual tem amparado as ações educacionais dirigidas às comunidades indígenas, mas, quando se refere à sua operacionalização, percebe-se que há necessidade de discuti-las para averiguar como as mesmas vêm sendo desenvolvidas. Nesse sentido, pretende-se, inicialmente, discutir os conceitos de gestão escolar presentes na legislação educacional (BRASIL, 1996) e nos debates atuais, bem como identificar se estes têm sido apropriados à realidade indígena.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X- valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Art. 3º).

O projeto político pedagógico, ainda que uma exigência legal, tem a possibilidade de redimensionar os conceitos da instituição de ensino e explicitar a forma como os seus atores desejam organizar o trabalho educativo. Esse documento explicita a intencionalidade dos sujeitos e da instituição, revelando, de igual modo, os limites e os inevitáveis conflitos do cotidiano.

Assim, os novos paradigmas educacionais sinalizam para o projeto político pedagógico, como instrumento para viabilizar uma formação integral e adequada a contextos específicos, contemplando o ingresso e a permanência das populações indígenas na educação básica, média e superior. Para Garcia (1987, p. 17),

A palavra gestão significa ato de gerir, administrar, dirigir e regular cujas conotações também aparecem nos documentos oficiais, de tal sorte que não existem dúvidas de que a crise da gestão educativa refere-se a uma impossibilidade real do sistema educacional em cumprir os objetivos e metas estabelecidos para o seu desempenho.

O autor entende a gestão educacional como sendo aquele conjunto de medidas adotadas pelo sistema educacional com o objetivo de cumprir o que lhe é próprio, ou seja, administrar os planos e programas de trabalho estabelecidos para o conjunto das instituições que executam a educação.

A gestão educacional ganha importância à medida que a complexidade do mundo globalizado aumenta e, assim, as organizações e as instituições da sociedade tornam-se cada vez mais exigentes, demandando melhor a produção e os serviços. A mudança global de paradigmas atinge o centro da gestão, sua perspectiva política e filosófica. Contudo, esses movimentos não ocorrem na mesma velocidade, devido às limitações de infraestrutura e de recursos humanos

capazes de encarar o desafio. Por esse motivo, a “gestão democrática” vem ocorrendo, na prática, de modo gradual nas organizações e no funcionamento dos sistemas educacionais, nos núcleos e nas unidades educativas.

O movimento da construção do Projeto Açaí: antecedentes

Entre as décadas de 1980 e 1990, povos indígenas de diversas regiões do Brasil começaram a perceber que o modelo educacional de escolarização, implantado em suas comunidades pelos governos federal, estaduais e municipais, assim como pelas missões evangélicas, carecia de significado para as suas comunidades. Foi um período rico em debates sobre a questão indígena no Brasil (juntamente com os debates sobre a Nova Constituição e a Nova LDBEN), sucedendo-se encontros e realizando-se cursos informais e formais de professores indígenas com o apoio da sociedade civil organizada.

A LDBEN (BRASIL, 1996) focalizou a pertinência de uma “Educação Escolar Indígena”, seguiu as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1994) e os Referenciais (BRASIL, 1998) para as escolas indígenas e baseou-se nas experiências de escolarização em curso, bem como na formação de professores indígenas, que, durante essa experiência, já estavam no exercício da docência.

Como demonstram os Quadros 1 e 2, o Estado de Rondônia atende a uma grande diversidade étnica representada por 32 povos distintos e 26 línguas indígenas, constituindo comunidades que vão desde agrupamentos humanos fragmentados de menos de uma dezena de indivíduos, como os **Karipuna**, até comunidades de mais de mil indivíduos, como a **Oro Wari**.

Quadro 1 – Etnias atendidas em Rondônia

Arara	Cão oro At	Kaxarari	Oro Mon	Uru Eu Wau Wau
Aikanã	Cassupá	Kuazá	Oro Nao	Suruí
Amondawa	Cinta Larga	Latundê	Oro Waje	Sakirabiat
Arikapu	Gavião	Makurap	Oro Waran	Tupari
Cabixi	Jaboti (Djeoromitxí)	Nambikuara	Oro Waran Xijein	
Campé	Karipuna	Oro At	Oro Wari	
Canoé	Karitiana	Oro Eo	Oro Win	

Fonte: Cimi (2003).

Em Rondônia, há uma população indígena estimada em 6.146 indivíduos assim distribuídos: Guajará-Mirim, 3.150; Porto Velho, 443; Ji-Paraná, 1.562; Vilhena, 180; Cacoal, 2.373 (FUNAI, 2007)³⁸.

As 32 etnias atendidas pelo Projeto de Educação Escolar Indígena da Seduc estão localizadas em 11 municípios do estado, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Municípios atendidos com a educação escolar indígena em Rondônia

Município	Nº de escolas	Nº de alunos	Terra Indígena
Alta Floresta	09	254	Rio Branco
Cacoal	08	302	Sete de Setembro
Espigão do Oeste	08	215	Roosevelt/Parque do Aripuanã
Guajará-Mirim	18	1.126	Pacaas Novos; Rio Guaporé; Igarapé lage; Sagarana; Rio Negro Ocaia
Jaru	04	38	Uru Eu Wau Wau
Ji-Paraná	08	341	Igarapé Lourdes
Mirante da Serra	01	17	Amondawa
Pimenta Bueno	01	14	Kwaza
Porto Velho	06	204	Karipuna; Kaxarari; Karitiana
Alto Alegre dos Parecis	01	09	Rio Mequens
Chupinguaia	03	34	Tubarão Latundê
Nova Mamoré	01	96	Igarapé Ribeirão

Fonte: Rondônia (2004).

Rondônia apresenta uma diversidade linguística indígena muito grande, como demonstrado no Quadro 3:

³⁸ Esse número se refere aos dados fornecidos pela Funai, contudo estudos realizados por Josélia Neves (2009) indicam que o mesmo é de 11.000 (onze mil) pessoas pertencentes a 29 (vinte e nove) sociedades indígenas conhecidas, distribuídas por 23 (vinte e três) terras indígenas. Esses dados foram obtidos por essa pesquisadora por meio do Grupo de Trabalho Amazônico.

Quadro 3 – Línguas das etnias atendidas pelo Projeto Açaí – Rondônia

Tronco	Família	Línguas	Dialetos
TUPI	Tupi-Arikem	Karitiana	
	Tupi-Guarani	Kawahib	Amondawa, RO Uru Eu Wau Wau, RO Juma, AM/RO Karipuna, RO Borboleta, RO
	Tupi-Mondé	Zoró (MT), Gavião, Suruí, Cinta Larga, Aruá	
	Tupi-Ramarama	Arara	
	Tupi-Tupari	Tupari, Makurapi, Sakyrabiati, Akunsu	
	Tupi-Purubora	Puruborá	
Famílias Isoladas		Línguas	
	Txpakura	Oro Wari (Pakaa Nova) Oro Win Cujubim Miguelem Cabixi	
	Jaboti	Jaboti (Djeoromitxi) Arikapu	
	Pano	Kaxarari	
Línguas Isoladas		Dialetos	
	Canoé		-
	Aikanã (Massaká e Cassupá)		-
	Kwaza		-
	Nambikwara		Latundé, Sabanê

Fonte: Cimi (2003).

Observa-se que, no conjunto dos 32 povos e 26 línguas, encontra-se uma enorme diversidade linguística³⁹, evidenciando a complexidade no atendimento a essa heterogeneidade.

³⁹ Conforme conversa informal com uma das executoras do Projeto Açaí, um dos desafios enfrentados pela primeira coordenação pedagógica do Projeto foi como dispor os alunos em sala de aula, dividi-los, se por nível de escolaridade ou por aproximação linguística e como avaliá-los. Foi diante dessas incertezas, com a participação dos próprios indígenas, que, duran-

A Educação Escolar Indígena é oferecida em 67 escolas indígenas municipais e estaduais, que atendem em torno de 2.918 alunos⁴⁰ matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Dessas escolas, quatro estão sendo administradas pela esfera municipal. Cada uma apresenta a sua especificidade – costumes, tradições, cosmologia e formas de organização social –, o que lhes confere o direito a uma organização escolar igualmente particular. Vale observar que é responsabilidade dos Municípios, o atendimento escolar ao índio, porém os alunos indígenas, em virtude do não oferecimento de escola aos alunos do ensino médio nas suas aldeias, acabam por estudar na cidade.

O projeto pedagógico do Projeto Açaí

Justificativa

A criação do Projeto Açaí se deu por meio do Decreto Estadual nº 8.516, de 15 de outubro de 1998, que instituiu o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação em Magistério em Nível Médio, denominado **Projeto Açaí**, com o objetivo exclusivo de habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas localizadas em terras indígenas de Rondônia. (RONDÔNIA, 1998b).

Foram muitas as dificuldades enfrentadas pelo poder público para a implantação dessa política: não só aquelas acumuladas durante décadas com relação aos povos indígenas da região amazônica, como citado anteriormente, mas também o fato de que, em algumas comunidades – como o Povo Cinta Larga –, muitas vezes os professores indígenas eram seduzidos por terceiros a ganhar a vida no garimpo, preterindo os salários de professor por serem muito baixos. A solução, nesse caso, foi contratar professores não índios. Entretanto, salvo esses casos, a maioria das etnias exige a presença de professores indígenas nas

te as reuniões realizadas após a conclusão das disciplinas, decidiram que a melhor forma seria a acomodação por turmas e também por etnias com aproximações linguísticas.

⁴⁰ Com relação ao número de escolas indígenas, segundo a coordenadora pedagógica da Seduc, Professora Irany Freire, no estado de Rondônia, são 73 unidades, atendendo a cerca de três mil alunos. (RONDÔNIA, 2008).

salas de aula, o que coloca a necessidade de convivência entre elas nas mesmas aldeias.

O Projeto Açaí – curso nível médio – foi resultado de intensas discussões entre lideranças e movimentos indígenas que demandavam a necessidade de uma educação indígena institucionalizada e a formação específica de professores índios para atuar nas escolas das aldeias. Nelas, colocou-se a necessidade de continuidade à formação de professores indígenas, por meio de um curso específico de magistério elaborado pela Seduc, com a participação das comunidades, no âmbito da Educação, na urgência em promover uma Política Pública em Educação Escolar Indígena. (RONDÔNIA, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, “Título VIII - Das Disposições Gerais”, Artigos 78 e 79, trata especificamente da educação escolar indígena. O Artigo 78 aponta que o sistema de ensino, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996).

O Artigo 79 estabelece que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Ainda no mesmo Artigo, está definido que os programas terão como objetivos:

[...] fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles

incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Essa política teve como base o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, particularmente aquelas voltadas para a educação indígena, levando em conta as necessidades prementes apontadas pelas comunidades através de suas organizações representativas e foi estabelecida dentro dos seguintes pressupostos:

A escola indígena deverá fazer parte do sistema e dos processos próprios de aprendizagem de cada etnia, assegurando-lhes e fortalecendo suas tradições indígenas. Para que se efetive o processo de autonomia das Escolas Indígenas, deve-se desenvolver trabalhos de formação centrados em valores que garantam a sobrevivência física, linguística e cultural das etnias indígenas; a valorização e o respeito às diversidades e as especificidades dos saberes de cada povo, bem como suas formas de ensinar e aprender. Todo o trabalho de formação oferecido aos professores de Rondônia, deverá estar em conformidade com a Política Nacional de Educação Escolar Indígena [...] (RONDÔNIA, 2004, p. 14).

Em seguida, devido aos apelos das lideranças e movimentos indígenas, discutiu-se a necessidade de formação de professores indígenas para atender às peculiaridades de cada povo. As discussões resultaram na criação do referido projeto, cabendo à Seduc-RO, com a participação de representantes das comunidades, elaborarem as linhas básicas do projeto, sua estrutura, o projeto pedagógico e sua gestão.

Toda a estrutura do Projeto foi discutida com as representações das comunidades indígenas de Rondônia, resultando em um projeto básico elaborado pela Seduc. Uma das discussões que tomou tempo significativo foi com relação à carga horária, pois era preciso estabelecer alguns critérios que estivessem de acordo com a disponibilidades dos professores indígenas, mas que atendessem aos critérios legais e normativos da legislação educacional brasileira.

Desse modo, o Rondônia (2004, p. 5), de acordo com sua formulação oficial, objetiva:

[...] consolidar uma educação escolar para as populações indígenas de Rondônia coerente com sua diversidade lingüística e cultural e com o contexto educacional dessas populações. Para isso, este projeto pretende formar os professores indígenas em nível médio, com ênfase no desenvolvimento de suas habilidades para a pesquisa e produção de material didático específico, através das seguintes ações: curso de magistério; elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas, com a participação efetiva das comunidades indígenas; formulação de uma política lingüística adequada, considerando o processo histórico de cada etnia e as relações interculturais vivenciadas por elas.

Objetivos

O projeto pedagógico prevê em seu objetivo geral:

Implantar um programa de formação de professores indígenas, que contribua para melhoria da educação escolar em Rondônia, garantindo as populações indígenas do Estado um ensino de acordo com as necessidades e aspirações das comunidades indígenas, bem como valorizar suas tradições étnicas e o acesso aos bens culturais universais (RONDÔNIA, 2004, p. 13).

Dentre os objetivos específicos, destacam-se:

- Formar professores indígenas pesquisadores capazes de refletir criticamente sobre a realidade cultural e lingüística de seu povo e as relações construídas nos contextos interculturais.
- Formar e habilitar professores para atuar efetivamente da política de construção da escola indígena, para que possam conduzir, juntamente com as suas comunidades, seus projetos pedagógicos e de futuro.
- Formar educadores capazes de desenvolver pesquisas de relevância para as comunidades indígenas na perspectiva da sustentabilidade.
- Estimular o intercâmbio cultural e a cooperação entre os grupos étnicos de Rondônia.

- Proporcionar aos professores indígenas condições para criar métodos e procedimentos de ensino e de aprendizagem a partir dos etnoconhecimentos, mas também da realidade social vivida na interação com o não-índio.
- Formar professores alfabetizadores, capazes de desenvolver ensino bilíngüe/plurilingue.
- Contribuir para a efetivação do projeto de autonomia da escola indígena e respectivas comunidades, a partir da construção do currículo e da proposta pedagógica para as suas escolas centrada na valorização da cultura em todas as dimensões.
- Produzir material didático específico para cada povo participante do Programa de Formação do Magistério Indígena (RONDÔNIA, 2004, p. 13).

Esses documentos, no seu conjunto, representam um marco importante na história da educação escolar indígena no país, na medida em que definem os compromissos do Estado quanto à implementação de novas políticas, que atendam às demandas dos professores e suas comunidades, respeitem seus processos de lutas e conquistas, assegurem um ensino intercultural, bilíngüe e de qualidade – com currículos e materiais didáticos específicos – e, principalmente, garantam aos professores indígenas a plena autonomia na condução de suas escolas.

Todavia, o processo de reconhecimento do projeto passou por um longo período: o tempo compreendido entre o trâmite dos documentos para análise e o parecer final foi de aproximadamente um ano, durante o qual houve expectativa dos formandos quanto à questão de sua validade, pois muitos dependiam de sua conclusão para dar continuidade aos seus estudos e pairavam dúvidas quanto à sua aprovação.

A diretoria do Departamento de Educação da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio de requerimento datado de 25 de abril de 1997, solicitou ao Conselho Estadual de Educação a aprovação do Projeto Açáí, com o intuito de:

[...] implantar o Curso de formação de Professores Indígenas, destinado a ‘oferecer formação pedagógica aos (Professores Índios) através de um curso diferenciado, específico, intercultural e bilín-

gue, que venha de encontro aos anseios da comunidade indígena de Rondônia e atenda às diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena definida pelo MEC e órgãos afins'. (RONDÔNIA, 1998a, p. 1).

Após apresentada a documentação ao referido Conselho, foi originado o Processo n. 122/97 – CEE/RO, cujos documentos retornaram três vezes à Seduc para cumprimento de diligências. A emissão do parecer conclusivo foi dada em 26 de maio de 1998 pelas câmaras de Ensino Médio, Superior e Supletivo/CEE/RO. (RONDÔNIA, 1998a, p. 1).

Em 2006, o Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO) valida os estudos dos alunos do Projeto Açaí – Magistério indígena de Rondônia – com o Curso Normal de Nível Médio para Professores em Áreas Indígenas, desenvolvido no período de 1998 a 2004 e dá outras providências (RONDÔNIA, 2006).

Como se observa, o Parecer do Projeto Açaí, aprovado em 1998, ganhou abrangência no novo parecer de 2006, que passou a atender, então, o Curso Normal de Nível Médio, com direito a prosseguimento de estudos, devendo a Mantenedora, por meio do Projeto de Educação Escolar Indígena/Seduc, organizar e enviar toda a documentação escolar do Projeto Açaí ao Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja) “Padre Moretti”, para fins de expedição dos competentes diplomas e, ainda, desenvolver ações sistemáticas de educação continuada dos professores indígenas formados pelo Projeto Açaí. O voto do relator incluiu ainda o credenciamento do Ceeja “Padre Moretti” para expedir os históricos escolares e diplomas aos formandos do Projeto, e recomendou ainda que, para a oferta de novas turmas de Formação de Professores Indígenas, a Secretaria de Estado da Educação deveria requerer antecipadamente a autorização de funcionamento.

Tal fato, segundo Andreia Maria Pereira, técnica da Seduc e Mestranda no Programa Ciência da Linguagem em Guajará-Mirim/Unir; Edineia Aparecida Isidoro⁴¹, Professora na Universidade Federal de Rondônia, Curso de Licenciatura intercultural/Unir e Jania Maria

⁴¹ As autoras desenvolveram atividades didáticas para Educação Indígena no Projeto Açaí.

de Paula, Professora do Instituto Federal de Ensino de Rondônia (PEREIRA; ISIDORO; PAULA, 2009, p. 6), impossibilitou o prosseguimento de estudos dos professores formados no Projeto Açai:

O Projeto foi concluído em 2004 e, somente em agosto de 2007, ocorreu a entrega da documentação de certificação do curso pela Secretaria da Educação, impedindo que, nesse período, os cursistas pleiteassem vagas em universidades em outras unidades da Federação que ofereciam cursos de formação em nível superior para professores indígenas.

Foto 1 – Estampa da camiseta – recebimento dos Certificados pelos professores indígenas do Polo de Guajará-Mirim, Rondônia, no ato da formatura



Fonte: Acervo do pesquisador.

Estrutura do Projeto Açai

A estrutura do Projeto Açai tem a Seduc como a mantenedora de todas as ações administrativas e pedagógicas, com relação à educação indígena em Rondônia. É de competência da Seduc, implementar a política que direciona as ações de educação indígena estabelecidas no Plano Plurianual, elaborado a cada quatro anos, dentro do qual são

especificados os projetos sobre a gestão da educação indígena no estado de Rondônia. A partir dele, são efetuados os repasses de verbas às Representações de Ensino (REN⁴²) nos municípios do estado.

A estrutura do Projeto Açaí conta com equipe pedagógica multidisciplinar, Projeto de Educação Escolar Indígena da Seduc/Porto Velho; conta com uma representação indígena, que fará a articulação entre os municípios; com uma Coordenação de Polo, que ficará responsável para o acompanhamento dos trabalhos regionais, com a orientação de um assessor/consultor; com uma Coordenação Regional, que terá a função de coordenar e avaliar as etapas intermediárias correspondentes ao ensino não presencial, bem como preparar a infraestrutura das etapas intensivas, participar delas e garantir o registro da avaliação individual dos cursistas. A Comissão Regional será composta por um representante da Representação de Ensino (REN), que ficará responsável por coordenar os trabalhos, juntamente com a equipe interinstitucional local do Núcleo de Educação Escolar Indígena (Neiro) e com o coordenador do respectivo polo. A Coordenação local terá um Assessor/coordenador, que terá a função de desenvolver os trabalhos nas escolas das aldeias com os professores indígenas nas salas de aulas, juntamente com os outros níveis de coordenação. (RONDÔNIA, 2004, p. 17-20).

Os recursos para a realização do Projeto foram oriundos da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, por meio do Projeto de Educação Escolar Indígena que, no período de 1998 a 2004, atendeu a 34 etnias indígenas, num contingente de 126 professores indígenas⁴³ que já atuavam, formal ou informalmente, em suas aldeias. Esse programa também contou com apoio do governo federal.

Com relação aos recursos financeiros da União para a operacionalização dos cursos de formação de professores indígenas,

[...] cada secretaria de estado da educação deverá garantir, de forma explícita, em seu orçamento anual, dotações orçamentárias para a operacionalização do Programa de Educação Escolar Indígena, incluindo-se nele os recursos específicos para o programa de

⁴² Disponível em: <<http://www.rencacoal.com>>. Acesso em: 29 dez. 2007.

⁴³ Este número apresenta divergência em relação ao que foi publicado pela Representação de Ensino de Cacoal em 2008.

formação dos professores indígenas. Tal dotação deverá constar no Plano Anual e Plurianual da unidade federada. Esses recursos orçamentários próprios, alocados especificamente para o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado, poderão ser complementados, de forma supletiva, com outras fontes financiadoras: - FNDE/MEC (recurso pontual para ações específicas na área de formação continuada e na preparação de materiais didáticos); - Fundef (para a qualificação profissional e piso salarial); - Fundo escola (para construção de escolas); - Convênios com o organismos internacionais; - Convênios com outros órgãos federais ou estaduais e com prefeituras municipais (BRASIL, 2002, p. 75).

A continuidade do Ensino Fundamental foi ofertada gradativamente nas aldeias dos municípios de Guajará-Mirim e Cacoal. Por se tratar de uma modalidade de ensino que tem as suas especificidades, os projetos de implantação de cursos, que deem continuidade aos estudos do Ensino Fundamental para as crianças e jovens nas aldeias, estão sendo elaborados conforme a legislação vigente, isto é, são discutidos juntamente com as comunidades indígenas, de modo a garantir a sua participação no processo de construção do Projeto Pedagógico que seja articulado com suas pretensões.

Neste sentido, a gestão do Projeto Açaí priorizou ações que desenvolvessem a capacidade da gestão institucional, isto é, a promoção de estratégias adequadas com vistas à eficiência da organização e à democratização do projeto.

Não obstante, a Seduc buscou consolidar um modelo de gestão flexível e dinâmico que, mais do que uma série de procedimentos cotidianos e rotineiros, resultou em parte de um conjunto de ações de objetivos a curto, médio e longo prazo, que implica em uma visão interdisciplinar que incorpore os aspectos pedagógicos, econômicos, político-sociais, com vista à construção de um planejamento dinâmico, flexível e participativo. Trata-se de obter, em termos de gestão educacional, o que Sander (1995) entende como: a sua eficiência (se o curso se apresenta com regularidade e vai atingindo os seus objetivos); eficácia (se os resultados foram os esperados) e efetividade (se ocorre de fato) de forma integrada e não exclusiva. Em relação à efetividade, deve ser considerada, além das dimensões econômicas e políticas que

envolvem as instituições educacionais, a dimensão sociocultural, que caracteriza uma gestão relevante.

A atuação integrada e interdisciplinar do projeto, necessariamente, envolve o planejamento, a programação, a execução e a avaliação, cujo intuito é contribuir para as trocas culturais entre os sujeitos nele envolvidos. Dessa forma, o processo de planejamento deverá prever as ações da equipe, os recursos humanos, financeiros, físicos e materiais, prazos e as formas de avaliação do processo educacional, as quais são ponto fundamental para iniciar-se um novo processo de planejamento.

Estrutura didática e matriz curricular

O Projeto foi previsto para ser desenvolvido em cinco (5) anos, totalizando 4620 horas, dividido em duas etapas intensivas anuais, de aproximadamente 35 dias cada uma, correspondente a quatro/cinco semanas com carga horária em torno de 250 horas por etapa, totalizando, assim, ao término do curso, 2700 horas de ensino presencial e 1920 horas de não presencial, com o acompanhamento pedagógico. (RONDÔNIA, 2004)

As etapas presenciais do curso poderão acontecer em áreas urbanas distintas e/ou em áreas rurais de forma que atenda às necessidades dos cursistas, pois uma das preocupações era o estabelecimento de condições físicas e logísticas para a acomodação dos participantes. Ainda, nas etapas intensivas que ocorrerão em localidades diferentes, os participantes serão distribuídos por etnias, ou por aproximação linguística, ou serão considerados o seu tronco ou família linguística.

As etapas não presenciais foram desenvolvidas nas aldeias. De fato, algumas das propostas de orientações do Projeto foram atendidas, como foi observado pelo pesquisador, por meio dos relatórios das Etapas, realizados pela Equipe Técnica do Projeto de Educação Escolar Indígena (PEEI), além de observações diretas do pesquisador que, esteve presente durante o desenvolvimento de algumas versões.

Em uma breve avaliação do Projeto Açaí, uma das executoras contribui com algumas propostas do Projeto e a mesma relata as lições aprendidas com a sua realização nas aldeias:

O Açaí nas Aldeias foi uma das etapas mais férteis para compreender a diversidade de culturas, de histórias, contextos, territorialidades e as diversas racionalidades de uso e manejo de solo, de concepções de educação, especificidades linguísticas etc. É uma etapa que deve ser o ponto de partida de um novo curso de formação de professores indígenas de Rondônia (informação verbal)⁴⁴.

As etapas relacionaram-se às teorias ministradas e contaram com assessoria de professores não índios atuantes em terras indígenas. Os resultados obtidos eram relatados e entregues nas etapas presenciais subsequentes.

Para que houvesse uma sequência na execução, no encaminhamento de dados e nas decisões tomadas, os trabalhos de todos os níveis de coordenação e consultoria deveriam estar interligados com todos os trabalhos dados em cada etapa. A matriz curricular foi resultante dos estudos feitos sobre os RCNEI e trazia como preocupação fundamental o atendimento aos anseios e interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios de pluralidade e equidade entre todos os povos, além da elaboração e produção de material didático pertinente à formação de professores indígenas.

Em relação ao corpo docente, está previsto no Projeto que o mesmo “[...] será composto por especialistas qualificados, com experiência comprovada em trabalhos de formação com populações indígenas” e que “Será dada preferência aos consultores que estão cadastrados no livro intitulado *Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena*, publicado e organizado pelo Ministério da Educação – MEC/SEF”. (RONDÔNIA, 2004, p. 17).

Com relação ao corpo docente, o mesmo documento prevê ainda:

Para que se efetivem as ações propostas neste projeto e para que elas resultem na real formação dos professores indígenas, se faz necessária uma organização, que não fira em nenhum momento o objetivo central do trabalho, sua filosofia, os princípios, e a proposta pedagógica. (RONDÔNIA, 2004, p. 17).

⁴⁴ Mensagem eletrônica enviada ao pesquisador por uma executora do Projeto Açaí em 2006.

Durante a pesquisa, observou-se que vários deles possuíam qualificação específica e vivência pedagógica com povos indígenas; outros, com experiências em instituições de ensino superior, ONG e até funcionários, que possuíam apenas licenciaturas e exerciam serviços burocráticos na Funai⁴⁵ e se afastaram dessas atividades para trabalhar no Projeto.

No que se refere à grade curricular, é importante ressaltar que, no ano de 2004, o projeto contemplou uma etapa denominada Açai nas Aldeias, que teve como objetivo a realização de um diagnóstico sociolinguístico. Naquela oportunidade, de acordo com uma das executoras do Projeto, foi constatado, além da diversidade linguística, o desaparecimento de algumas línguas e outras em risco de desaparecer.

Conforme relata uma executora, o Projeto Açai:

Iniciou em 1998, quando ocorreu a primeira etapa para uma turma de 55 alunos. Era um projeto de capacitação que foi transformado num curso de formação. O Projeto foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação, que o aprovou com validade regional, recomendando adequações. Havia a disciplina língua indígena, que foi ministrada por linguistas da UNIR e UFRJ. Em 2000, na coordenação do Cristóvão Abrantes, para atender os novos marcos legais, foram realizadas adequações do Projeto Açai, dando um perfil inovador ao projeto. Quando Cristóvão assumiu a coordenação, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Indígena, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 003, que definia normas e funcionamento para as escolas indígenas, possibilitando a construção de políticas públicas que valoriza a diversidade étnica, cultural e social, presente nas terras indígenas. Cristóvão organizou uma equipe e fez as adequações, respondendo a legislação vigente, a legislação que amparava a Educação Escolar Indígena. O projeto foi sendo executado e sofrendo adequações ao longo de todo o processo formativo, mas sempre orientado pelas Diretrizes

⁴⁵ Com referência a funcionários da Funai, cito o caso da professora, Vitorinha Souza de Ouro, que, mesmo não desenvolvendo atividades em sala de aula, possuía formação: Licenciatura Plena em Letras com larga experiência em matéria de educação indígena.

Nacionais de Educação Indígena e a Resolução 003. [...]. (informação verbal)⁴⁶.

Ainda, de acordo com ela, essas adequações foram elaboradas com os professores indígenas em momentos de assembleia e durante os cursos, com os ministrantes assessorando e dando suas contribuições.

Sobre essa questão, recorremos ao exposto nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que orienta em relação às exigências de: “[...] sensibilidade por parte das equipes encarregadas do Programa de Educação Escolar Indígena para identificar e atender demandas e expectativas sempre presentes nas relações entre o Estado e os povos indígenas”. O documento enfatiza que: “[...] uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a coparticipação de índios e não índios” e evidencia que os envolvidos deverão: “[...] estar integrados ao programa como docentes dos cursos, participando na elaboração das propostas curriculares, na formulação dos materiais didáticos nas línguas maternas e em português, junto com os professores indígenas e os demais docentes” (BRASIL, 2002, p. 33). O mesmo documento leva em conta o

[...] quadro heterogêneo de atores que, ao longo do processo, se faz a definição coletiva de princípios, finalidades, metas e prioridades relacionadas ao projeto curricular, do que deriva a escolha as diversas áreas de conhecimento necessárias à realização do projeto político e pedagógico. (BRASIL, 2002, p. 33).

O Projeto foi concluído no final de 2004 e, no início de 2005, foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação, acompanhado por um relatório das etapas realizadas e um breve histórico. Na visão da executora citada, o Projeto Açaí apresentava uma proposta curricular inovadora: além de trazer disciplinas relacionadas às especificidades culturais não apenas linguísticas, socioculturais, também contemplava alunos oriundos de povos ágrafos, semialfabetizados e que já haviam concluído o ensino fundamental.

⁴⁶ Entrevista efetuada pelo pesquisador com uma das executoras do Projeto Açaí, em dezembro de 2008, na cidade de Porto Velho, Rondônia.

No quadro abaixo, reproduzimos a Matriz Curricular com seus componentes:

Quadro 4 – Grade curricular do ano de 2004

Disciplinas		Carga horária		
		Ensino presencial intensivo	Ensino não presencial atividade complementar	Total
EIXO 1: LINGUAGENS E CÓDIGOS				
	Língua Portuguesa	350	100	450
	Língua Indígena	300	150	450
	Literaturas	150	50	200
	Matemática	300	100	400
	Artes	100	40	140
	Educação Física	100	40	140
	Subtotal	1300	480	1780
EIXO 2: CULTURA SOCIEDADE E NATUREZA				
	Sociologia	100	40	140
	História	150	50	200
	Geografia	150	50	200
	Ciências Naturais (Quím., Fís. e Biol.)	300	100	400
	Antropologia	100	40	140
	Subtotal	800	280	1080
EIXO 3: PEDAGOGIA INDÍGENA				
	Metodologia Científica	50	20	70
	Fundamentos da Educação	100	40	140
	Legislação	100	40	140
	Práticas de Ensino	250	80	330
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	100	40	140
	Estágio supervisionado	-	200	200
	Sub total	600	420	1020
	TOTAL GERAL	2700	1180	3880

Fonte: Rondônia (2004, p. 20-21).

Observa-se, no projeto pedagógico, que a matriz curricular está organizada em torno de três eixos: Linguagens e Códigos, Cultura Sociedade e Natureza e Pedagogia Indígena, à semelhança do que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A abordagem curricular alternativa baseia-se em três grandes eixos, por meio dos quais se articulam os conteúdos e a metodologia do curso e que são, também, as fontes básicas de sobrevivência física e cultural dos povos indígenas de Rondônia. É uma proposta que buscou conciliar dois sistemas pedagógicos: o da comunidade educativa indígena e o da instituição escolar. O ensino parte da realidade histórica, econômica, política e cultural vivida pelos professores indígenas nas comunidades destas etnias. Para dar conta dessa proposta curricular, os princípios metodológicos são o bilinguismo e a interculturalidade, a produção do conhecimento, a totalidade e a especificidade indígena, a qual é assegurada pela participação efetiva, em todas as etapas do curso, de mestres tradicionais, os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional desde o seu ponto de vista.

O eixo 1 compreende Linguagens e Códigos. Suas disciplinas são: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Artes e Práticas Esportivas e Culturais. O ensino de língua portuguesa foi desenvolvido numa perspectiva de diálogo intercultural, por meio da valorização das línguas indígenas e se procurou vincular o seu aprendizado às situações de uso; buscou-se, também, avaliar a sua situação política em relação às línguas indígenas no contexto particular de povo. (RONDÔNIA, 2004).

Contribuiu para nosso estudo o trabalho de Fazenda (2003, p. 75), que conceitua a interdisciplinaridade como:

[...] é mais que o sintoma de emanções de uma nova tendência em nossa civilização. É o signo das preferências pela decisão informada, apoiada em visões tecnicamente fundadas, no desejo de decidir a partir de cenários construídos sobre conhecimentos precisos.

Também Scurati e Damiano (1974) apontam que interdisciplinaridade diz respeito à interação entre duas ou mais disciplinas que podem ir desde a simples comunicação até a integração recíproca dos

conceitos fundamentais, metodologias, formas de investigação, ensino, etc. E, por fim, para Nicolescu (2000), interdisciplinaridade é a transferência de métodos de uma disciplina para a outra, em termos de aplicação, epistemologia ou geração de uma nova disciplina.

Um dos aspectos relevantes da matriz curricular, refere-se à introdução do eixo de Cultura Indígena, privilegiando, dessa maneira, uma política de valorização das culturas indígenas nos contextos escolar e não escolar, fundamentada na realidade sociolinguística de cada povo. Nesse eixo, deveriam ser levantados os elementos que subsidiam o desenvolvimento dos diversos projetos políticos pedagógicos das escolas a partir da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, os subsídios teóricos, pedagógicos e textos legais. A delimitação de temas, os procedimentos técnicos e a execução de pesquisas resultariam uma monografia a ser entregue no final do curso como parte do processo de avaliação. Seria uma forma de organizar a investigação de temas e objetos, que são importantes para a qualidade de vida nas aldeias, a fim de contribuir para a autonomia das comunidades na gestão de seus recursos naturais e humanos.

Nesta matriz, as questões relacionadas com a interculturalidade – segundo as acepções de Fleuri (2003), de Guimarães (2006) e das Diretrizes Curriculares para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) – e com o reconhecimento linguístico são abordadas pela LDBEN (BRASIL, 1996), que assegura às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna. Enfatizamos que os pontos destacados relacionados à educação indígena já haviam sido garantidos pela Constituição Federal de 1988. O artigo 210, parágrafo segundo, certifica a utilização de uma segunda língua no processo de aprendizagem do ensino fundamental. Da mesma forma, o artigo 231 reconhece aos índios sua cultura, organização sociocultural, crenças, direitos sobre terras, entre outros.

Para tanto, o currículo aplicado apresenta o perfil, a vocação, o envolvimento com as comunidades, bem como a parte de formação de professores indígenas balizados nos resultados das reuniões técnicas de professores indígenas sobre formação de professores em serviço, promovidas pelo MEC, em Brasília, entre 1999 e 2002, o que justifica a reformulação curricular ocorrida no Projeto durante seu desenvolvimento. Esse movimento teve como finalidade integrar:

[...] uma programação de reuniões com diferentes atores da educação escolar indígena, promovidas pelo MEC com o intuito de construir um documento com diretrizes para a implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino. (INEP, 2003, p. 143).

Observa-se, na Foto 2, momento cultural dos alunos do Projeto Açáí na disciplina Artes, conforme previsto no eixo 1 – Linguagens e Códigos.

Foto 2 – Alunos do Projeto Açáí em aula no Teatro do SESC/RO, assistindo à peça *O Auto da Devassa*, que faz uma sátira à catequização do índio Mura do Rio Madeira



Fonte: Acervo do pesquisador.

As atividades desenvolvidas nas localidades devem ser definidas por um cronograma adequado às condições de cada povo, que possa levar em conta o calendário das atividades da aldeia, respeitando as épocas da roça, dos ciclos, dos rituais, da estação das chuvas e as especificidades de cada povo. Também, não se pode deixar de considerar, na educação escolar indígena, todas as dificuldades existentes: grandes distâncias, falta de pessoal, falta ou desproporção de recursos orçamentários em relação ao sistema das escolas estaduais e municipais como um todo e, principalmente, a permanência de obstáculos burocráticos para uma gestão mais eficiente (centralização de recursos para aquisição de

combustíveis, veículos e barcos, material de consumo, alimentos, *kits* escolares, entre outros).

A imagem abaixo representa a formação recebida pelos alunos do Projeto Açaí conforme estabelecido no cronograma do Projeto.

Foto 3 – Alunos em sala de aula no Center



Fonte: Acervo do pesquisador.

Durante a execução do Projeto Açaí nas escolas das aldeias, o trabalho docente era realizado, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (no primeiro segmento, equivalente ao período da 1ª à 4ª série), por professores indígenas contratados no regime de hora-aula (Lei n. 895 de 08 de maio de 2000) e por prazo determinado (Lei n. 1.022, de 6 de dezembro de 2001; Lei n. 1.095, de 29 de julho de 2002; Lei n. 1.203, de 23 de maio de 2003 e Lei n. 1.310, de 17 de março de 2004, que autorizam as contratações de docentes indígenas para atuarem nas escolas das áreas indígenas, atendendo a necessidades inadiáveis no âmbito da Secretaria de Estado da Educação).

Os próprios professores indígenas é que se encarregavam das atividades de gestão, eram responsáveis pela merenda e pela limpeza, dentre outros afazeres, o que gerou seu descontentamento, que permanece até o presente momento. Em parte, essa situação é resultado da falta de acompanhamento pedagógico dos órgãos responsáveis aliado a outros problemas, como o fato de que, muitas vezes, os currículos desenvolvidos não condizem com a realidade indígena, além de que o calendário de atividades não respeita as diversidades desses povos.

A LDBEN em seu Artigo 78 determina que:

[...] caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: 1º fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; 2º manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; 3º desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e 4º elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, p. 30-31).

Observa-se, também, a falta de um trabalho específico referente à língua materna, pois não são desenvolvidas as questões da educação bilíngue. Segundo o relato abaixo do professor indígena da etnia Oro Waram, do Município Guajará-Mirim, estado de Rondônia, talvez seja devido ao desestímulo provocado pela situação em que se encontra sua escola, na qual falta um espaço físico adequado:

Quanto ao espaço físico, a nossa escola tem [...] três salas, um refeitório. Eu estou trabalhando com crianças de 4ª série. O total, se não me engano, vou jogar para 123 alunos. Lá na minha comunidade, tem várias etnias: Oro Waram, Oro Bom, Canoé, Jaboti, Makurap. Os alunos Makurap não têm conhecimento da nossa língua, aí a gente trabalha diretamente com a língua portuguesa.

A língua materna, quem trabalha está trabalhando: começamos na 1ª série com a língua materna. Alguns que há lá, já facilita, entendem a nossa língua, só que não falam. Eles entendem sim, quando o professor começa falar para eles passa a informação em Português, qual o trabalho que ele pode fazer ele já faz com facilidade, mesmo assim com dificuldade. Com a nossa colaboração, fica mais fácil trabalhar com as nossas crianças. (informação verbal)⁴⁷.

⁴⁷ Entrevista concedida durante o Curso de Formação Continuada ministrado pela Seduc/DE/NEI/PEEI, 2008, realizado no Centrer/Emater, na cidade de Ouro Preto do Oeste, estado de Rondônia.

Percebe-se que não há somente a questão de espaço físico, mas também a falta de preparo dos professores para trabalhar com a língua materna a qual é resultante, entre outros motivos, do não oferecimento de cursos de formação continuada aos professores. Tal situação aponta para que as populações indígenas reivindiquem à Secretaria de Estado da Educação formas de superar tais dificuldades, seja preparando os profissionais para o atendimento à diversidade, como também construindo espaços físicos que possam amenizar as dificuldades acima descritas.

O professor Arão fornece informações importantes para contribuir na solução do caso em que há falta de condições para o trabalho com a Língua Materna:

[...] os professores que trabalham diretamente com as línguas maternas estão buscando um projetinho de formação para construção de material didático na língua materna. Então teria que ter o material didático para estar facilitando os trabalhos na sala de aula. Então até nós da região de Guajará Mirim, do Povo Oro Waram Xijein e Oro Mon, até nosso pessoal do CIMI, acho que nós também falhamos um pouco nesse lado, nunca mais cobramos do pessoal, tem [p. 19] uma das pessoas que nos apoia; também na construção do material, foi o pessoal do CIMI e nós, como eu coloquei no último encontro, nós tivemos muita produção de materiais nas escolas, quando trabalhei de 5ª à 8ª série com a língua materna. (informação verbal)⁴⁸.

Vale ressaltar que muitos materiais didáticos em língua materna foram elaborados durante o Projeto Açai e, em virtude da falta de pessoas especializadas ou recursos financeiros para a sua publicação, deixaram de ser editados pela Seduc.

⁴⁸ Entrevista concedida durante o Curso de Formação Continuada ministrado pela Seduc/DE/NEI/PEEL, 2008, realizado no Centre/Emater, na cidade de Ouro Preto do Oeste, estado de Rondônia.

A avaliação da aprendizagem

Existem experiências de práticas pedagógicas diferenciadas que, embora não oficialmente institucionalizadas, apontam para um projeto político pedagógico diferenciado, diversificado e condizente com a realidade escolar indígena.

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos garantir o acesso ao currículo escolar através de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem os ritmos e percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como de planejamentos coletivos, de estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilite, ao educador, acompanhar. (informação verbal)⁴⁹.

O processo de Avaliação do Cursista, descrito no Projeto Açai, prevê que o mesmo “será avaliado pelo professor/assessor/ministrante no final de cada disciplina da etapa através de acompanhamento individual e contínuo que serão registrados em fichas fornecidas pela coordenação do projeto”. Enfatizando que a “avaliação seja diagnóstica e formativa”, apontando para que o “cômputo dos resultados” seja “feito de forma sistemática, contínua e cumulativa”. Alertando para que “Toda a produção do aluno” seja “considerada, seu desempenho observado e os ganhos acumulados”. Orientando que “os avanços e as dificuldades deverão ser registrados na ficha de acompanhamento individual no final de cada disciplina da etapa” (RONDÔNIA, 2004, p. 27).

Especifica, ainda no referido Projeto, que:

A nova proposta de escola indígena é fortalecer a luta pela auto-determinação dos povos indígenas e de outros grupos dentro dos princípios de pluralidade cultural; portanto, a avaliação, nesse contexto, deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação de

⁴⁹ Entrevista concedida durante o Curso de Formação Continuada ministrado pela Seduc/DE/NEI/PEEI, 2008, realizado no Centrer/Emater, na cidade de Ouro Preto do Oeste, estado de Rondônia.

novos projetos educativos das diversas sociedades, um importante dispositivo no processo formativo; deve estar a serviço da melhoria das relações de ensino-aprendizagem do processo educacional e ser considerada um levantamento de dados para a retomada de novas ações e intervenções (RONDÔNIA, 2004, p. 26).

Com relação a aprovação do aluno, o Projeto prevê que “[...] será considerado aprovado por aproveitamento, quando apresentar um padrão de rendimento em termos de domínio de conhecimento em cada etapa e por assiduidade de 75% do total de horas/aulas ministradas”. Especifica ainda que “cada cursista apresentará um memorial⁵⁰, escrito em língua materna ou portuguesa”, no qual “deverá constar a história de vida do aluno e a experiência de aprendizagem no Projeto Açai”. O Projeto orienta que o memorial “deverá ser entregue” à Coordenação do curso, durante a realização da 10ª Etapa (RONDÔNIA, 2004, p. 27).

Está previsto ainda que *cada cursista* deverá apresentar **uma Monografia**, que deverá ser escrita em língua materna ou portuguesa, cuja obra será **analisada pelo ministrante da disciplina**. Haverá também um **Conselho de Classe**, que deverá ser constituído por ministrantes, coordenadores e equipe pedagógica do Projeto Açai. Além disso, deverão ser realizados “Seminários nas Aldeias”, oportunidade em que “as comunidades deverão avaliar tanto o professor quanto o processo formativo do Projeto Açai”. Para tanto, no projeto estão previstos vários “Indicadores a serem considerados” (RONDÔNIA, 2004, p. 27):

Compromisso com o trabalho desenvolvido na escola em sua articulação com a vida social mais ampla; Motivação para aprender e ensinar; Estudos e pesquisas nas diversas áreas de estudo da proposta pedagógica e curricular dos cursos e de sua escola;

Motivação para a produção de materiais didáticos para as escolas, a partir de seus estudos e pesquisas; Autonomia em relação aos modelos educacionais vigentes na escola não-indígena.

⁵⁰ Com relação ao Memorial, vale registrar que vários deles foram elaborados no decorrer das Etapas, aproximadamente 90 (noventa), cujas cópias encontram-se em poder do pesquisador. Vale informar que os mesmos não puderam ser analisados durante a elaboração da tese.

Capacidade de formulação e execução de propostas educacionais para a escola indígena em interação com a comunidade indígena; Capacidade de criação de propostas inovadoras dentro da proposta pedagógica da escola; Capacidade de uso cotidiano e ensino das línguas. (RONDÔNIA, 2004, p. 27-28).

Especifica ainda, o Projeto, que “A avaliação do curso será feita por representantes indígenas e pelas entidades que compõem o Neiro, exclusivamente, aqueles que participam diretamente do processo”. Alertando que “também farão parte da avaliação a coordenação geral, coordenação de polos, coordenadores regional e local”. Tal avaliação “será feita com base nos resultados esperados e atingidos, através da análise dos relatórios finais das etapas trabalhadas e ou, através de seminário”, previsto para o final da 10^a (décima) etapa, previsão para o término do curso (RONDÔNIA, 2004, p. 26).

Durante cinco anos, coordenadores, supervisores, consultores/ministrantes e cursistas acumularam informações e observaram os acertos e as deficiências que se apresentaram. As reuniões para análise e discussão do trabalho, os seminários, os encontros, o de planejamento e de avaliação realizados no início e no encerramento de cada etapa, são preciosas fontes de dados. Todos esses procedimentos levarão a uma continuada apreciação dos resultados do Projeto, e, uma vez identificadas as inadequações, haverá o replanejamento com a introdução das mudanças requeridas.

Produção de materiais didáticos do Projeto Açaí

A experiência de produção de material bibliográfico em Rondônia pode ser exemplificada pelos livros produzidos que evidenciam o universo dos povos indígenas, em forma de pequenas histórias do cotidiano. Estas desvelam a riqueza cultural existente em cada grupo e mostram formas diferentes de ver o mundo. Entre essas obras, há a de autoria dos professores da etnia Cinta Larga, editada pelo Departamento de Assuntos Indígenas – Comin – em 2002, que trata da “hidronomia Cinta Larga e dos animais e aves dos *habitats* aquáticos, palustre e terrícola”. O livro para alfabetização na Língua Tupari trabalha a grafia desse povo; outra obra denominada O garimpo na

terra indígena, elaborada pelos professores indígenas de Rondônia, participantes da 6ª. Etapa do Curso de Formação em Magistério Indígena do Projeto Açaí, Cacoal, 2002, durante a aula de Geografia, tem o objetivo de conscientizar as crianças, jovens e adultos sobre as consequências do garimpo nas terras indígenas. Destaca-se, também, o volume Contando histórias dia a dia, de autoria dos professores indígenas na IV etapa do Projeto Açaí. Também foram criadas as cartilhas do povo Amondawa que são igualmente utilizadas pelos Karipuna. Além desse material bibliográfico, existem muitos outros, seja em língua portuguesa, seja em língua indígena.

Mesmo com a existência das obras didáticas descritas anteriormente, há necessidade de elaboração e confecção de materiais específicos para cada povo, para cada etnia, pois há uma grande diversidade cultural entre os povos indígenas de Rondônia.

Já em relação ao Ensino Médio, a perspectiva é que existe uma demanda sem atendimento em Rondônia, uma vez que não é do conhecimento público que haja grupos mobilizados para o atendimento a esse nível de ensino, não havendo ainda, portanto, uma preocupação em se refletir sobre um projeto político pedagógico específico para esse nível escolar.

A regulamentação e a institucionalização das escolas indígenas em Rondônia estabeleceram as condições normativas e legais para que os próprios indígenas (alunos, professores, entre outros) possam construir os projetos pedagógicos e os regimentos internos, pleiteando o horário do professor e o do funcionamento da escola, os direitos e deveres dos professores e dos alunos, o desenvolvimento curricular, enfim, o próprio funcionamento da escola, por meio dos seus conselhos escolares constituídos, evidentemente, de representantes de pais, professores e líderes das comunidades indígenas.

O que ainda necessita de maior discussão e reflexão é o projeto pedagógico que fundamenta os planos de formação de professores indígenas. As experiências dos projetos de formação em curso – como o que descreveremos no próximo capítulo desta tese – são de fundamental importância para trazer subsídios nessa direção. Insistimos em que há uma íntima relação entre os projetos pedagógicos das escolas e o de formação dos professores.

Para que se efetive o processo de autonomia das escolas indígenas, deve-se desenvolver um trabalho de formação centrado em valores que garantam a sobrevivência física, linguística e cultural dos povos indígenas, a valorização e o respeito à diversidade e à especificidade dos saberes de cada povo, bem como suas formas de ensinar e aprender. (RONDÔNIA, 2004, p. 14).

Francisca Novantino P. de Ângelo, mestre em Educação, professora indígena do povo Paresi no Mato Grosso, atuando como membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), em artigo denominado *Participação e autonomia na gestão das escolas indígenas: uma reflexão*, ao descrever sobre a questão da participação e autonomia na gestão das escolas indígenas, concluiu que:

[...] a participação e autonomia das escolas indígenas estão nas mãos das comunidades, dos professores e de suas lideranças, que necessitam exercer o seu direito de cidadania, de autonomia na elaboração de políticas e diretrizes que atendam a sua real necessidade sociocultural, e por meio do controle social demandar suas propostas político-pedagógicas. (ÂNGELO, 2006).

A visão dessa autora vai ao encontro dos objetivos propostos pelo Projeto Açai, no sentido de possibilitar às escolas desenvolver o processo de autonomia. De acordo com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, para que haja realmente a autonomia:

[...] torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (BRASIL, 1999b).

É importante registrar que a grade curricular, inicialmente elaborada em 2004, sofreu ajustes,

[...] essas adequações foram elaboradas em alguns momentos, junto com os Professores Indígenas, nos momentos de assembléia e a maior parte, na maioria das vezes foram feitas adequações durante os cursos, com os ministrantes assessorando e dando suas contribuições nas adequações. Alguns ministrantes muito contribuíram nessas adequações. Como a Socorro Pimentel, Márcia Spayer, Maria Inês da UFMG, a Ednéia, O Ednaldo Bezerra da UNIR, Ruth Monserrat, Junto com o NEIRO [...]. A mesma afirmou ainda que foi convidado um conselheiro do CEE/RO para participar das discussões e adequações do projeto, [...] o projeto foi concluído no final de 2004 e, no início de 2005, foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação e, junto acompanhava um Relatório da realização das etapas do Projeto Açaí, com um breve histórico do Projeto Açaí (informação verbal⁵¹).

Portanto, o projeto apresentava uma proposta curricular inovadora por “contemplar disciplinas relacionadas às especificidades culturais como era necessário para um público diferenciado, que apresentava especificidades não apenas linguísticas, socioculturais”, pois haviam no curso “alunos oriundos de povos ágrafos, ainda sem serem alfabetizados, outros semi alfabetizados e outros já haviam concluído o ensino fundamental”. Assim, tal situação os levou “a realizar um trabalho conforme o contexto” e, mesmo “assim com falhas” (informação verbal⁵²).

Após estas providências tomadas pela equipe, na elaboração do Projeto, ele “[...] foi devolvido pelo Conselho Estadual de Educação para que a Secretaria de Educação providenciasse adequações [...]” e após isso, não teve mais acesso ao novo formato do Projeto (informação verbal⁵³).

Com relação às alegações que o Projeto “não contemplava disciplinas da base nacional comum, como física, química, língua estrangeira etc.”, de fato, a executora confirma que: “[...] faltou, mais as aulas de ciências da natureza avançaram até onde os alunos davam conta e era necessário para sua formação e ao mesmo tempo ensinarem em suas

⁵¹ Trata-se de conversa informal com Mary Gonçalves, executora do Projeto Açaí, durante etapa presencial ocorrida no CENTRE.

⁵² Idem, nota 53.

⁵³ Idem, nota 53.

escolas”. Afirmando, a mesma, que: “O projeto apresentava um Projeto Político Pedagógico. Só que não levava este nome, mas, contemplava tudo que um PPP deve ter” (informação verbal⁵⁴).

Diante do ocorrido a executora afirma:

[...] que o Projeto Açaí da forma como ele foi executado, ele foi melhor ainda porque nós não conseguimos ser muito fiel na redação, do que ocorreu de fato. Em alguns momentos ele estava melhor, algumas disciplinas, ele estava melhor. Mas todas as disciplinas do currículo foram realizadas no Projeto Açaí. (informação verbal⁵⁵).

Com relação aos materiais didáticos, segundo alguns professores indígenas e também uma executora do Projeto Açaí, muitos deles foram confeccionados e, em virtude de não haver pessoas com habilidade técnica para a elaboração e a produção daqueles materiais, em sua maioria acabam se perdendo nas dependências da própria Secretaria.

Diante disso, deve ser providenciada uma equipe com conhecimentos específicos para a produção e publicação dos materiais, uma vez que os mesmos poderão ser utilizados pelos professores indígenas nas escolas de suas aldeias e também durante os cursos de formação continuada dos professores.

Há, também, que se respeitar suas culturas, suas línguas e etnias dos diversos povos e os troncos linguísticos. Desde que isto seja efetuado, os materiais poderão ser utilizados por diversos, respeitando suas culturas.

Com o intuito de melhor analisar tais materiais, há a necessidade da criação de um grupo específico de profissionais que tenham conhecimentos e sensibilidades com a questão indígena; dentre eles os professores das Universidades, para, conjuntamente com os Professores Indígenas, analisar as obras produzidas por estes professores. Assim, também é necessário atuar juntamente com representantes das Universidades e Organizações não Governamentais que atuam diretamente na formação de professores, a fim de que se

⁵⁴ Trata-se de conversa informal com Mary Gonçalves, executora do Projeto Açaí, durante etapa presencial ocorrida no CENTRE.

⁵⁵ Idem, nota 56.

possa efetuar uma análise e avaliação das obras, bem como dos seus conteúdos.

O que se tem observado, em relação aos trabalhos acadêmicos elaborados pelos Professores Indígenas, durante as etapas presenciais, é que os mesmos são entregues aos professores ministrantes das disciplinas e eles não são devolvidos naquela etapa, muitas vezes sendo entregues somente na etapa seguinte.

Com relação ao assunto, os professores indígenas orientam à coordenação do Projeto Açaí que os trabalhos devem ser devolvidos em tempo hábil, para que se possa saber quais os acertos e os erros cometidos. Caso tais procedimentos fossem efetuados, os professores indígenas teriam condições de utilizá-los, como recursos pedagógicos em suas aulas nas escolas das aldeias. Também teriam oportunidade de discutir os trabalhos em sala de aulas, com suas comunidades, dando início à construção do currículo, pois, a partir daí, teriam informações sobre suas realidades culturais.

Tais procedimentos possibilitam ao professor indígena vivenciar suas práticas pedagógicas e, após coletadas as informações, ter materiais para serem discutidos durante as etapas presenciais do Projeto Açaí. Essas reflexões também poderão contribuir na construção do Projeto Pedagógico dos Cursos de Formação de Professores indígenas, uma vez que os professores sinalizam as suas necessidades e quais conteúdos devem ser priorizados, de forma que possam valorizar suas culturas, seus costumes, os rituais, a língua, os espaços de suas aldeias; enfim, o seu território indígena, de acordo com o que preconiza o RCNEI (BRASIL, 1998).

No que se refere à avaliação dos cursistas, no Projeto original, foi previsto, também, que os professores indígenas deveriam elaborar uma monografia, a qual seria entregue na 10ª Etapa do Curso, questão este que não foi levado em conta, pois as diversas monografias elaboradas pelos cursistas desapareceram dos registros finais, elaborados pelo Conselho Estadual de Educação em seu Parecer final sobre o Projeto.

Tais trabalhos foram importantes, pois possibilitaram aos cursistas conhecer os demais povos, suas culturas, bem como conhecer a diversidade dos diversos povos indígenas e poder ver como foi a formação para os Cinta Larga, como foi no Gavião e no Arara. Desse modo isso

significa, portanto, que é preciso esse olhar pontual, inclusive, porque a questão Étnica faz com que o Projeto Açaí exista na forma específica, que é pretendida pela legislação, e pela filosofia, que implantou esta edição.

O projeto foi programado para ser desenvolvido em oito (8) etapas, porém, devido a falta de acompanhamento pedagógico nas aldeias, houve a necessidade de realizar mais duas etapas, denominadas Açaí nas Aldeias.

Essa falta de acompanhamento pedagógico nas aldeias foi evidenciada pelos professores indígenas, bem como por uma executora do projeto. Realmente, a falta deste acompanhamento tem demonstrado, nas falas dos entrevistados, que isso é um ponto importante a ser observado nas próximas edições dos projetos de formação de professores, uma vez que é essencial que o professor tenha o acompanhamento, durante o qual ele poderá tirar algumas dúvidas que tem em sala de aula, rever suas atividades ministradas, bem como a metodologia empregada. Neste sentido, reivindicam em suas falas que sejam realizados os acompanhamentos.

Muitas vezes, o acompanhamento deixou de ser realizado por falta de transportes, via terrestre ou aquática, outras vezes por falta de combustível. Houve vezes, ainda, que se tinha pessoas disponíveis para efetuá-lo, mas não existia apoio logístico com relação aos transportes.

Quanto à estrutura utilizada para a realização do projeto, vários obstáculos interferiram na sua questão pedagógica, pois, em algum momento, ela foi adequada e em outros não. Tal situação pode ser observada na fala de uma executora ao se referir a questão, “[...] em alguns momentos o espaço físico foi adequado em outros não”. Em vários momentos, as etapas do Projeto ocorreram no *Centrer*, considerado bom. Com relação à *alimentação* oferecida aos cursistas, foi **adequada**. Apesar de ter havido alguns problemas, foi possível contorná-los. Ou não, pois dentro das **condições logísticas** oferecidas pelo estado, alguns eram resolvidos e outros não.

Vale que esse projeto final foi bastante diferente do que aconteceu na realidade, aspectos importantes desapareceram, inclusive foi atendido àquilo que o Conselho queria, mas não se atendeu àquilo que a legislação nacional, e que o próprio processo histórico amadurecido construíram.

Ainda com relação a alimentação, durante o Curso, eram efetuados os planejamentos e solicitados, por meio de processos, de acordo com as necessidades específicas para a **manutenção** do grupo, isto é, um “cardápio especial mais a base de peixes, frutas, de sucos naturais” (informação verbal⁵⁶), que muitas vezes não era atendido. Tal situação era gerada em virtude das “empresas que eram contratadas para o serviço”, algumas vezes “atendiam e outras ‘não’”. Portanto, tal fato gerava problemas e eram feitas várias **reclamações**.

Foi observado ainda que o espaço utilizado interferiu nas **questões pedagógicas**, quando as **etapas eram realizadas no Hotel Rondon**, pois o mesmo não oferecia um **ambiente didático apropriado** e, diante disso, foram gerados muitos **transtornos**. Dentre eles, a **dispersão dos índios, os ruídos**, pois naquele espaço havia um aglomerado de pessoas oriundas de outras localidades. Assim, o Hotel Rondon foi um **ambiente muito inadequado, que dificultava a produção de material pedagógico**, o qual os professores necessitavam utilizar em suas aulas. Algumas vezes, os mesmos eram obrigados a produzir materiais no período noturno. A presença de muitas pessoas, em grande parte das vezes, interferia nos trabalhos, além de haver a questão da curiosidade de ambas as partes.

Apesar de estar prevista a realização das etapas em um único local, vale observar, na fala da executora, que um dos pontos positivos do projeto foi quando “[...] dividimos as turmas” e, o mesmo foi desenvolvido em duas etapas, sendo uma em “Guajará-Mirim e a outra em Cacoal”. Segundo a executora⁵⁷, mesmo ocorrendo alguns problemas, no geral, “foram experiências interessantes”, principalmente pelas avaliações efetuadas pelos próprios professores indígenas, que “avaliavam e gostavam”, em especial, quando as etapas foram realizadas em Guajará-Mirim e em Cacoal. Com relação a uma etapa realizada em Ji-paraná, fizeram algumas reivindicações, pois “[...] O espaço físico era inadequado”.

Outro ponto positivo a se considerar na fala de uma das executoras, foi com relação à realização das Etapas do Projeto Açaí no Center,

⁵⁶ Trata-se de entrevista realizada pelo pesquisador com Mary Gonçalves, executora do Projeto Açaí, em sua residência.

⁵⁷ Trata-se de entrevista realizada pelo pesquisador com Mary Gonçalves, executora do Projeto Açaí, em sua residência.

pois “o ambiente didático é muito bom” contudo, também “ocorriam problemas”, como assédios, aos quais os cursistas estavam sujeitos, por parte de terceiros, gerando alguns transtornos.

Também foi de fundamental importância a participação dos próprios professores índios, que “ajudaram” a confeccionar o “cardápio”. Com relação ao “ambiente didático”, o mesmo foi considerado “muito bom”. O espaço possibilitava a realização de “práticas esportivas” e “momentos de lazer”. Por eles ficarem distante de “suas aldeias”, por cerca de “quatro semanas”, tal situação gerou neles certa “ansiedade”. Contudo, a possibilidade de participar de práticas esportivas propiciava-lhes tranquilidade, além de que, o ambiente é semelhante com os seus espaços culturais e também se localiza “afastado dos centros urbanos”.

Portanto, a participação dos próprios indígenas para definir o que realmente lhes é necessário está diretamente ligada às suas autonomias.

No projeto original, previa-se a realização do acompanhamento pedagógico dos professores indígenas nas escolas das aldeias, mas, pelo que foi observado nas falas dos professores indígenas entrevistados, tal acompanhamento não ocorreu na forma como estava previsto e foi realizado apenas em alguns momentos. Este foi um dos maiores problemas do Projeto Açaí, assim como a questão do material didático. Desse modo,

[...] cada Representação deveria ter uma equipe pedagógica e, essa equipe pedagógica [...] tinha entre as suas atribuições fazer o acompanhamento pedagógico, prestar assessoria pedagógica e, fazer o trabalho burocrático, que é o de contribuir na prestação de contas de Associação de Pais e Professores (APP), trabalho difícil para os índios que não compreende essa burocracia do não índio. (informação verbal⁵⁸).

Em algumas representações, esse trabalho era feito com qualidade. Em outras, o trabalho mais atrapalhava do que contribuía. Nós temos exemplos bem-sucedidos, como o de Ji-Paraná com o povo

⁵⁸ Trata-se de entrevista realizada pelo pesquisador com Mary Gonçalves, executora do Projeto Açaí, em sua residência.

Amondawa. Em Alta Floresta, apesar do esforço dos técnicos, o trabalho foi fragilizado por falta de estrutura. Em Guajará-Mirim, também havia problemas, pois faltava quadros. Em outros locais, “não avançou, pois não se conseguiam equipes para trabalhar, como foi o caso do Povo Uru-Eu-Wau-Wau, pois, naquela comunidade ‘as falhas foram maiores’” (informação verbal⁵⁹). Muitas vezes, as pessoas indicadas para fazer os trabalhos não desenvolviam as atividades da forma como estavam previstos.

Um dos parceiros que tem se destacado, desenvolvendo trabalhos com os povos indígenas de Rondônia, é o “CIMI que através da assessoria especializada da linguísta Ruth Monserrat que junto com as pedagogas trabalharam com diversas etnias, como Zoró, Arara, Oro Waram Xijeim, Kaxarari e outros”. Portanto, o acompanhamento pedagógico tinha limitações, dentre elas a alta rotatividade das equipes, limitações de transportes, dificuldades de acesso às escolas, muitas vezes pelas más condições das estradas, problemas de logística e resistência de missões fundamentalistas. Assim, “[...] quando tinha carro, não tinha combustível. Quando tinha combustível, não tinha carro ou motorista”.

Ou faltava voadeira⁶⁰, ou faltava combustível e, com os desafios que as equipes encontravam, muitas vezes, inviabilizava-se o acompanhamento pedagógico. Outras vezes, tinha-se uma equipe muito boa, que tinha disponibilidade, se afinava ao projeto, estudava e conseguia realizar um trabalho. Outras vezes, as equipes tinham muita vontade, tinham condição, e até metodologia, para fazer um trabalho de qualidade, mas não tinham logística necessária para realizar um trabalho, que fosse do interesse das aldeias, nas suas respectivas escolas, como é o caso de um trabalho de assessoria pedagógica de formação continuada. Como dissemos, em Ji-Paraná houve uma equipe que conseguiu fazer um trabalho e foram muito felizes com o que realizaram lá, inclusive houve produção de material didático e o curso de formação continuada.

No próximo capítulo, será descrito o **Projeto Açaí** na percepção de sujeitos envolvidos: professores indígenas, lideranças e executor (es).

⁵⁹ Idem, nota 59.

⁶⁰ Voadeira é um barco pequeno e simples, com um motor de popa, utilizado como meio de transporte na região.

CAPÍTULO 4

O PROJETO AÇAÍ NA PERCEPÇÃO DE SUJEITOS ENVOLVIDOS: PROFESSORES INDÍGENAS, LIDERANÇAS E EXECUTOR(ES)

E o que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir.

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

O pesquisador apresenta, aqui, relatos das observações verificadas durante a pesquisa, acompanhada de conversas informais com os participantes do curso. Nesta seção, descreveremos o Projeto Açaí, tendo como base as percepções dos principais sujeitos nele envolvidos: os professores e os seus fundamentais executores. Além da fala dos professores indígenas, registrada por meio das entrevistas, tivemos a preocupação em verificar, nos relatórios por eles produzidos durante a vigência das 7^a e 8^a Etapas do Projeto, como eles planejaram as suas práticas pedagógicas nas escolas de suas comunidades, por meio das observações e descrições por eles realizadas nos planos de aula.

Tomamos como referência os conceitos de interculturalidade, diversidade e de multiculturalismo cultural, que fundamentam as políticas de educação escolar indígena no Brasil, também examinamos se o Projeto, implementado pelo governo de Rondônia, foi bem sucedido, seja na sua gestão, seja na sua orientação pedagógica.

A exposição inicia-se com o depoimento de uma funcionária da Funai, formada em Letras (Português) pela Unir, que atuou como

professora do Projeto Açaí, Vitorinha Oro.⁶¹ A instrutora desenvolvia serviços burocráticos na Funai e, por trabalhar diretamente com as associações indígenas, foi convidada pela coordenação do Projeto para ministrar a disciplina de Artes para os alunos durante a 3ª Etapa presencial, no período de 06 de novembro a 16 de dezembro de 2000 no Rondon Palace Hotel, na cidade de Porto Velho⁶². Durante as aulas, a professora percebeu que o assunto “Artes” não interessava muito aos professores indígenas. Diante de tal situação, conversou com eles e viu que a sua programação não correspondia ao que eles estavam, de fato, querendo saber.

[...] diante daquela situação, solicitei que cada um expusesse o que gostaria de saber. Foi, assim, uma coisa muito interessante. Logo um aluno levantou na sala e começou a falar que “nóis gostaríamos de falar sobre a história da nossa comunidade, conhecer mais a história dos outros povos que estão aqui presente, saber como é que eles são” [...]. Foi muito interessante: os depoimentos, emocionantes; alguns apresentaram danças, contaram histórias que os mais velhos falavam, do contato, das dificuldades que tiveram ao abandonar suas famílias, isso foi muito interessante [...]. Alguns chegaram a chorar ao contar suas histórias. (informação verbal)⁶³

A professora, ao ouvir os alunos professores, verificou que não havia registros nos livros utilizados acerca dos primeiros contatos com a sociedade indígena. A partir desse fato, ela passou a dialogar com os alunos professores indígenas e a refletir sobre suas ações, suas origens, sobre o significado de seus mitos, de suas pinturas corporais, sobre as suas culturas, o que gerou uma maior participação e envolvimento de

⁶¹ Conversa informal realizada pelo pesquisador com a professora nos seus encontros periódicos durante as visitas dele ao Núcleo de Apoio Operacional (NAO/PVH/FUNAI) - Porto Velho, Rondônia.

⁶² Trata-se de relatório da disciplina de Artes, ministrada pela professora Vitorinha Oro, durante a III etapa presencial do Projeto Açaí, realizada no Rondon Palace Hotel, Porto Velho, de 6 a 16 de dezembro de 2000.

⁶³ Conversa informal realizada pelo pesquisador com a professora nos seus encontros periódicos durante as visitas dele ao Núcleo de Apoio Operacional (NAO/PVH/FUNAI) - Porto Velho, Rondônia.

todos. Outra dificuldade apresentada por esses alunos, diz respeito às operações de abstração exigidas por determinados assuntos, já que as coisas concretas lhes são mais fáceis de assimilar.

O depoimento da professora foi importante para reforçar a inclusão, no projeto pedagógico, de elementos referentes à elaboração dos livros didáticos: seus conteúdos devem ser diferenciados daqueles presentes no material fornecido pelo MEC.

A fala do professor da etnia Gavião foi coletada em conversa informal durante a participação do pesquisador na reunião da Opiron, realizada no Centro de Treinamento São José, na cidade de Guajará-Mirim. O professor afirmou que a participação de professores/formadores de outras etnias foi muito importante porque:

[...] os mesmos têm conhecimento sobre a história dos seus e dos outros povos, além de serem possuidores de conhecimentos sobre suas realidades e modos de vida e, em suas falas, afirmaram ter sido muito importante dividir esses momentos de aprendizagem com os próprios parentes. Isso foi muito rico. (informação verbal).

Nas culturas indígenas, ainda segundo esse professor, é muito importante ressaltar a contribuição dos mais velhos, que são conhecedores das tradições, muitas vezes, perdidas ou esquecidas pelo grupo étnico. Em consequência disso, durante o projeto, foi confeccionada, embora de forma um pouco improvisada, abundante quantidade de material didático para utilização imediata nas aulas.

Foto 4 – Aula prática realizada no Hotel Rondon Palace, Porto Velho/RO



Fonte: Acervo do pesquisador.

Alguns professores indígenas utilizaram, posteriormente, esse material durante as suas aulas nas aldeias.

Por meio de depoimentos, o Projeto Açaí proporcionou a expressão da preocupação de muitos professores com o abandono dos rituais, caso do povo Gavião, e, ao mesmo tempo, foi tido como uma oportunidade de resgatar tais tradições. Como muitos povos indígenas desenvolvem atividades de pesca, caça, coleta e dança, algumas lideranças (as mais velhas) são convidadas para participar das aulas, a fim de enriquecê-las com os seus conhecimentos e experiências. Tal prática revela-se como uma verdadeira integração entre o Projeto e os indígenas.

Em visita à coordenação de Educação Indígena da Seduc, em outubro de 2008, coletando dados para esta pesquisa, verificamos que o material didático elaborado, especificamente, pelos professores indígenas quando estavam em formação, simplesmente, estava arquivado em uma prateleira nas imediações da Divisão de Educação Indígena. Segundo o coordenador, inexistia um corpo pedagógico qualificado para trabalhar na seleção e reprodução desse material, que seria de grande importância nas etapas presenciais do curso⁶⁴, uma vez que

⁶⁴ Mesmo sendo previsto, na LDBEN (BRASIL, 1996), o apoio à formação de educadores especializados nas culturas indígenas e o incentivo à pesquisa e à publicação de materiais

constitui instrumento solicitado pelos professores indígenas para o uso nas escolas das aldeias. Tal ferramenta didática constitui uma fonte riquíssima de informações para as crianças, já que dizem respeito ao seu cotidiano.

Nas reuniões periódicas de avaliação das quais participamos, observamos algumas dificuldades encontradas pelos professores e lideranças indígenas para a consecução de seus projetos, entre as quais está a indicação de membros das etnias para ocupar cargos de gestão nos órgãos oficiais ou nas escolas de suas aldeias. Por mais de uma vez, professores e lideranças indígenas invadiram prédios públicos da Seduc (GOMES, 2010) a fim de reivindicar o desempenho de funções a elas relacionadas. Observou-se também, à época, que as escolas indígenas, em sua maioria, estavam em fase de regulamentação e, até então, eram enquadradas nas “escolas rurais”. Portanto, tinham grade curricular e metodologias de trabalho inadequadas à realidade indígena das aldeias. O programa educacional oferecido pela Seduc não possibilitava aos professores e às comunidades uma participação mais efetiva nos processos decisórios relacionados às propostas políticas e pedagógicas, calendários escolares etc. Em relação ao livro didático, utiliza-se o mesmo da base comum nacional. Em conversa informal, um dos técnicos em educação do setor de educação indígena da Seduc afirmou que “[...] este tipo de material não existe no Ministério da Educação, sendo algo ainda a ser construído”.

Além do material didático, outros problemas existiam, como a falta de apoio pedagógico, de transporte, precárias condições físicas das escolas, dentre outros. Nesse aspecto, as questões das escolas indígenas que ultrapassam o âmbito pedagógico também deveriam ser discutidas nos projetos de formação de professores. Como observamos no depoimento de um aluno/professor indígena, durante a reunião de Avaliação dos Professores Indígenas e Lideranças do Projeto Açá, em 2008:

[...] às vezes aparecem lá [nas escolas] umas pessoas, mas só pra uma visita rápida de três ou cinco minutos. Às vezes aparecem lá, só pra dar bom dia pra gente e não repassam as questões sobre

didáticos específicos e diferenciados, há a dificuldade de se ter pessoas especializadas para a sistematização dos materiais produzidos pelos professores indígenas em formação.

a prática da gente, ou pra ouvir alguma dúvida que a gente tem sobre o nosso trabalho. Passam rapidinho mesmo [...] a dificuldade que hoje nós temos é principalmente dos materiais didáticos. A gente precisa muito de material didático para confeccionar apresentação de cartazes. Às vezes, a gente aprendeu muito [no Açaí] como confeccionar o material didático, mas, na realidade, nós não temos esse material e não sabemos utilizar. (informação verbal).

Nas reuniões, além de discussões que avaliavam o andamento do Projeto Açaí, podia-se identificar o nível de consciência e organização dos povos indígenas sobre os problemas contextuais vividos, como o caso dos Cinta Larga, que foram objeto de notícias veiculadas na imprensa local. Essa etnia foi acusada dos crimes ocorridos na região do garimpo. As notícias deixaram transparecer um forte preconceito contra essa população indígena e a de Rondônia, de modo geral. Os professores/alunos que estavam cursando o projeto elaboraram, na ocasião, uma carta de protesto contra essas notícias, na qual – e também em outras formas de manifestação – tentavam demonstrar a violência e a agressão sofridas pelos indígenas, fato que ocorre desde os primeiros contatos interétnicos (STADEN, 2008). Além disso, soma-se, ao nosso ver, a influência de fortes interesses econômicos da imprensa da região.

Nas notícias da imprensa escrita, – em jornais e na *web* – referentes à questão indígena no estado de Rondônia, houve uma predominância significativa de temas relativos ao aspecto econômico em detrimento daqueles que se referiam à educação indígena, ou mesmo à cultura indígena. É evidente, portanto, que, de certa forma, a imprensa volta-se em defesa de seus próprios negócios e despreza os interesses inerentes à própria condição indígena enquanto povo.

Daí a questão da educação escolar indígena se mostrar irrelevante na imprensa local. Essa situação é descrita por Grupioni (1994, p. 13), da seguinte forma “Os meios de comunicação continuam produzindo imagens distorcidas da realidade indígena.”.

O Projeto Açaí, portanto, não se tornou apenas um espaço de formação de professores indígenas, mas de manifestações sobre a questão indígena em geral – cultura, tradições, demarcação de terras, relações entre índios e não índios, garimpo, atividades agropastoris em terras de reserva, invasões, violência etc. – além, evidentemente, dos problemas

das escolas das aldeias, desde as práticas pedagógicas até o material didático e as relações com as comunidades. Também fez emergir a problemática relação entre professores e escolas onde atuam, bem como as instâncias decisórias e os órgãos gestores do Projeto.

O Açaí trouxe à luz os desafios inerentes à construção de uma gestão da educação escolar indígena que garanta as suas especificidades, a sua qualidade e que respeite a legislação educacional brasileira.

Visualizamos, abaixo, momento de formação dos alunos do Projeto Açaí realizado durante a 5ª Etapa, Polo Único – Hotel Rondon, Porto Velho, Rondônia.

Foto 5 – Parte do grupo de alunos e professores durante a realização da 5ª Etapa, Polo Único – Hotel Rondon, Porto Velho/RO, 2001.



Fonte: Acervo do pesquisador.

O que dizem os professores indígenas formados no Projeto Açaí

Neste item, apresentam-se os depoimentos dos professores indígenas, considerando especialmente os aspectos sobre a gestão e a aplicação dos conteúdos aprendidos pelo professor em formação no Projeto Açaí.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas⁶⁵ com 51 professores – 41 homens e 11 mulheres –, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram gravadas e aplicadas aos professores indígenas participantes do Projeto Açaí, durante o Encontro de Formação Continuada ministrado pela Seduc, sob a Coordenação do Núcleo de

⁶⁵ Os anexos e apêndices podem ser consultados na íntegra da tese (VENERE, 2011).

Educação Indígena, no mês de maio de 2009, no Centrer, Ouro Preto do Oeste, estado de Rondônia. Durante os encontros, foi elaborado um relatório a partir das observações realizadas.

Em visita à Divisão de Educação na Delegacia Regional da Funai em Porto Velho, o pesquisador conversou com a professora técnica de educação daquele órgão, que informou sobre a possibilidade de ir até o local onde estava sendo realizado o Curso de Formação Continuada de Professores, ministrado pela Seduc, no Centrer da Emater no município de Ouro Preto do Oeste, estado de Rondônia, para efetuar entrevistas com professores egressos do Projeto Açaí. A referida servidora orientou que o ideal seria entrevistá-los no final de semana, pelo fato dos professores indígenas estarem com menos atividades.

Vale ressaltar que o pedido das autorizações para realização das entrevistas já havia sido efetuado àquela Secretaria, à Associação dos Professores Indígenas (Opiron) e aos responsáveis pelo Núcleo de Apoio Operacional (NAO/PVH/Funai) – Porto Velho, Rondônia. O Coordenador local foi informado da nossa chegada àquela localidade. A partir daí, preparamos os materiais para as entrevistas (roteiro para entrevistas, gravador, pilhas, TCLE, autorização, máquina fotográfica, filmes fotográficos, baterias para máquina fotográfica, gravador MP3 e gravador analógico com minifita cassete) e aqueles de uso pessoal.

Uma vez autorizada nossa entrada no local, encontramos com o Presidente da Opiron – Professor Arão Oro Waram Xijein, o qual viabilizou nosso contato com os professores indígenas que cursaram o projeto. Desse modo, naquela manhã, haveria reunião com todos os cursistas e, assim, poderíamos esclarecer o motivo de estarmos ali. Após breve exposição sobre os objetivos, a relevância e a justificativa da nossa pesquisa, fizemos a leitura do TCLE aos presentes e informamos sobre os procedimentos para a realização das entrevistas com os professores e lideranças indígenas. Ficou estabelecido que as entrevistas seriam realizadas na sala de informática do Centrer/Emater/RO. Foi solicitado aos professores e às lideranças que indicassem as pessoas que seriam entrevistadas. Ficou instituído que dois membros de cada etnia participariam, mas, no caso dos Karipuna⁶⁶,

⁶⁶ Ao ser entrevistado durante sua participação no Encontro de Formação Continuada realizado no Centrer/Emater/RO (2008), o professor da etnia Karipuna expõe as dificuldades encontradas na sua aldeia, principalmente sobre a necessidade de contratação de professores para

haveria apenas um professor indígena. A partir desse procedimento, 31 representantes de 16 etnias foram entrevistados, números que evidenciam a diversidade étnica existente entre os participantes do Projeto Açaí.

Inicialmente, compareceram às entrevistas o presidente da Opiron, o professor de sua etnia, Arão Oro Waram Xijein, e o coordenador da educação indígena da Representação de Ensino de Ji-Paraná, professor Zacarias Kappiar Gavião⁶⁷, que também são lideranças dentre os povos indígenas. Alguns professores ficaram um pouco resistentes em participar, no entanto avaliamos que um dos pontos positivos foi o convívio, por longo período, com o grupo em várias etapas do Projeto Açaí, motivo suficiente para diminuir as tensões.

Os colaboradores que já haviam sido entrevistados comentavam com os demais o que ocorrera e, desse modo, estimulavam-nos a também participar, o que provocou uma crescente curiosidade em torno desse trabalho e, conseqüentemente, o aumento do número de participantes, que chegou a 51 entrevistados. Outro fato interessante observado foi que os representantes de uma mesma etnia preferiram responder às perguntas coletivamente. Naquela oportunidade, um falava, e o outro completava a ideia inicial com o intuito de elaborar respostas que abarcassem a opinião daquela comunidade. Outros optaram por falar individualmente, além daqueles que eram os únicos representantes de seu povo.

Observou-se que, durante as entrevistas, uma das professoras indígenas falou determinada frase sobre sua comunidade e imediatamente quis ouvir a gravação. Como não concordou com o que ela própria havia dito, solicitou ao pesquisador que aquela fala fosse retirada, o que foi acatado de pronto pelo pesquisador. Da mesma

atuar naquela área e, ao se dirigir aos órgãos responsáveis, informa sobre suas dificuldades: “Um professor que falaram que iam contratar, e outra que eles falaram que iam contratar uma merendeira. Aí, lá na SEDUC também falou que isso não podia porque a escola tinha só 5 alunos. Por alunos, se tiver 10, 15 alunos, poderia contratar a merendeira. Mas não é isso! Mesmo que tenha 2, 3 alunos **é uma escola. É uma comunidade**. Isso eu sempre falo, mas eles não acreditam”.

⁶⁷ O professor Zacarias Kappiar Gavião, primeiro índio a assumir uma vaga na Secretaria de Estado da Educação (Seduc) para coordenar o programa de educação indígena, estava sendo capacitado pelo programa de formação de professores – Projeto Açaí. Há sete anos vem desenvolvendo atividades em sala de aula na sua aldeia. Também foi presidente da Organização de Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON)

forma, outro colaborador, após ser entrevistado, solicitou para ouvir toda a sua gravação e, somente então, concordou com o que tinha falado.

Outro fator que interferiu nos trabalhos, mas sem maior prejuízo, foi que, no decorrer de algumas gravações, a fita enrolava no aparelho, dificultando o início das gravações. Além disso, em virtude de haver um número maior de colaboradores do que fora previsto – algumas etnias estavam representadas por até quatro professores –, houve momentos em que as pilhas descarregaram rapidamente devido ao uso prolongado. O aparelho, ao funcionar corretamente, emitia um barulho tido como engraçado pelos participantes, uma vez que neles provocava risos.

Um dos colaboradores preferiu ser entrevistado com as janelas e portas fechadas, porque se sentia mais à vontade para falar. Também foi possível efetuar registros fotográficos, durante as entrevistas, com a permissão dos entrevistados.

Após os professores adentrarem na sala para as entrevistas, o pesquisador realizou novamente a leitura do TCLE para sanar dúvidas e dar ciência a todos do teor do documento. Quando alguns participantes não entendiam, mesmo após a explicação do pesquisador, o seu companheiro falava na língua materna, explicando-lhe o porquê da assinatura do TCLE e da necessidade daqueles procedimentos.

Como havia um elevado número de pessoas, muitas entrevistas ficaram para o dia seguinte. No entanto, nessa nova data, tanto os homens quanto as mulheres haviam marcado uma partida de futebol, o que dificultou nossos trabalhos. Assim, continuamos nossas entrevistas somente após o término de tais partidas. Podemos perceber, a partir dessa situação, que o pesquisador precisa ter uma atitude de respeito à cultura indígena.

Conforme o descrito na relação de alunos do Curso de Formação em Magistério Indígena – Projeto Açaí (2005), do Projeto de Educação Escolar Indígena da Seduc/Governo do estado de Rondônia, cujos documentos foram enviados para análise e parecer ao Conselho Estadual de Educação/RO (CEE/RO), apresentamos o quadro geral com vistas à identificação dos entrevistados:

Quadro 5 – Relação de cursistas indígenas no Curso de Magistério.

Descrição	Participantes	Etnias	Gênero		Idade (anos)	Desistentes	
			M	F		M	F
Professores indígenas matriculados no Projeto Açai (p. 12)	127		91	26	18 a 30		
Etnias com professores indígenas que cursaram o Projeto Açai (1998-2004)		32					
Professores aprovados, concluíram o Projeto Açai	116		82	24		09	02
Entrevistas efetuadas e que possuem o TLCE assinados	51		41	10			
Entrevistas não transcritas por problemas técnicos	20						
Entrevistados utilizados no estudo com TLCE	31	16	29	03			

Fonte: Rondônia (2005, p. 12).

Observa-se, no quadro anterior que, dos 127 professores inscritos no Projeto Açai, 91 são do sexo masculino e 26 do sexo feminino. Esse dado, isto é, de que os componentes do sexo masculino são 6 vezes maior do que os do sexo feminino, indica, de certa forma, a manutenção de uma estrutura patriarcal, como bem referido por (MELATTI, 2007, p. 163):

De um modo geral, nas sociedades indígenas, só homem participa da vida política em sua plenitude. A mulher fica em segundo plano. [...] Não obstante, certas sociedades indígenas reconhecem certos títulos políticos aplicados a determinadas mulheres, muito embora sejam mais de valor honorífico do que efetivo [...].

Quadro 6 – Nível de escolarização dos sujeitos da pesquisa

Quantidade Professores	Sexo		Escolarização	Desistentes	Etnias	Sexo	
	M	F				M	F
64	53	11	Primeiro segmento do ensino fundamental incompleto (1ª a 4ª)	09	Cinta Larga	02	-
					Coiryrym	-	01
					Kaxarari	01	-
					Makurap	01	-
					Negarotê	01	-
					Sabanê	01	-
Zoró	02	-					
25	18	07	Segundo segmento do ensino fundamental incompleto (5ª a 8ª)	02	Cinta Larga	01	-
					Zoró	-	01
33	25	08	Ensino Fundamental Completo	-	-	-	-
05	04	01	Ensino Médio Incompleto	-	-	-	-
127	100	27		11		09	02

Fonte: Elaboração própria com base em Rondônia (2005, p. 12-19).

Na avaliação final do Projeto Açáí, 116 alunos foram considerados aprovados e 11, desistentes. Ressalta-se ainda que, dentre os aprovados, constatou-se o seguinte perfil: 64, ao ingressarem no curso, possuíam escolarização do primeiro segmento do ensino fundamental incompleto (1ª a 4ª), dos quais 53 eram do sexo masculino e 11, do sexo feminino; 25 alunos possuíam o segundo segmento do ensino fundamental incompleto (5ª a 8ª), 18 deles eram do sexo masculino e sete (7), do sexo feminino; 33 tinham completado o ensino fundamental: 25 homens e oito (8) mulheres; cinco (5) possuíam o Ensino Médio incompleto, dos quais 4 eram do sexo masculino e um (1), do sexo feminino. Dos 11 desistentes, que eram pertencentes às etnias Cinta Larga, Coiryrym, Kaxarari, Makurap, Negarotê, Sabanê e Zoró, nove (9) possuíam escolarização do primeiro segmento do ensino fundamental incompleto (1ª a 4ª) e eram do sexo masculino e dois (2) do segundo segmento do ensino fundamental incompleto (5ª a

8^a) e do sexo feminino. Entretanto, no que se refere ao número de estudantes indígenas com o Ensino Médio, observa-se que o número foi reduzido em relação aos demais. Isso se deve, em parte, ao fato de que os jovens indígenas em Rondônia necessitam migrar para as cidades em busca do Ensino Médio, pois o mesmo não é oferecido nas aldeias, o que os expõe a inúmeras situações de riscos sociais (BRASIL, 2002). Tal preocupação pode ser observada na fala da liderança Indígena Karitiana, por ocasião da realização do Encontro do Núcleo de Educação Escolar Indígena (Neiro), alertando com relação aos alunos na cidade.

Veja a falta de condições de nossos alunos aqui na cidade. Quando vamos lá na Seduc, eles dizem que não tem nada a ver com os índios que estão aqui. Eu tenho orgulho do meu povo, eles estão aqui lutando! Lá na aldeia, estamos com conflito entre professores da Seduc e Semed. O professor vai para a aldeia, não tem lugar para ficar, aí entra em conflito: ele paga pra trabalhar. As lideranças, os caciques têm que conhecer estes professores, a gente tem que conhecer estas pessoas que vão lá, tem que valorizar estas pessoas. (informação verbal)⁶⁸.

Finalizando os trabalhos das entrevistas, ao contabilizarmos os dados coletados, atingimos um total de 51 entrevistas efetuadas com os colaboradores e 34 termos de consentimento livre e esclarecido assinados. Deve-se esclarecer que a disparidade entre o número de participantes e o de assinaturas deve-se ao fato de que participantes de uma mesma etnia assinavam apenas um documento. Quando das transcrições das entrevistas, algumas fitas cassetes foram danificadas, consequentemente o conteúdo equivalente a 20 entrevistas foi perdido.⁶⁹ Do total, foram salvas 31 delas com representantes de 16 etnias.

⁶⁸ Anotações do pesquisador efetuadas durante a reunião Neiro, realizada na Funai em 13 de setembro de 2007 – Liderança Karitiana.

⁶⁹ Entende-se por perdido o fato de que as fitas cassetes sofreram uma ação de deterioração, portanto não foi possível recuperá-las.

Quadro 7 – Distribuição das etnias participantes do estudo

Ordem	Etnias com colaboradores participantes do estudo	Entrevistados	Sexo	
			M	F
01	Cinta Larga	02	02	-
02	Gavião	05	05	-
03	Karitiana	04	04	-
04	Makurap	02	01	01
05	Oro Mon	03	03	-
06	Oro Nao	03	03	-
07	Oro Waram	02	02	-
08	Suruí	02	02	-
09	Canoé	01	01	-
10	Oro Waram Xijein	02	02	-
11	Amondawa	01	01	-
12	Uru Eu Wau Wau	01	-	01
13	Kampé	01	01	-
14	Karipuna	01	01	-
15	Oro Win Cabixi	01	-	01
16	Jabuti (Djeoromitxí)	01	01	-
Total de entrevistados		32	29	03

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, no quadro acima, que dos 31 colaboradores participantes da pesquisa, 28 são do sexo masculino e três (3), do sexo feminino. Todos os professores são formados no Projeto Açai, atuando nas escolas de suas aldeias.

A seguir, passamos a transcrever as entrevistas.

De acordo com a leitura dos depoimentos, estabeleceu-se o tema, Prática Pedagógica do Professor Indígena em Sala de Aula,⁷⁰ e a categoria de análise, dificuldade ou facilidade de transmissão de conhecimento.

⁷⁰ Nesta seção, a utilização de letras maiúsculas nos termos Prática Pedagógica do Professor Indígena e Dificuldade ou Facilidade de Transmissão de Conhecimento serve para identificar que se está tratando de temas e suas respectivas categorias de análise.

Ao analisarmos as falas dos colaboradores referentes aos tipos de conhecimentos aprendidos no Projeto Açaí e que são utilizados em sala de aula, obtivemos respostas que corroboram, ou não, com a nossa hipótese de trabalho e a tese aqui defendida sobre a adequação do Projeto Açaí às necessidades de formação de professores indígenas que atuam nas escolas de suas comunidades. Quanto à importância do Projeto, verificamos que houve uma unanimidade dos participantes entrevistados. Destacamos duas falas dentre as demais que expressam a dimensão positiva do Projeto:

Eu não sabia ensinar ele, eu não sabia planejar também e relatório também, é difícil pra mim. [...] E depois, agora, melhorou um pouco de planejar relatar. A gente, eu, eu tô relatando bem o meu relatório e planejando sozinho também. (informação verbal)⁷¹.

[...] principalmente o plano de aula, que eu não sabia, eu aprendi. Hoje eu consigo dominar bem as atividades, como as brincadeiras, conteúdo de matemática principalmente, eu não tinha conhecimento de nada disso. Hoje, eu uso na escola. (informação verbal)⁷².

Além disso, um dos aspectos relevantes do Projeto Açaí, na fala dos professores colaboradores, foi o destaque dado à valorização da cultura e da língua indígena.

[...] aprendi como dá aula e trabalhar mais como dá aula em língua materna [...] tem muito dificuldade e, hoje, eu tenho capacidade de trabalhar de 1ª à 4ª série, como dar aula. (informação verbal)⁷³.

[...] Esse Projeto Açaí trouxe muito as coisas boas para nós, como a gente tem avançado bastante e as coisas que a gente não sabia agora a gente já sabe, como é que a gente pode alfabetizar os aluno, a gente já sabe o que é escola, educação diferencia através disso a

⁷¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

⁷² Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

⁷³ Entrevista concedida por representante da Etnia Karitiana, 2008.

gente aprendemos [sic]. A gente tem praticado mesmo como trabalhar na escola. (informação verbal)⁷⁴.

[...] o Projeto Açaí veio assim: Oh! Como nos professores. Então trouxe... aquela recuperação da nossa língua, costume de nossos antepassados. (informação verbal)⁷⁵.

[...] A valorização da cultura, da nossa língua, resgatando os nossos valores que nós tínhamos perdido. Então eu acho que esses são os pontos principais do Projeto todo. (informação verbal)⁷⁶.

Nos aspectos pedagógicos, a maior parte dos entrevistados assinala o quanto o Projeto Açaí os ajudou na elaboração das atividades em sala de aula: aprenderam a planejar, a utilizar espaços da aldeia, a confeccionar materiais didáticos e a elaborar atividades lúdicas.

[...] a gente já sabe como é que a gente pode alfabetizar o aluno, a gente já sabe o que é escola, educação diferenciada, através disso a gente aprendemos [sic]. A gente tem praticado mesmo como trabalhar na escola.⁷⁷ (informação verbal)⁷⁸.

O projeto açaí me ajudou bastante na área de pedagogia, então é na construção do Projeto Político Pedagógico. [...] Ajudou na área de pedagogia, na construção do Projeto Político Pedagógico. (informação verbal)⁷⁹.

[...] tô usando tudo o que eu aprendi no Projeto Açaí. Eu estou trabalhando, na sala de aula, Matemática, Geografia, Ciências, História [...]. Eu acho que, quando eu participei do Projeto Açaí, melhorou muito o trabalho, a aula. Isso me ajudou muito. (informação verbal)⁸⁰.

⁷⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Suruí, 2008.

⁷⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Xijein, 2008.

⁷⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Waram Xijein, 2008.

⁷⁷ A transcrição obedece à fala original do entrevistado. Todos os demais depoimentos também foram apresentados exatamente como foram descritos.

⁷⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

⁷⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

⁸⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

[...] as brincadeiras, tipos de cartões, joguinhos e também está levando para as comunidades. (informação verbal)⁸¹.

Confeccionar materiais didáticos, principalmente utilização dos materiais concretos, como semente, palito, pedrinhas. Levei muito conhecimento para minhas comunidades, trocamos ideias durante o curso de formação, principalmente com outras etnias de Rondônia. A gente foi trocando, e isso foi levando para a comunidade, e até agora está dando resultado para nós. (informação verbal)⁸².

[...] Eu aprendi muita coisa, prática de ensino. [...] porque, quando entrei no Projeto Açaí, eu não sabia como dar aula. Eu chegava na sala de aula, eu sentia vergonha. Hoje, eu perdi a vergonha porque eu aprendi com os demais parceiros que estuda com agente, os professores, ensinar a gente brincar, cantar uma musiquinha. Nada disso eu sabia. E hoje, eu sei como dar aula e como desenvolver eles. (informação verbal)⁸³.

Esse exercício da prática pedagógica pode ser observado tanto na organização curricular, como na elaboração dos planos de aulas e materiais produzidos pelos professores indígenas, integrantes de suas comunidades, durante a vigência das 7^a e 8^a Etapas do Projeto Açaí⁸⁴. A seguir, apresentamos um modelo de currículo da escola indígena referente a 1^a. série do ensino fundamental. Esse modelo foi construído durante a disciplina de Práticas de Ensino (Pedagogia), realizada no período de 23 a 28 de junho de 2003, sob a orientação da Professora Maria Cristina Troncarelli. Nota-se que os planos de aulas foram elaborados coletivamente, isto é, com a participação de todos os professores indígenas da mesma etnia, e com ênfase nos conteúdos relacionados ao cotidiano de suas comunidades.

⁸¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Não', 2008.

⁸² Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Não', 2008.

⁸³ Entrevista concedida por representante da Etnia Karipuna, 2008.

⁸⁴ A organização e digitação deste material esteve sob a responsabilidade da Professora Edinéia Aparecida Isidoro que foi relatora nesta disciplina.

Proposta Curricular

1º série

Durante a Disciplina de Práticas de Ensino, foi elaborada a proposta curricular para o ensino das Línguas (Língua Indígena e Língua Portuguesa), sendo que, nos temas ou conteúdos, enfatizaram-se: desenhos relacionados ao contexto das aldeias, a escrita do nome do aluno na etnia, dos parentes e dos colegas; das palavras relacionadas aos desenhos, o alfabeto, pequenas frases e textos, histórias e mitos contados pelos mais velhos e pajés, canções e diálogos. Com o desenvolvimento de tais ações, espera-se que o aluno tenha habilidades para desenhar, ler e escrever. Ler e escrever o próprio nome, o nome dos parentes e dos colegas. Ler e escrever palavras, textos e conhecer as sílabas e as letras. Conhecer as letras, escrever pequenas frases. Contar história oralmente, trocar ideias sobre a história, desenhar, escrever palavras da história. Cantar e falar oralmente diálogos⁸⁵.

No que se refere à disciplina de Matemática, os temas ou conteúdos são relacionados aos conhecimentos sobre o espaço, suas dimensões, dos números na língua indígena e na língua portuguesa, bem como a sequência numérica, além da adição e subtração de unidades. A ênfase foi dada às habilidades do aluno em entender as noções de espaço (dentro/fora, perto/longe, em cima/embaixo; entender as noções de dimensão (grosso/fino, alto/baixo, muito/pouco; conhecer os números na Língua Indígena e Língua Portuguesa, bem como aprender a sequência numérica. Saber somar, criar e solucionar problemas de adição de unidades, desenhar as situações problemas e fazerem contas, subtrair, criar e solucionar problemas de adição de unidades⁸⁶.

Já na disciplina de Geografia, foram trabalhados diversos temas ou conteúdos, relacionados à construção do mapa da aldeia da Terra Indígena; sobre a família; levantamentos dos animais domésticos e do mato, aves, peixes; frutas; artesanato; produtos da roça; tipos de abelhas; água e sua importância, seu uso e meios de transporte; sol, lua

⁸⁵ Trata-se de relatório da etapa de Práticas de Ensino (23 a 28/06/2003) (Pedagogia) do Projeto Açaí elaborado por Maria Cristina Troncarelli.

⁸⁶ Ibidem.

e estrelas; cuidados com o fogo (na casa e na natureza); o entorno da terra indígena (cidades e fazendas).

Para tanto a ênfase foi dada às habilidades do aluno com relação a: saber desenhar o mapa mental da aldeia com habitações, rios, caminhos, roças; desenhar, ler e escrever os nomes das pessoas da família; localizar a própria aldeia, aldeias antigas, os rios perto da aldeia; saber classificar (animais que comemos/não comemos), animais de pelo, pena, couro e escama; conhecer frutas comestíveis e não comestíveis, bem como conhecer seus nomes; começar a ler e escrever as palavras do levantamento; entender para que serve a água, ler e escrever os nomes dos rios, entender onde nascem os rios, conhecer os meios de transporte utilizados na água. Deverá também aprender a ler, escrever os nomes, conhecer as histórias de como surgiram o sol, lua, as estrelas e o surgimento dos animais, do homem, suas teorias de mundo, cosmovisão. Os alunos devem conhecer os perigos do fogo; perceber as diferenças entre a aldeia e a cidade; saber que na fazenda e na cidade tem desmatamento⁸⁷.

Em Ciências, os temas, ou conteúdos, estão relacionados com a higiene pessoal, da casa e da comunidade. Para tanto, foram trabalhados conteúdos relacionados ao corpo humano; higiene bucal; transmissão de doenças; plantas (frutas, remédios, material para artesanato e construção de casa); seres vivos para os índios; seres vivos para os não índios; água (cuidados com a água, não jogar lixo, não fazer cocô perto do rio); poluição da água; alimentos (história da origem dos alimentos, cuidados com os alimentos); lixo (seco, molhado e perigoso); animais (vertebrados e invertebrados). Com os temas e conteúdos descritos, espera-se que o aluno adquira conhecimentos para desenvolver as habilidades e para conhecer, por meio dos desenhos, as partes do corpo humano, possibilitando-os a ler e escrever os nomes de suas partes na língua indígena e em língua portuguesa. Assim, que o mesmo aprenda sobre o asseio pessoal e a se prevenir das verminoses, instituindo hábitos de lavar as mãos antes de comer e os procedimentos após ir ao banheiro. É importante saber preservar a água, bem como as formas de consumir a mesma, filtrada ou fervida. Deve receber orientações

⁸⁷ Trata-se de relatório da etapa de Práticas de Ensino (23 a 28/06/2003) (Pedagogia) do Projeto Açaí elaborado por Maria Cristina Troncarelli.

para não fazer as necessidades fisiológicas nas imediações dos rios, evitando suas contaminações e poluições. Com relação aos alimentos, conhecer e saber quais são nocivos à saúde. Deve conhecer os seres do mundo (animais, espíritos, plantas, seres humanos etc.), bem como a sua importância. Com relação às plantas, deve saber ler e escrever os nomes das mesmas, bem como conhecer o pensamento dos cientistas não índios sobre os seres vivos⁸⁸.

Nos conteúdos da disciplina de História, foram desenvolvidos temas relacionados à História de antigamente; História de passeios no mato, feitos com o professor e os amigos; Histórias do cotidiano (pescaria, caçada, roçada, preparação da chicha e de outros alimentos); Histórias do povo e da comunidade, história da aldeia. Comparação entre a vida de hoje e de antigamente: ferramentas, objetos, alimentos, casamento, festas, músicas e instrumentos musicais, casa, artesanato, chicha, vestuário; armas, pintura corporal, lixo, esporte, corte de cabelo, histórias de guerras antigas. Desenvolver habilidades do aluno para: conhecer, contar e desenhar uma parte da história; escrever e ler palavras da história; contar o que viu no passeio, desenhar, ler e escrever algumas palavras sobre o que viu; saber contar histórias, ler e escrever algumas palavras e pequenas frases; conhecer os nomes das pessoas da família, o nome dos caciques e dos pajés; conhecer a história da aldeia onde mora, o nome da aldeia e dos lugares importantes (roça, rio, casa de chicha etc.); conhecer como era a vida antigamente e as mudanças; ler e escrever palavras e pequenas frases; desenhar a vida de antigamente e a vida de hoje; contar histórias oralmente, conhecer a vida de antigamente⁸⁹.

Na disciplina Artes, os temas ou conteúdos referem-se ao artesanato, à pintura corporal, à música e dança, desenho e pintura e ao teatro. As habilidades esperadas dos alunos são: conhecer todos os tipos de artesanato do povo; aprender a fazer artesanato do homem e da mulher; aprender a ler e escrever o nome dos artesanatos, pesquisar sobre os recursos naturais usados e como se faz o artesanato; desenhar os recursos naturais e o artesanato; conhecer, desenhar, ler e escrever os nomes das pinturas corporais; aprender a cantar e a dançar; aprender

⁸⁸ Trata-se de relatório da etapa de Práticas de Ensino (23 a 28/06/2003) (Pedagogia) do Projeto Açai elaborado por Maria Cristina Troncarelli.

⁸⁹ Ibidem.

a desenhar e pintar; aprender a representar as histórias de hoje e de antigamente⁹⁰.

Na Educação Física, os temas ou conteúdos desenvolvidos foram sobre esportes antigos, brincadeiras, músicas, pescaria e natação. Priorizou-se habilidades do aluno para: conhecer e aprender a praticar os esportes antigos do povo; aprender a brincar com os amigos; aprender a pescar; brincar na água com os amigos.

Contudo, embora seja um currículo elaborado conjuntamente por professores, lideranças e comunidades indígenas, identifica-se, que a proposta ainda orienta-se a partir do currículo da escola não indígena. Mesmo assim, é possível identificar as especificidades da cultura indígena no momento da operacionalização do currículo.

É fundamental ressaltar que a legislação flexibiliza este currículo. Neste sentido o MEC (BRASIL, 2007, p. 104-105) orienta que

O respaldo legal à organização curricular específica da Educação Escolar Indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, está assegurado pela Constituição Federal de 1988, art. 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem.

Além disso, aponta também que a “LDB, no art. 79, delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e dos programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas e conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas”. Para tanto, o MEC “[...] acentua, ainda e enfaticamente, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade”. Alertando, assim que “Outros dispositivos presentes na LDB abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los”. (BRASIL, 2007, p. 104-105).

O mesmo documento, com relação à elaboração do currículo, evidencia que:

⁹⁰ Ibidem.

[...] a LDB enfatiza, no art. 26, a importância da consideração das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do Ensino Fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última. (BRASIL, 2007, p. 104-105).

Na sequência, destacam-se alguns exemplos de planos de aulas (Figuras 1, 1.1 e 1.2), relativos às séries iniciais, do ensino fundamental, elaborados pelos Professores Indígenas.

Figura 1 – Planos de aulas desenvolvidos durante a disciplina Prática de Ensino na 7ª Etapa do Projeto Açai, ministrada no Rondon Palace Hotel, em Porto Velho, no período de 25/11 a 14/12/2002

PLANO DE AULA

PROFESSOR:
TEMA: Plantio de Bananeira e Melancia



PORTUGUÊS: Fazer pequeno texto sobre as plantas, identificar classificação das bananas e melancia.

MATEMÁTICA: Saber o espaçamento das plantas de um pé ao outro, sabe quantos pés ou covas plantou, saber quantas vezes dá um pé de bananeira quantas bananas dá em um cacho

CIÊNCIAS: Por onde as plantas respiram e por onde elas bebem água, com podemos plantar, se é em qualquer solo ou não.

LÍNGUA INDÍGENA: Incentivar os alunos a aprenderem os nomes de plantas, dizer para eles como era o plantio na maloca.

PLANO DE AULA

ESCOLA: Posidônio Bastos
PROFESSOR: Mauricio OroNão
SÉRIE: 1ª
TEMA: As Plantas
DISCIPLINA: Ciências, Matemática



OBJETIVOS:
 Importância das plantas; Discutir a localidade, onde tem plantas frutíferas medicinais; Separar os tipos das plantas; Divisão das plantas.

CONTEÚDO:

Ciências: As partes das plantas; Classificação das plantas.

Matemática: Comprimento das plantas; Verificação da altura das plantas.

Ciências: As partes das plantas; Classificação das plantas.

Matemática: Comprimento das plantas; Verificação da altura das plantas.

METODOLOGIA:

Ciências: Desenhar uma árvore; escrever o nome das partes.

Matemática: Pedir aos alunos para desenhar as árvores e depois identificar as diferentes alturas.

PLANO DE AULA

ESCOLA: Escola E. E. F. Paulo Saldanha Sobrinho

PROFESSORA: Ariram

DISCIPLINAS: Ciências, Português e Geografia

TEMA: Animais

CONTEÚDO: Classificação dos animais, exploração de produção de texto, localização dos animais



OBJETIVO:

Reconhecer a importância dos animais.

-Identificação dos espaços dos animais, onde vivem.

-Incentivar as crianças na pesquisa e na observação do modo de vida dos animais e produzir textos.

-Refletir a pausa dos alunos e citar a importância dos animais para os homens.

METODOLOGIA: É a maneira como repassar o conhecimento para as crianças. E tem várias maneiras como ensinar: cantar os animais, dramatizar. Classificação dos animais como: peixes, aves, répteis, anfíbios e mamíferos.

Repartição dos animais de cada região e desenhar os espaços onde vivem e discutir as espécies, as diferenças dos animais. Deixar a causa para os alunos sobre os animais.

TEXTO: A Mãe Selva

A mãe selva é o lugar muito bonito, todos os animais ficam encantados de conhecer o lugar.

A mãe selva é a parte da Amazônia, onde há bastante alimentos para os animais, todos os animais da região do Brasil já ouviram falar da mãe selva,

mas nunca chegaram a conhecer. Os animais que já permanecem nessa região vivem felizes, os macacos pulando de galho em galho, os pássaros cantando em serenata da madrugada.

Preservar a natureza porque cada ano que passa os animais estão sumindo pelo desmatamento da floresta.

O próprio homem está destruindo a nossa riqueza que Deus criou nesta terra, e devemos valorizar mais. Não só lembrar do presente, mais também é lembrar do futuro.

PLANO DE AULA

LOCAL: Ricardo Franco

ESCOLA: Escola Emergência 5 de Julho

PROFESSOR: Vandete Jaboti

DATA: 27/11/2002

TEMA: ROÇA

DISCIPLINA: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS E LÍNGUA INDÍGENA.

CONTEÚDO: A IMPORTÂNCIA DA ROÇA, COMO FAZER PLANTIO EM UMA ROÇA



OBJETIVO:

Mostrar aos alunos a importância da roça.

Ensinar como plantar corretamente as sementes (quantidade, espaçamento).

Incentivar as crianças no plantio e cultivo da roça.

METODOLOGIA:

Criar um texto sobre a roça e pedir para eles lerem para descobrirem a importância que a roça tem.

Fazer um texto na língua e dizer como era o plantio na maloca.

Mostrar na cartolina a quantidade e o espaçamento das sementes quando plantar.

Prevenir as crianças, dizendo que tem inseto para comer as folhas das plantações.

Fonte: Rondônia (2004, p. 5).

Em síntese, ao verificar e descrever a Proposta Curricular e os Planos de Aulas, observou-se que os mesmos reconhecem a diversidade dos povos indígenas, as suas culturas e as relações com o meio ambiente. Como exemplo, apontamos os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Geografia, em que os mesmos estão relacionados à Matemática, Línguas, História e à questão da territorialidade.

Diante disso, observou-se, no Relatório das atividades desenvolvidas durante a realização da disciplina, Práticas de Ensino, desenvolvida na VII Etapa do Projeto Açaí, ministrada no Rondon Palace Hotel, em Porto Velho, no período de 25/11 a 14/12/2002, que as atividades desenvolvidas respeitaram a “diversidade cultural, a língua materna e a interdisciplinaridade”, conforme determinações da LDBEN (BRASIL, 1996).

Após elaborarem os planos de aulas, os professores indígenas apresentaram os referidos planos para as turmas nas aulas de Prática de Ensino. O objetivo era a socialização, além de dar-lhes oportunidade de analisar e efetuar adequações se necessário.

Os alunos também construíram um modelo de Calendário Escolar para a escola indígena, como pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 – Calendário escolar elaborado durante a X Etapa do Projeto Açai



Fonte: Relatório da X etapa do Projeto Açai (2004, p. 11)⁹¹.

No curso, foi proposto que a formação dos professores indígenas seria concomitante com sua escolarização. Dessa forma, os professores estudariam a teoria, realizariam pesquisas e elaborariam, durante as aulas do Projeto Açai, as propostas curriculares para suas escolas, que seriam levadas às suas aldeias para serem discutidas com suas respectivas comunidades.

Eles realizavam o planejamento como exercício para a prática pedagógica e, ainda, registravam suas práticas, isto é, organizavam os seus relatórios das atividades desenvolvidas nas aulas presenciais. Era a elaboração de uma versão preliminar que deveria ser discutida e analisada com suas comunidades e adequada a elas.

Com relação ao calendário escolar, de acordo com o Referencial Curricular, deve ser elaborado conforme o contexto da escola, respeitando as práticas culturais.

⁹¹ Trata-se de relatório da X etapa do Projeto Açai, disciplina Prática de Ensino, ministrada pela professora Marilsa Miranda de Souza, Porto Velho, outubro de 2004.

Portanto, os professores indígenas aprendiam a elaborar o planejamento, fazendo-o e registrando alguns calendários, que apresentavam especificidades culturais que a escola deveria considerar.

Como exemplo, observa-se na Figura 3 o calendário do povo Oro Nao' que, nos meses de novembro e dezembro, coletam⁹² castanhas, o que impossibilita a ida dos alunos à escola. Logo, vê-se a necessidade de um calendário que se adeque às especificidades dessa comunidade.

Figura 3 – Calendário escolar para o povo Oro Nao' durante a 10ª Etapa do Projeto Açaí



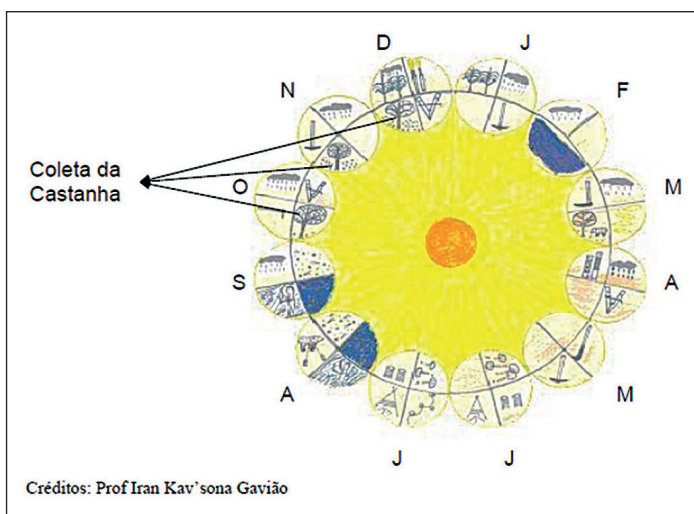
Fonte: Relatório da X etapa do Projeto Açaí (2004, p. 14)⁹³

⁹² Para Melatti (1970, p. 57), “Não se deve confundir coleta com colheita. A primeira Consiste na procura de frutas, caules e raízes de vegetais não cultivados, enquanto a segunda consiste no recolhimento do produto daquilo que se plantou. Para as tribos que não conhecem a agricultura, a coleta é o único meio de obter alimento vegetal. Pode-se, entretanto, incluir também nas atividades de coleta a procura de animais minúsculos, como gafanhotos, certas larvas, determinadas espécies de formigas e de produtos de origem animal, como o mel, ovo de tartaruga, etc.”.

⁹³ Trata-se de relatório da X etapa do Projeto Açaí, disciplina Prática de Ensino, ministrada pela professora Marilsa Miranda de Souza, Porto Velho, outubro de 2004.

Da mesma forma, observamos, abaixo, um calendário das escolas do povo Gavião, ao qual foi incorporada, como atividade tradicional, a coleta da castanha que, segundo Felzke (2007, p. 81), “[...] efetivamente se constitui num importante instrumento de aprendizado da cultura, constituindo-se numa oportunidade valiosa para que os mais velhos repassem conhecimentos aos jovens”. O calendário escolar foi adaptado em conjunto pela Coordenação de Educação Indígena da Seduc e pelos professores indígenas, para atender as especificidades da comunidade. Nesse processo, as atividades tradicionais foram respeitadas, porque fazem parte do currículo da escola diferenciada, o que é garantido por lei (LDBEN, Art. 78 e 79, BRASIL, 1996). Nesse sentido, a partir do dia 15 de novembro, o calendário prevê recesso e férias escolares pelo fato de que a maior parte dos alunos acompanha as famílias na coleta. As aulas são retomadas no mês de janeiro, após o término do período da castanha. O calendário tradicional, elaborado pelo professor Iran Kav’sona (Figura 4) juntamente com seus alunos, reflete a importância dessa atividade no dia a dia da comunidade e da escola indígena (FELZKE, 2007).

Figura 4 – Calendário tradicional Ikólóéhj elaborado na escola Zavidjaj Xikov Pi Pòhv.



Fonte: Felzke (2007, p. 97).

Atualmente, a Seduc uniformiza o currículo, e cabe aos professores indígenas tomar decisões, fazer escolhas, assumir o papel de protagonistas do processo.

Esses dados estão de acordo com o que foi estabelecido nos Referenciais para a formação de professores indígenas (BRASIL, 2002), elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, que propõem os princípios metodológicos da formação de professores indígenas:

A articulação teoria-prática é possibilitada pela escolha de certas metodologias, como a escrita e a leitura de instrumentos e recursos pedagógicos. Estes, quando usados nas experiências de formação de professores no país, são capazes de gerar capacidades para uma ação reflexiva aplicada ao planejamento e à avaliação da prática profissional. São os “diários de classe”, os “relatórios”, os “cadernos de campo”, e os “memoriais”. Algumas das variadas formas de registro da prática profissional, que se tornam procedimentos próprios a esse panorama descrito de articulação: a formação profissional não se restringe a vivência do cotidiano, muitas vezes fragmentado, automático, em que o professor é responsável, pela aula e por desenvolver um currículo. Ao escrever seu relato do dia, ou diário, qualquer que seja o nome desse ato, o professor dá seguimento à sua formação profissional, aumenta sua competência de registro e de planejamento, bem como de pensamento reflexivo, pensando sobre o que fez naquele dia e o que pode fazer no seguinte. (BRASIL, 2002, p. 51).

No que diz respeito às principais dificuldades encontradas pelos professores indígenas em sala de aula, nossos colaboradores, em sua maioria, evidenciaram, como os principais problemas, a falta de acompanhamento pedagógico, de material didático apropriado, dificuldades de utilização de mais de uma língua em sala de aula e, quanto às condições de trabalho, a precariedade de transportes para a sua comunidade. As novas tecnologias, na opinião de alguns professores, deveriam ser objeto de cursos preparatórios específicos:

[...] falta de acompanhamento adequado, pessoas capacitadas para fazer acompanhamento pedagógico aos professores. (informação verbal)⁹⁴.

Produção de texto e falta de acompanhamento pedagógico. (informação verbal)⁹⁵.

Mexer com computador, por exemplo. Nós, professores, nunca mexemos com computador. Nós tem [sic] que ficar capacitado pra mexer isso, computador, porque é importante Agora, a parte pedagógica, a gente não temos [...] visitas lá na nossa escola. Não tem um pedagogo, e não tem como contratar o pedagogo lá. Só que eles não tem! Como hoje não tem como! (informação verbal)⁹⁶

As principais dificuldades que hoje enfrentamos, não só eu, mas os demais professores, são acompanhamentos pedagógicos nas escolas indígenas, né. A Seduc, hoje, ela manda para a gente o plano de curso pra que a gente possa trabalhar isso durante o ano todo. Só que ela manda, mas ainda falta uma parte que ela não faz, que é o acompanhamento, orientações aos professores indígenas de como trabalhar esse plano de curso, essa meta que está sendo pedido pela Seduc hoje. (informação verbal)⁹⁷.

[...] E dificuldade! É dificuldade de escrever, que a gente temos [sic] um pouco de mudanças nas línguas Oro Waram Xijein, Oro Mon e Oro Waram: elas se escreve [sic] diferente, e nós, como Oro Mon, na mesma língua, a gente se entende, na mesma língua a gente se entende na mesma hora. Um fala outra, a gente se entende, mas, na escrita, muda um pouco das letras. (informação verbal)⁹⁸.

[...] falta de material didático e falta de acompanhamento também. O acompanhamento acontece uma vez por ano, e fica muito difícil para a gente tirar a dúvida dentro da sala de aula.[...] a minha escola ela é precária. E a gente está trabalhando dentro deste colégio, ele não é bem estruturado. Os principais problemas só

⁹⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

⁹⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

⁹⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Karitiana, 2008.

⁹⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

⁹⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Mon, 2008.

é a falta de material didático, só isso. E falta de merenda também. (informação verbal)⁹⁹.

[...] é no transporte que é barco [...]. Agora tem uma equipe, equipe às vezes vai visitar, uma vez por ano, fica tudo para nós. (informação verbal)¹⁰⁰.

A minha grande dificuldade como professor indígena, principalmente na língua portuguesa, porque, na nossa sociedade indígena, a gente fala mais na língua materna que é língua indígena. Isto eu tenho dificuldade: de produzir textos. Agora, a partir do momento que eu estudei o Projeto Açaí, que é formação dos professores indígenas, eu aproveitei 100%, isso é, disso eu tenho dificuldade pouco né. (informação verbal)¹⁰¹.

Bom, quando eu vou para minha sala da aula, eu sinto muita dificuldade ainda de escrever, estudar mais coisas. Não é só eu que tenho, qualquer um tem essas coisas né. (informação verbal)¹⁰².

[...] falta de materiais e falta de acompanhamento. (informação verbal)¹⁰³.

[...] produção de material didático dentro das escolas indígenas, hoje nós não temos materiais específicos para trabalhar juntamente com nossos alunos, pra gente estar desenvolvendo bons trabalhos dentro da comunidade. E outro também é a falta de acompanhamento pedagógico pela SEDUC. (informação verbal)¹⁰⁴.

É quando que eu entrei, precisa de acompanhamento. Sozinha não. O pessoal da SEDUC que dá o acompanhamento. (informação verbal)¹⁰⁵.

A dificuldade mais que eu tenho é só na matemática, o resto tudo bem. Mas a gente tá, como agora, a gente tá no encontro de novo, a gente tá tirando alguma dúvida que a gente tem, pra gente chegar na aldeia e passar pra nosso aluno e também pra comunidade

⁹⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Nao', 2008.

¹⁰⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Nao', 2008.

¹⁰¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Waram, 2008.

¹⁰² Entrevista concedida por representante da Etnia Amondawa, 2008.

¹⁰³ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Bom, 2008.

¹⁰⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Waram Xijein, 2008.

¹⁰⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Uru-Eu-Wau-Wau, 2008.

que tiver mais envolvido [...]. O acesso é mais difícil. (informação verbal)¹⁰⁶.

A mais dificuldade que eu tenho desde quando eu entrei em 1998, na minha escola. Nunca teve escola, ela ficou como era: uma farmácia. (informação verbal)¹⁰⁷.

[...] eu vivo numa aldeia muito distante. No verão, eu gasto doze dias pra vir à cidade, não tenho muito desse pessoal da coordenação. Primeira vez, durante 7 anos, a primeira visita que eu tive foi este ano, a primeira visita de Porto Velho. Primeira vez durante esse tempo todo que eu moro lá. Não tive encontro pedagógico esse ano também. É uma fase muito difícil, devido da distância. (informação verbal)¹⁰⁸.

Apesar dessas dificuldades, a maioria dos colaboradores reconheceu o acréscimo que obtiveram em sua formação, a partir dos aspectos pedagógicos, didáticos e metodológicos. Contudo, a questão do acompanhamento pedagógico, como já nos referimos, ainda é muito enfatizada, como também, as dificuldades com relação à produção de material didático adequado às suas realidades.

[...] falta de acompanhamento adequado, pessoas capacitados para fazer acompanhamento pedagógicas aos professores. (informação verbal)¹⁰⁹.

Produção de texto e falta de acompanhamento pedagógico. (informação verbal)¹¹⁰.

Em ensinar eu tenho muita dificuldade de como ensinar geografia [...]. Eu não tive muito acompanhamento, mas as outras matérias eu domino bem. (informação verbal)¹¹¹.

Eu sinto muita dúvida o principalmente no acompanhamento falta de pessoas pedagógicas algum principalmente no planeja-

¹⁰⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Kampé, 2008.

¹⁰⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Karipuna, 2008.

¹⁰⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Win Kabixi, 2008.

¹⁰⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹¹⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹¹¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

mento que a gente não tem acompanhamento. Isso aí eu sinto muito dificuldade, muita dificuldade mesmo! Lá na minha aldeia é muito difícil as pessoas pedagogas que não vão lá na minha aldeia, é muito difícil. Então isso é a minha dificuldade que eu tenho no meu trabalho. (informação verbal)¹¹².

O interessante é que tanto o acompanhamento pedagógico quanto a questão do transporte eram problemas previstos na gestão do Projeto Açaí, evidenciando uma falha em sua operacionalização e a necessidade de que tais problemas sejam melhor enfrentados em projetos futuros.

Bastante interessantes foram as falas relativas à falta de comunicação entre os professores e os setores responsáveis pela gestão da educação indígena em Rondônia, como se observa na fala seguinte:

[...] não tinha rádio, telefone. [...] difícil lá a comunicação para mim. Foi difícil pra mim porque, nesse tempo, eu não falava bem o português ainda, não entendia bem nesse tempo. É difícil de entender a palavra. Minha escola, ela é de palha, é muito velho, porque, quando chove, aí molha tudo dentro da escola. (informação verbal)¹¹³.

Não, a SEDUC dá, a gente trabalha com aqueles, um da SEDUC, porque a gente também fica preocupado, também professor com o livro da língua indígena. Nós fizemos o livro, só que a gente trabalhou só, a gente tem que pesquisar e mostrar para a criança para trabalhar com eles. (informação verbal)¹¹⁴.

Mas antes a gente não sabia de nada, quem estava mandando, quem estava desmandando lá e com quem a gente poderia cobrar o material ou alguma coisa que a gente precisasse. Porque toda vez que a gente chegava lá, falava que a gente não tinha dinheiro. A quem se reportar. Infraestrutura, comunicação e materiais. (informação verbal)¹¹⁵.

¹¹² Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Xijein, 2008.

¹¹³ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹¹⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Mon, 2008.

¹¹⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Suruí, 2008.

[...] eu vivo numa aldeia muito distante. No verão, eu gasto doze dias pra vir à cidade, não tenho muito desse pessoal da coordenação. Primeira vez, durante 7 anos, a primeira visita que eu tive foi este ano, a primeira visita de Porto Velho. Primeira vez durante esse tempo todo que eu moro lá. Não tive encontro pedagógico esse ano também. É uma fase muito difícil, devido da distância. (informação verbal)¹¹⁶.

Esses dados revelam que, embora o Projeto Açaí tenha atingido seus objetivos quando do momento de execução do Programa de Formação, o mesmo não ocorre após o retorno dos professores às suas escolas de origem, o que certamente traz um prejuízo à sua formação, pois, embora o acompanhamento posterior seja previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Formação em Magistério Indígena, ele não acontece.

No Projeto de Educação Escolar do Curso de Formação em Magistério Indígena do Projeto Açaí, estava prevista uma Coordenação Geral que deveria ser formada pela equipe pedagógica multidisciplinar do Projeto de Educação Escolar Indígena da Seduc e por uma representação indígena, que faria articulação entre os municípios participantes e de todos os encaminhamentos coletivos, para assegurar o andamento do cronograma definido e encarregar-se, também, dos contatos com as instituições governamentais e não governamentais envolvidas, bem como as assessorias necessárias (RONDÔNIA, 2004).

Constava, ainda da gestão do Projeto, que haveria uma equipe pedagógica multidisciplinar, composta por professores com formação universitária e pós-graduação, e que os municípios, que as escolas indígenas atendiam, também disponibilizariam uma coordenação local, em que o “Assessor/coordenador local terá a função de desenvolver os trabalhos nas escolas das aldeias com os professores indígenas nas salas de aulas, juntamente com os outros níveis de coordenação” (RONDÔNIA, 2004, p. 20). Pelas falas dos nossos colaboradores, parece-nos que essa coordenação não funcionou a contento.

A necessidade de acompanhamento também foi evidenciada no relatório da reunião de avaliação do Projeto Açaí, realizada na cidade

¹¹⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Cabixí, 2008.

de Porto Velho, na sede social do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (Sintero), com professores e lideranças indígenas em dezembro de 2008. A liderança da Etnia Oro Waram Xijein também evidencia esse problema:

Bom, e eu que sou também de Guajará, eu conheço profundamente o problema, as dificuldades da coordenação, as dificuldades de estar dialogando com os professores, fazendo o acompanhamento pedagógico, isso é uma coisa que, antes, nós professores e lideranças entendemos que Guajará Mirim é uma área, é uma região, muito grande, muito dificultoso ou até porque nós temos 3 pontos: área terrestre, área pacas novas e Mamoré Guaporé. (informação verbal)¹¹⁷.

Eu vejo, lá na minha região, que eu acho que a equipe, eu acho que falta, assim, disponibilidade da equipe. Lá na minha região, eu vejo assim. Porque a equipe, lá, eles vão lá, como a gente estava discutindo. Eles vão lá rapidinho. E eles não querem nem ficar nem um dia na aldeia. Eles preferem ficar na cidade do que trabalhar, fazer o acompanhamento acho que eu não sei, de que forma nós poderia [sic] fazer? Acho que cada pessoa, liderança, tinha que dar a sua opinião e solucionar. Pelo menos diminuir esse problema. (informação verbal)¹¹⁸.

Verificamos, nas falas de alguns professores colaboradores, o que parece uma incoerência em relação ao acompanhamento pedagógico, ao qual se referiram de forma muito negativa, embora haja evidências de que essa orientação ocorreu, por parte da Seduc, em alguns momentos de elaboração do projeto político pedagógico das escolas indígenas, com a presença, mesmo que eventual, de um técnico da Seduc.

¹¹⁷ Liderança Oro Waram Xijein: Avaliação dos professores indígenas e lideranças do Projeto Açaí. Trata-se de reunião realizada por professores e lideranças indígenas. Gravação realizada pela professora Tânia Suely Azevedo Brasileiro em Porto Velho, 2008.

¹¹⁸ Liderança Oro Waram Xijein: Avaliação dos professores indígenas e lideranças do Projeto Açaí. Trata-se de reunião realizada por professores e lideranças indígenas. Gravação realizada pela professora Tânia Suely Azevedo Brasileiro em Porto Velho, 2008.

O projeto político pedagógico, nós estamos tentando concluir porque, até porque não é tão fácil montar um projeto político pedagógico diferenciado e porque, na lei, garante que as escolas indígenas têm que ter projetos políticos pedagógicos (PPP) diferenciados. (informação verbal)¹¹⁹.

Sim professor! Nós temos um grupo, uma equipe técnica da Seduc, principalmente na nossa região de Ji-Paraná, nós temos um grupo formado que trabalha junto com os professores, tirando suas dificuldades e ajudando eles no planejamento. Então nós temos um grupo formado na região de Ji-Paraná. (informação verbal)¹²⁰.

Sim! Sempre o acompanhamento lá na nossa escola, o Cristiano que está ajudando nós e outra equipe que também ia ajudar fazer um planejamento, que tem dúvida. Seduc! (informação verbal)¹²¹.

O assessoria da Seduc mesmo. Ele vai passar... duas semanas, um e meio para lá. Só que ele vai orientar como trabalhar o índio na sala de aula, ajudando fazer o planejamento também. (informação verbal)¹²².

Tem! Só que aquele grupo repassa novamente o que a gente já trabalhava. Agora é que eles reforçam a aula, e a gente estudou, nosso estudo que a gente aprendeu aqui. (informação verbal)¹²³.

Tem um pessoal que acompanha a gente lá, mas eles quase não me acompanha [sic]. É difícil eles ir [sic]. Eles vão, mas não ficam lá por causa da dificuldade: é uma aldeia pequena e não tem o conforto que as outras aldeias têm, lá é bem pequena e eles não gostam de ficar lá. Vão um dia, passam um dia e voltam para trás e não voltam mais. São 24 pessoas que moram na aldeia. Eu faço tudo dentro dela. (informação verbal)¹²⁴.

Quanto a essa questão aí, eu não posso dizer que eu tenho um conhecimento profundo, eu estou iniciando o trabalho de primeira formação na qual nós estamos discutindo isso aí, então, eu não

¹¹⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹²⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹²¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹²² Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹²³ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹²⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

estou muito. Não tenho conhecimento a questão disso [sic], então eu estou, mas já estou interessado, já estou trabalhando aí para ter o conhecimento que fala da questão da escola, né. (informação verbal)¹²⁵.

O nosso acompanhamento é pelo município de Nova Mamoré, é porque a área nossa é localizada pelo município de Nova Mamoré e ela não pertence a Guajará-Mirim. O setor pedagógico que vai diretamente para nós é o do município. A gente trabalha com o calendário não escolar indígena, através do calendário, que é o escolar, a gente trabalha nisso assim. No caso, são 3 vezes ao mês que vão para acompanhar a gente. Ainda não discutimos o calendário indígena. Guajará-Mirim que administra a escola, e o apoio pedagógico é dado pela prefeitura de Nova Mamoré. [...] Professor, para mim, falar sério, professor, o pedagógico, aquele que acompanha. É sim, todo conteúdo, isso eu estou por dentro, quase todo. Tem, foi feito em cima da Secretaria Municipal de Nova Mamoré, em cima do pedagógico e os conteúdos que vêm para nós é não índio. Às vezes também eu foge [...] desses conteúdos. Às vezes eu trabalho hoje a matemática e amanhã, português; a próxima semana, eu faço calendário semana. Eu trabalho em cima de mim mesmo. Na minha aldeia nós somos 3 professores, e professores nós junta [...] e eu, como diretor de escola, e nós planeja [...] uma aula para semana toda, que é semanal, e a gente trabalha em cima nas culturas, arte e enfim. (informação verbal)¹²⁶.

[...] O acompanhamento acontece uma vez por ano, e fica muito difícil para a gente tirar a dúvida dentro da sala de aula. (informação verbal)¹²⁷.

Às vezes aparecem umas pessoas lá, mas só uma visita assim rapidinho de uns três minutos, uns cinco minutos. Às vezes aparecem lá só pra dar bom dia pra gente e não repassam as questões principalmente sobre a prática da gente ter ou tirar alguma dúvida que a gente tem. Às vezes passam rapidinho mesmo. (informação verbal)¹²⁸.

¹²⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹²⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Mon, 2008.

¹²⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Nao', 2008.

¹²⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Nao', 2008.

Acho que não existe o acompanhamento pedagógico na minha escola. Com toda certeza que eu digo mesmo. Este ano foi prometido que ia haver dois encontros pedagógicos na minha própria aldeia, mas isso até agora não está acontecendo. Isso aí dificulta muito o trabalho dos professores indígenas hoje, esses dias. Se tivesse o acompanhamento pedagógico, eu acho que facilitava mais o trabalho dos professores com a dificuldade que sempre tem dia a dia. Na minha escola, por enquanto, o professor responsável é o professor Samuel Oro Nao'. Ele é o convocado; como o diretor da escola, ele é que comanda lá, que organiza como vai funcionar nossa escola, como que vai ser avaliado os nossos alunos [sic] e está sempre junto com a gente buscando a melhor maneira possível para nossa comunidade. (informação verbal)¹²⁹.

Projeto político pedagógico, mas eu entendo um pouco. Mas eu quero saber de outro projeto que dá estudo pra gente. (informação verbal)¹³⁰.

Bom eu tenho um pouquinho de dúvida ainda, eu queria mais um pouco de aprimoramento. (informação verbal)¹³¹.

Olha, professor, não estou muito por dentro porque não tenho assim uma aula que envolve para mim saber [sic] mais sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). Falta de muito aprofundamento. (informação verbal)¹³².

Já vi falar, mas só que eu não cheguei ainda a conhecer ainda essas coisas. [...] Que nem eu falei, muito importante que eu entrei no Projeto Açaí, eu não sabia escrever, não sabia fazer nada. Eu aprendi muita coisa hoje. Antes eu era o aluno mais atrasado [...]. Muito parente falou assim, que eu aprendi muito rápido demais. Acho que é muito importante para mim. (informação verbal)¹³³.

Na nossa região, foi iniciado o projeto político pedagógico e não foi concluído. É um currículo das escolas, uma linha que a própria escola pode seguir, os professores. Hoje, nós não temos e estamos

¹²⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Waram, 2008.

¹³⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Surui, 2008.

¹³¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Canoé, 2008.

¹³² Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Xiem, 2008.

¹³³ Entrevista concedida por representante da Etnia Amondawa, 2008.

frequentando vários tipos de dificuldades: nosso tipo de trabalho, plantio, coleta de castanha, e a Seduc não está considerando isso. Isso que é a nossa educação. [...] o Projeto Político Pedagógico (PPP) dentro da comunidade, talvez estas situações seria resolvidas. (informação verbal)¹³⁴.

A liderança da etnia Karitiana também expressa sua preocupação, quanto à situação do acompanhamento pedagógico e observou ainda que esse não é um problema de quem está vinculado apenas à educação, mas também às outras áreas sociais, considerando a complexidade do projeto de educação escolar indígena.

Vou tentar abrir um pouco, focalizando essa pedagógica. A equipe pedagógica, acompanhamento não está faltando, só dos professores. Até também dos agentes de saúde (Equipe de Saúde Indígena). [...] A gente chamou várias vezes a SEDUC lá pra explicar sobre isso. Na reunião, eles fala [...] muito bem, só que, na prática, não faz [...] as coisas. Então a gente está abrindo pra debate é sobre pedagogia. (informação verbal)¹³⁵.

Até mesmo a executora do curso reconhece que, em alguns momentos, havia o acompanhamento, mas a sua regularidade foi um dos maiores problemas:

Sinto dizer que este foi o maior problema do projeto Açaí, assim como material didático [...]. O acompanhamento pedagógico tinha limitações, como alta rotatividade das equipes, logística e resistência de missões fundamentalistas. Muitas vezes eram limitações de transportes, de acesso às aldeias, às escolas. Quando tinha carro, não tinha combustível. Quando tinha combustível, não tinha carro ou motorista. Ou faltava voadeira, ou faltava combustível [...]. Bem, então, os desafios que as equipes encontravam muitas vezes inviabilizavam o acompanhamento pedagógico e,

¹³⁴ Entrevista concedida por representante da Waram Xijein, 2008.

¹³⁵ Liderança Karitiana: Avaliação dos professores indígenas e lideranças do Projeto Açaí. Trata-se de reunião realizada por professores e lideranças indígenas. Gravação realizada pela professora Tânia Suely Azevedo Brasileiro em Porto Velho, 2008.

outras vezes, tinha uma equipe muito boa, que tinha disponibilidade, que se afinava ao trabalho, estudava e conseguia realizar um trabalho. Outras vezes, as equipes tinham muita vontade, tinha condição, até metodologia, tinha condição de fazer um trabalho de qualidade, mas não tinha logística necessária para realizar um trabalho. Um trabalho que fosse do interesse nas aldeias, nas escolas das aldeias. Como um trabalho de assessoria pedagógica de formação continuada. Como eu disse em Ji-Paraná, teve uma equipe que conseguiu fazer um trabalho, eles foram muito felizes com o trabalho que realizaram lá, inclusive com produção de material didático, com o curso de formação continuada. (informação verbal)¹³⁶.

Segundo os professores indígenas, as dificuldades encontradas em sala de aula possuem causas não muito diferentes daquelas da maioria dos professores não índios formados nas escolas regulares de educação formal, como, por exemplo, a falta de formação continuada e a necessidade de orientação de que as lideranças, conhecedoras das tradições e dos valores das comunidades indígenas, também participem das aulas (os professores referem-se aos mais velhos da aldeia por serem os portadores desse conhecimento).

[...] falta de acompanhamento adequado, pessoas capacitados para fazer acompanhamento pedagógico aos professores. O Estado deveria preparar essas pessoas para que possam acompanhar os professores indígenas, que pode [sic] passar melhor aprendizado para os professores indígenas. (informação verbal)¹³⁷.

[...] falta de acompanhamento pedagógico lá que eu estou precisando muito e aonde que eu estou trabalhando. (informação verbal)¹³⁸.

Isso! Foi, foi difícil pra mim porque, nesse tempo, não entendia bem nesse tempo. Agora eu estou falando mais um pouco português. É mais difícil. (informação verbal)¹³⁹.

¹³⁶ Conversa informal com Mary Gonçalves Fonseca, executora do Projeto Açaí.

¹³⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹³⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹³⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

Aí eu tinha que buscar outro meio de trabalhar. Tinha que pesquisar o que trabalhar com os alunos. (informação verbal)¹⁴⁰.

[...] estudando mais. (informação verbal)¹⁴¹.

Acompanhamento, orientações aos professores indígenas de como trabalhar esse plano de curso. (informação verbal)¹⁴².

Às vezes, também eu foge [sic] desses conteúdos, né. Às vezes, eu trabalho hoje a matemática e amanhã, português, a próxima semana eu faço calendário semanal, eu trabalho em cima de mim mesmo. (informação verbal)¹⁴³.

Formação continuada. Olha, professor, a gente já teve treinamento na aldeia lá próximo da gente, lá foi muito bom. (informação verbal)¹⁴⁴.

A gente precisava de um pessoal mais velho para ter o acompanhamento da gente em sala de aula para poder repassar esses conhecimentos, até porque nós somos jovens e eles são mais velhos e precisa de uma pessoa específica para trabalhar sobre estes materiais. (informação verbal)¹⁴⁵.

A importância é uma das partes principais que os profissionais estão levando [...] é caso da formação continuada. Está cada vez mais desenvolvido, estamos trabalhando em cima mesmo daquilo que a gente quer levar pra o futuro. (informação verbal)¹⁴⁶.

[...] tendo formação, tendo aula de formação dos professores, encontros pedagógicos nas áreas indígenas, eu posso suprir as dificuldades [...]. Colaborações das comunidades indígenas com pareceria com a FUNAI, conseguimos construir uma escola e uma sala de aula, mas só que não tem espaço para os professores trabalhar. (informação verbal)¹⁴⁷.

[...] resgatar a minha cultura indígena. Ontem eu não sabia nenhum tipo de palavra e hoje eu conheço a história, sei escrever.

¹⁴⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁴¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹⁴² Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹⁴³ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Mon, 2008.

¹⁴⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Nao', 2008.

¹⁴⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Nao', 2008.

¹⁴⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Waram, 2008.

¹⁴⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Waram, 2008.

Tem um processo de fazer uma construção de um livro sobre a minha cultura, o meu povo ORO TOATY, só que eu não falo a língua Cabixi porque foi extinta, perdida. Eu só falo ORO TOATY que é a língua da etnia da minha mãe. (informação verbal)¹⁴⁸.

Compreende-se que as dificuldades encontradas em sala de aula podem ser superadas do seguinte modo: realizando o acompanhamento e o treinamento pedagógico das práticas em sala de aula por parte de pessoas qualificadas pelo estado e que trabalham com professores indígenas, a realização frequente de encontros pedagógicos, o que não deixa também de ser uma demanda com relação à formação continuada, que ajuda o professor no entendimento da Língua Portuguesa:

[...] falta de acompanhamento adequado, pessoas capacitados para fazer acompanhamento pedagógicas aos professores. O Estado deveria preparar essas pessoas para que possam acompanhar os professores indígenas que pode passar melhor aprendizado para os professores indígenas. (informação verbal)¹⁴⁹.

Acompanhamento, orientações aos professores indígenas de como trabalhar esse plano de curso [...]. (informação verbal)¹⁵⁰.

Eu sinto muita dúvida. Principalmente no acompanhamento, falta de pessoas pedagógicas. Algum principalmente no planejamento, que a gente não tem acompanhamento. [...] as pessoas pedagogas que não vão lá na minha aldeia. (informação verbal)¹⁵¹.

[...] tendo formação, tendo aula de formação dos professores, encontros pedagógicos nas áreas indígenas eu posso suprir as dificuldades [...]. Colaborações das comunidades indígenas com parceria com a FUNAI, conseguimos construir uma escola e uma sala de aula, mas só que não tem espaço para os professores trabalhar. (informação verbal)¹⁵².

¹⁴⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Win Cabixi, 2008.

¹⁴⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹⁵⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹⁵¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Xiem, 2008.

¹⁵² Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Waram, 2008.

Isso! Foi, foi difícil pra mim porque, nesse tempo, não entendia bem nesse tempo. Agora eu estou falando mais um pouco português. É mais difícil. (informação verbal)¹⁵³.

Não raro, os professores são responsabilizados pela própria comunidade por não fazerem o que não está em suas competências, isto é, o transporte da merenda escolar da cidade até a aldeia, o que demonstra certa confusão por parte das próprias lideranças indígenas sobre o que é e o que não é tarefa específica de seus professores.

Tem problema de transporte [...]. Primeiro, deixa eu falar do Estado: Lá no município de Porto Velho, que é a capital do Estado, a Secretaria tem L200, que é para os povos indígenas, mas só que no papel. Mas só que, pra colocar em prática assim, no que o pessoal trabalha, isso é o problema maior na minha aldeia. Eu não vou levar a minha mercadoria na minha costa. Então, a gente ficava 10, 4, 5, 15 dias na cidade. Então a comunidade reclamava. A gente não tem culpa não, mas a comunidade pensava. Então! A comunidade não vê o lado da Secretaria, pensa que a gente que é o que manda na escola. [...] A gente. Mas só que a intenção minha é assim: a Secretaria tem que entrar com uma parte e o Estado com uma parte. Mas eles nunca fizeram. Qual responsabilidade [...]. Outras coisas... E o município, ele não tem transporte pra nós. Cada um compra o seu próprio carro. (informação verbal)¹⁵⁴.

Esse é um aspecto da maior importância, quanto à percepção dos professores sobre a quem cabe a gestão das escolas indígenas e sobre a sua natureza mais comunitária do que propriamente estatal.

Aí, lá na Seduc, também falou que isso não podia porque a escola tinha só 5 alunos. Por alunos, se tiver 10, 15 alunos, poderia contratar a merendeira. Mas não é isso! Mesmo que tenha 2, 3 alunos é uma escola. É uma comunidade. Isso eu sempre falo, mas eles não acreditam. Não sei! A minha escola, eu não sei. Não

¹⁵³ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁵⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Karitiana, 2008.

sei se é do Estado, não sei se é município. Eu não sei! Nada disso me passaram no documento. Mas eu acho que é Estado. Às vezes, por motivo de não ter carro, como o amigo falou, às vezes, eu fico na Funai um mês, dois meses, por não ter um carro. Eu não vou levar as coisas nas costas, como disse o nosso amigo ainda agora. (informação verbal)¹⁵⁵.

Outros temas, que emergiram nas falas dos professores colaboradores, foram questões relativas à organização do espaço escolar e à liderança do professor também enquanto gestor da escola indígena, uma vez que, no Projeto Açaí, ocorreram oportunidades em que os professores puderam discutir questões específicas da gestão da sua escola na comunidade. Há uma clara consciência, nesse aspecto, daquilo que é tarefa dos professores enquanto gestores e da Seduc e de que as decisões dos professores enquanto gestores não devem ser tomadas sem consultar constantemente a sua comunidade e dela obter apoio.

De acordo com o que foi evidenciado nas falas dos professores colaboradores, nota-se que há dificuldades em relação ao acompanhamento pedagógico no tocante ao planejamento escolar, pois, em algumas escolas indígenas, as condições físicas para o recebimento das equipes técnicas da Seduc impedem a permanência desses profissionais. Outro problema identificado é que alguns professores indígenas apenas iniciaram o trabalho de sua formação e ainda não se sentem capacitados para realizar o planejamento escolar. Alguns professores também atribuem tal dificuldade, ao fato de não identificarem a quem pertence administrativamente a sua escola, seja ao Estado ou ao Município o responsável pela sua gestão. Além disso, algumas das dúvidas dos professores indígenas são respondidas dentro da sala de aula, sem um espaço ou momento próprio para o esclarecimento devido.

Nós temos oito escolas em várias aldeias A Seduc é responsável pelas escolas indígenas, pela Educação Escolar Indígena, onde está tendo um espaço exclusivo para se ter todas as documentações das escolas indígenas; que é que tem técnicos coordenadores, que

¹⁵⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Karipuna, 2008.

é responsável pelas documentações dessas escolas. (informação verbal)¹⁵⁶.

É Seduc que faz essas coisas lá, a gente está lá. O diretor fica lá no Seduc, que é Vera, que fica lá no Seduc, e ela faz tudo lá. Na verdade, eu mesmo, onde eu estou trabalhando não existe escola, eu estou trabalhando num barraco que é da comunidade, e a gente tem, tinha recebido que ia construir uma escola lá, e até hoje não houve resultado dessa construção. Então essa é a maior dificuldade que a gente tem lá, é isso daí. (informação verbal)¹⁵⁷.

Principalmente a comunidade, as pessoas, a Seduc também, a REN também. Essa parte a Seduc administra, visita a nossa escola, e principalmente quem está dentro da aldeia, quem administra mesmo é a comunidade. É eu [sic] que administro. Como eu faço parte lá na escola, eu estou como representando a minha escola como diretor, eu sou representando a minha escola como diretor naquela escola. Nesse dia, a nossa escola não foi reconhecida. É, como escola, escola, não foi reconhecido ainda. Então a gente está enfrentando esta dificuldade, então eu, como diretor, eu pretendo, como diretor indígena naquela escola, é como assim no estadual também é, foi reconhecido também. (informação verbal)¹⁵⁸.

A comunidade também tem um, tem outras lideranças também que partem como diretor. Estamos montando o calendário diferenciado. Tem o dia das colheitas de castanha, tem o dia que a gente pesca também, tem tudo isso daí e fez parte do calendário diferenciado. (informação verbal)¹⁵⁹.

Quem administra lá até hoje é eu [sic]. Eu que tenho responsável dentro da escola, dentro da escola como diretor da escola que responde por ela as dificuldades da escola pra Secretaria, SEMED. (informação verbal)¹⁶⁰.

[...] minha comunidade hoje, nós falamos que é uma capital dos povos indígenas, o Rio Guaporé. Uma comunidade com nove

¹⁵⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹⁵⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹⁵⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁵⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁶⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Karitiana, 2008.

etnias: a Makurap da qual eu faço parte, a Aruá, a Aricapu, a Tupari, a Doromixi, que é conhecida como Jaboti, a Ajuru, a Cujubim, a Canoé e a Massacá. [...] Somos cerca de quase 90 alunos, e a escola é organizada da seguinte forma: nós temos, funcionando, 6 seis salas de aula, uma biblioteca, a cozinha onde os alunos fazem a merenda e a coordenação, lá hoje está sendo feita por mim que eu sou o diretor lá da escola, escolhido pela comunidade. Tomo algumas medidas lá, de acordo com a nossa comunidade, de acordo com o corpo docente lá, a gente direciona algumas coisas que é direcionada à escola. Não, não, só os professores mesmos, são 5 professores indígenas, eu e a Maria, da etnia Makurap, Vandete e o Armando, da etnia Jaboti. (informação verbal)¹⁶¹.

A organização da escola tem uma forma assim: a Seduc organiza nós lá assim, quem comanda é [sic] os próprios professores, que é o diretor da escola que se organiza e manda para a SEDUC. Nós temos espaço físico, mas a escola nossa precisa de uma nova escola, precisamos de uma escola e não temos. Nós temos escola construída com duas salas, que não foram construídas pelo Estado, foram construídas com recursos do Fundo Escola do MEC. Não atende às necessidades, a mesma foi construída com recursos da FUNAI e está totalmente caída, isso é uma preocupação nossa. A gente está lutando para um dia conquistar esse espaço. Na escola, tem 128 alunos de 1ª à 4ª série – são alunos indígenas – e de 5ª à 8ª são os não indígenas. É uma grande vantagem, mas também uma desvantagem. Quem poderia, assim, assumir este espaço eram os professores indígenas, então a gente. (informação verbal)¹⁶².

Quem administra lá sou eu. Sou eu mesmo! Sou o diretor e professor. Tem meu irmão também que faz, só os dois. Não tem o Conselho e estamos tentando colocar o Conselho. Eu estou com 5 alunos agora. O acesso lá é ruim demais, é muito longe, o acesso de carro, o acesso de barco. São 6 em seis horas. Sai 6 horas, chega em minha aldeia no outro dia em que está a estrada. Aí a gente sai na estrada pega o carro [...] e chega duas horas da tarde na cidade,

¹⁶¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹⁶² Entrevista concedida por representante da Etnia Waram Xijien, 2008.

em Alta Floresta, dá 2 dias de viagem. Tem que andar de barco primeiro e depois pega o carro. (informação verbal)¹⁶³.

Eu não tenho escola lá feita pelo Estado, a escola que tenho lá foi meu pai que sacrificou dinheiro da produção, e a comunidade que construiu, pagaram a mão de obra pro serrado e foi construída essa escola pra poder ficar lá. Eu mesmo administro a escola, é administrada por mim e pela comunidade. Tem muita dificuldade [...] da parte dos materiais escolares [...] é difícil chegar lá. Aí difícil mandar também. Porque hoje minha escola faz sete anos, não foi uma escola reconhecida. Ainda continua. Agora eu tenho 11 alunos de alfabetização e quinze alunos na 5ª série, estão parados. Não está tendo aula pelo processo de não ter escola. Só que eu sei. Em andamento só podem ser 2 anos; lá já tem 7 anos. Aprendi no Projeto Açaí, do jeito que eu aprendi de acordo com a comunidade, eu trabalho o processo assim que eu aprendi no Projeto Açaí. O encontro pedagógico pelo município, foi isso que me ajudou. Se eu fosse esperar pela coordenação, eu nunca teria essa formação. Não sei, professor, porque a coordenação reconhece e tem um projeto pra construir uma escola pra mim, porque a escola lá não existia porque a escola lá foi feita pelo meu pai. Por isso que essa escola recebeu o nome de Waldemar Cabixi, foi o dinheiro da agricultura que ele vendeu, arrecadou e pagou. Porque, pela obrigação do Governo, deveria construir uma escola. (informação verbal)¹⁶⁴.

Em alguns casos, foi relatado que não há direção formal na escola indígena e a administração do espaço escolar é realizada pela Representação de Ensino (REN) da Seduc. Os depoimentos revelam que as condições físicas das escolas nas aldeias são precárias, agravadas pelo fato de que a mesma pessoa que ocupa a função de diretor é a mesma que realiza o trabalho docente. Talvez essa seja uma das dimensões do Projeto Açaí a ser discutida, isto é, a concentração de tarefas de gestão, essencialmente, pedagógicas. No caso da educação escolar indígena, a concentração de tarefas deve ser redimensionada. Contudo,

¹⁶³ Entrevista concedida por representante da Etnia Kampé, 2008.

¹⁶⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Win Cabixi, 2008.

há dificuldades de se ter, na escola indígena, uma divisão de tarefas e de pessoal, tal como nas escolas urbanas. É uma situação paradoxal, o Estado não reconhece a escola indígena em sua autonomia – uma demanda dos próprios professores diante da realidade em que atuam – e, ao mesmo tempo, obriga os professores a desempenhar uma multiplicidade de tarefas, muitas vezes, para as quais não estão preparados ou não têm, como as falas demonstraram exaustivamente, constante suporte técnico e pedagógico por parte da Seduc.

Essa situação é agravada pelo não reconhecimento de representatividade legal por parte da Seduc, em virtude do baixo número de alunos e à pouca autonomia dada pelo órgão oficial às escolas indígenas, o que demonstra um equívoco na interpretação da legislação que, adequada às escolas urbanas não indígenas, acaba se aplicando às escolas das comunidades indígenas. Tal situação reflete-se na própria fala dos professores indígenas sobre a quem cabe, de fato, a gestão da escola indígena nas aldeias.

A Seduc é responsável pelas escolas indígenas, pela Educação Escolar Indígena, onde está tendo um espaço exclusivo para ter [...] documentações das escolas indígenas, que é que tem técnicos coordenadores, que é responsável pelas documentações dessas escolas. (informação verbal)¹⁶⁵.

É Seduc que faz essas coisas lá, a gente está lá. O diretor fica lá no Seduc, que é Vera, que fica lá no Seduc, e ela faz tudo lá. Na verdade, eu mesmo, onde eu estou trabalhando não existe escola, eu estou trabalhando num barraco que é da comunidade, e a gente tem, tinha recebido que ia construir uma escola lá, e até hoje não houve resultado dessa construção. Então essa é a maior dificuldade que a gente tem lá, é isso daí. (informação verbal)¹⁶⁶.

Principalmente a comunidade, as pessoas, a Seduc também, a REN também. Essa parte a Seduc administra, visita a nossa escola, e principalmente quem está dentro da aldeia, quem administra mesmo é a comunidade. É eu [sic] que administro. Como eu faço parte lá na escola, eu estou como representando a minha escola

¹⁶⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹⁶⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

como diretor, eu sou representando a minha escola como diretor naquela escola. Nesse dia, a nossa escola não foi reconhecida. É, como escola, escola, não foi reconhecido ainda. Então a gente está enfrentando esta dificuldade, então eu, como diretor, eu pretendo, como diretor indígena naquela escola, é como assim no estadual também é, foi reconhecido também. (informação verbal)¹⁶⁷.

A comunidade também tem um, tem outras lideranças também que partem, como diretor. (informação verbal)¹⁶⁸.

A própria comunidade, a APP, a gente tem a APP. (informação verbal)¹⁶⁹.

Quem administra lá até hoje é eu [sic]. Eu que tenho [sic] responsável dentro da escola como diretor da escola que responde por ela as dificuldades da escola pra Secretaria, Semed. (informação verbal)¹⁷⁰.

Eu faço tudo dentro dela. Recebemos as ordens de Alta Floresta. (informação verbal)¹⁷¹.

A nossa escola lá no município de Guajará-Mirim é administrada pela Seduc, pelo Governo do Estado. Administração, assim, até agora no momento, quase a gente não tem. A gente não tem muito problema, mas muitos anos atrás, quando a gente começou a trabalhar, quando o Governo do Estado assumiu a educação escolar indígena, teve algumas brigazinhas com outros órgãos que estavam lá assumindo a educação escolar indígena, como, no caso, a prefeitura que repassava recursos para a Funai. Aí, quando o Governo do Estado assumiu a Educação Escolar Indígena, voltou para a educação escolar indígena, aí teve algumas brigas, muitas discussões, mas, no momento, até agora, está muito calmo. (informação verbal)¹⁷².

¹⁶⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁶⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁶⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁷⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Karitiana, 2008.

¹⁷¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹⁷² Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Não', 2008.

Administrar é Seduc de Cacoal, né. Diretor da escola é o pessoal da REN que vai lá, faz parte; mas, lá dentro, não tem diretor da escola não. (informação verbal)¹⁷³.

Bom, lá só trabalha eu [sic] e outro rapaz, então é eu que administro tudo lá, os materiais que chega [sic], as merendas, todas as coisas, [...] limpeza é tudo eu que faço lá em volta, e os alunos também. (informação verbal)¹⁷⁴.

Olha! Eu acharia que o pessoal, principalmente o pessoal da Seduc que comanda alguma coisa aí, tomasse providência. A diretora Ariram Cão Oro Waje, mas a administração é a indígena que comanda lá também. Ela comanda lá dentro. É isso aí. (informação verbal)¹⁷⁵.

Como se observa nas entrevistas, os aspectos referentes à administração das escolas ficam, em sua maioria, a cargo dos próprios professores indígenas e da suas comunidades. Outras ficam a cargo da Seduc e da Semed. Nota-se, na fala de um colaborador, que a Seduc envia o Plano de Curso para que seja trabalhado durante o ano todo, mas não oferece as orientações necessárias aos professores, de como trabalhar o referido plano, principalmente, em sua comunidade, em que há uma diversidade de etnias, como se verifica na fala seguinte:

A Seduc, hoje, ela manda para a gente o plano de curso pra que a gente possa trabalhar isso durante o ano todo. Só que ela manda, mas ainda falta uma parte que ela não faz, que é o acompanhamento, orientações aos professores indígenas de como trabalhar esse plano de curso, essa meta que está sendo pedida pela Seduc hoje. Bem, na minha comunidade, hoje, nós falamos que é uma capital dos povos indígenas, o Rio Guaporé, uma comunidade com nove etnias, a Makurap da qual eu faço parte, Aruá, Aricapu, Tupari, Doromixi, que é conhecida como Jaboti, Ajuru, Cujubim, Canoé e Massacá. [...] Somos cerca de quase 90 alunos, e a escola é organizada da seguinte forma: nós temos, funcionando, 6 seis salas

¹⁷³ Entrevista concedida por representante da Etnia Surui, 2008.

¹⁷⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Canoé, 2008.

¹⁷⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Xiem, 2008.

de aula, uma biblioteca, a cozinha onde os alunos fazem a merenda e a coordenação, lá hoje está sendo feita por mim que eu sou o diretor lá da escola, escolhido pela comunidade. Tomo algumas medidas lá, de acordo com a nossa comunidade, de acordo com o corpo docente lá, a gente direciona algumas coisas que é direcionada à escola. Não, não, só os professores mesmos, são 5 professores indígenas, eu e a Maria, da etnia Makurap, Vandete e o Armando, da etnia Jaboti. (informação verbal)¹⁷⁶.

Sobre os principais problemas na administração da sua escola, identifica-se, nas falas a seguir, a falta de reconhecimento como escola indígena, o transporte da merenda escolar e a falta de professores para atender os alunos de 5^a a 8^a séries, bem como a falta de espaços apropriados para que a ação socioeducativa aconteça na sua plenitude.

Nesse dia a nossa escola não foi reconhecida [...]. Então a gente está enfrentando esta dificuldade, [...] pretendo, como diretor indígena [...] ser reconhecido também. [...] Então tem um grupo de APP, diretor, que está lá dentro da escola. Tem o Conselho. (informação verbal)¹⁷⁷.

As dificuldades [...] no transporte que é barco que, de Guajará, [...] dá 5 horas de viagem, é longe. E agora a minha escola é [...] nova e tem duas salas [...] [e] estamos recebendo a estrutura dela que é a cadeira, a mesa, armário, fogão e quase temos tudo na escola. Agora tem uma equipe [que] [...] vai visitar uma vez por ano, fica tudo para nós. (informação verbal)¹⁷⁸.

Opá! Daqui da onde a gente está, fica bastante longe, dá uns 160 quilômetros, mas, da cidade mais próxima, que é Alta Floresta, dá 70 quilômetros, sim de carro. Bom, a retirada da aldeia, [se dá] [...] por falta de estudo e procura [de] um local onde ficaria mais à vontade para estudar. Eu estive em Cacoal, fiz o curso do IAMA, o Açaí. Fiz todos eles. Eu lembro do senhor.até o tempo que o

¹⁷⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹⁷⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁷⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Não', 2008.

senhor estava nos acompanhando, quando começou a nos conhecer. Bom, eu acho que seria bom nas aldeias, é mais sossegado, não tem esse tipo de agitação. (informação verbal)¹⁷⁹.

É como é que é o negócio, é muito importante, nós aprendemos, só que não temos material para poder fazer os trabalhos. Difícil a gente aprender muito, mas só que falta de materiais. Tem que se unir para poder fazer, e trabalhar junto eu acho melhor. Não, acho que minha colocação é só minha colocação, é isso, porque, no Projeto, nós aprendemos muito, muito, né. Nós temos que contribuir com nossos alunos, né, fazer mais trabalho. Porque a gente queria fazer mais melhor, né. Porque falta de materiais. (informação verbal)¹⁸⁰.

Minha sala tem 10 alunos, e o atendimento pedagógico é dado por Ariquemes. Não sei se você conhece a Cida. Ela vai lá, ela fica dentro da sala de aula. Ela vai e fica visitando, de mês ela vai. Só quando ela não fica lá, só que, como é que dá aula, só que ela como é que dá. Primeiro era Jaru, agora é Ariquemes. (informação verbal)¹⁸¹.

Uma última questão a ser considerada é o Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas que, de acordo com os Referenciais curriculares, deve ser diferenciado e construído com a participação da comunidade indígena. Verificamos anteriormente que há certa confusão entre acompanhamento pedagógico e a elaboração do referido projeto. Nossa intenção, nesse momento, foi averiguar até que ponto os professores indígenas, que passaram pelo Projeto Açaí, foram capazes de motivar as suas comunidades a participar da construção do Projeto Político Pedagógico, respeitando as suas realidades, culturas e tradições, bem como a sua gestão.

O projeto político pedagógico, nós estamos tentando concluir porque, até porque não é tão fácil montar um projeto político pedagógico diferenciado e porque, na lei, garante que as escolas

¹⁷⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Canoé, 2008.

¹⁸⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Bom, 2008.

¹⁸¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Uru-Eu-Wau-Wau, 2008.

indígenas têm que ter projetos políticos pedagógicos (PPP) diferenciados. (informação verbal)¹⁸².

Esse projeto político pedagógico está em construção [e] [...] em discussão. Muitas vezes fizeram reunião junto com a comunidade, [...] com assessoria e coordenador de Ji-Paraná. Então eu falo que foi ponto importante para nós o Projeto Político Pedagógico. Então eu quero anunciar aqui que está em construção, está em discussão ainda. (informação verbal)¹⁸³.

Projeto pedagógico? Rapaz, eu tenho dúvida [...] disso daí. Mas aquele que a gente trabalha o material, planeja tudo [o] que você vai fazer dentro da escola, ah! O meu colega está montando o calendário [...] pra nós. O calendário diferenciado. Tem! Tem o dia das colheitas de castanha, tem o dia que a gente pesca também, tem tudo isso daí e faz parte do calendário diferenciado. (informação verbal)¹⁸⁴.

Acho que o Projeto Pedagógico é um documento que a escola pode seguir futuramente. Está em processo de construção. (informação verbal)¹⁸⁵.

[Mario:] E sobre o Projeto Político Pedagógico, você tem conhecimento? Temos, Mario. A história é muito longa, Mario! Quando a gente iniciou o Projeto Açaí, a gente sabendo que toda escola tem que ter projeto político pedagógico, entendeu! Então, o que a Secretaria do Estado fez: contratou uma pessoa, que hoje é indicada pelo Secretário como Coordenador, que é o Magno. Ele que foi contratado pra trabalhar [...] aqui na aldeia, mas só que esse cara não ficava lá na aldeia. Ia lá, passava uma semana, duas semanas e ia embora para a cidade. Ficava mais tempo na cidade. É por isso que o nosso nunca foi feito. A gente tentou, sentou com ele, a gente tinha intenção de criar o nosso projeto político pedagógico, a nossa escola queria ter, e nós sentamos até com a comunidade, e eu não sei aonde é que ele engavetou isso daí. Saiu de lá e levou todo material com ele. Ainda, o pessoal da SEDUC contratava aquela

¹⁸² Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

¹⁸³ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁸⁴ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

¹⁸⁵ Entrevista concedida por representante da Etnia Gavião, 2008.

menina também, Carmen. [...] ficavam os dois lá, o Magno, como assistente e também historiador, ele é formado em História, e a Carmen, em Pedagogia. Pedagogia. Então os dois ficaram lá. Isso não dá muito certo não, Mario. (informação verbal)¹⁸⁶.

Eu lembro o que é o projeto político pedagógico, mas não lembro do que se trata. Eu não sei muito explicar direito, né. (informação verbal)¹⁸⁷.

Quanto a essa questão aí, eu não posso dizer que eu tenho um conhecimento profundo, eu estou iniciando o trabalho de primeira formação na qual nós estamos discutindo isso aí, então, eu não estou muito. Não tenho conhecimento a questão disso [sic], então eu estou, mas já estou interessado, já estou trabalhando aí para ter o conhecimento que fala da questão da escola, né. (informação verbal)¹⁸⁸.

Olha, professor, a gente falou tanto do projeto pedagógico que até hoje a gente não montou, a gente não tem conhecimento como fazer. (informação verbal)¹⁸⁹.

O projeto político pedagógico eu tenho conhecimento, [...] toda comunidade, cada aldeia, ou cada escola também deveria elaborar um projeto político pedagógico. A gente sabe que é um projeto muito longo, que não é de três ou quatro meses, é de ano em ano que a gente tem que elaborar. Só que, no momento, nós ainda não sentamos com a comunidade para discutir e elaborar o Projeto Político Pedagógico, que seria o PPP da própria comunidade ou da própria escola, com a participação da comunidade. (informação verbal)¹⁹⁰.

Olha, por enquanto, esse político pedagógico não está acontecendo na prática. Mas oralmente está, né, está realizando o curso político pedagógico. Por isso, nós vamos sentar com professores, os agentes de saúde, que são o exemplo da comunidade [...] porque, a partir do dia 04 de julho, nós temos assembleia de Guajará-Mirim,

¹⁸⁶ Entrevista concedida por representante da Etnia Karitiana, 2008.

¹⁸⁷ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹⁸⁸ Entrevista concedida por representante da Etnia Makurap, 2008.

¹⁸⁹ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Nao', 2008.

¹⁹⁰ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Nao', 2008.

onde vão reunir todas as lideranças para discutir a questão da FUNAI, a questão da saúde, a questão da educação. É lá que nós vamos construir um político pedagógico. Porque, na prática, não está acontecendo. Mas eu quero [...], nós vamos fazer sim esse tipo de trabalho, elaborar material didático que agrada as comunidades indígenas. (informação verbal)¹⁹¹.

Na nossa região, foi iniciado o projeto político pedagógico e não foi concluído. É um currículo das escolas, uma linha que a própria escola pode seguir, os professores. Hoje, nós não temos e estamos frequentando vários tipos de dificuldades: nosso tipo de trabalho, plantio, coleta de castanha, e a SEDUC não está considerando isso. Isso que é a nossa educação. [...] o Projeto Político Pedagógico (PPP) dentro da comunidade, talvez estas situações seriam resolvidas. (informação verbal)¹⁹².

Queremos chamar a atenção, ainda em relação à construção do Projeto Político Pedagógico, à fala seguinte que contém todos os elementos previstos no Projeto Açaí, quanto à observância de uma educação diferenciada como fator de preservação de alteridade indígena e como reconhecimento da cidadania, o que é claro nos Referências Curriculares para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. O professor da etnia Cinta Larga faz uma crítica ao Projeto Açaí e aponta para a necessidade de observar as dimensões referidas num segundo projeto:

O projeto político pedagógico, nós estamos tentando concluir porque, até porque não é tão fácil montar um projeto político pedagógico diferenciado e porque, na lei, garante que as escolas indígenas têm que ter projetos políticos pedagógicos (PPP) diferenciados. Hoje, nós estamos concluindo essa documentação para que ela seja legalizada [...] temos que se [sic] organizar para que nós possamos escolher melhores estudos para [o] Projeto Açaí II, até porque houve várias falhas no Projeto Açaí I, que não foi suficiente para os professores indígenas. Nós, professores que conheceram o Açaí I,

¹⁹¹ Entrevista concedida por representante da Etnia Oro Waram, 2008.

¹⁹² Entrevista concedida por representante da Etnia Waram Xijein, 2008.

não teve [sic] conhecimento do que era educação diferenciada, por isso [...] estamos organizando para que o Açaí II possa ensinar melhor daqui para frente, isso que é a nossa esperança. Tudo isso que nós estamos aprendendo serviu muito para atuarmos no nosso serviço, como professor e liderança para ajudar mais a nossa comunidade. Hoje, nós temos visão ampla, como cidadãos brasileiros, que nós reconhecemos, através desse Projeto Açaí, os nossos direitos, [...] nós poderemos buscar o nosso direito e outras coisas importantes que nós temos. (informação verbal)¹⁹³.

¹⁹³ Entrevista concedida por representante da Etnia Cinta Larga, 2008.

CONSIDERAÇÕES

Neste livro, buscamos analisar a contribuição do Projeto Açaí, realizado no estado de Rondônia, durante o período de 1998 a 2004, na formação de professores indígenas, bem como verificarmos se esse projeto foi adequado às necessidades da referida formação, considerando as realidades nas quais os professores iriam desenvolver as suas atividades, ou seja, a realidade das escolas situadas nas suas aldeias, na perspectiva do ensino ou da gestão escolar.

Além disso, buscamos analisar, a partir do objetivo geral acima definido, a gestão das bases político pedagógicas do referido projeto de formação de professores para o magistério indígena, tendo como referência a legislação nacional e estadual que normatiza a educação escolar indígena e que a caracteriza como **educação escolar institucionalizada**. Pretendíamos, também, obter subsídios para fundamentar futuras propostas de formação de professores indígenas na dimensão organizacional e pedagógica, considerando-se as várias iniciativas, sobretudo, por meio das universidades públicas, de acolher esses professores e proporcionar-lhes melhor qualificação. Desse modo, objetivamos que os professores indígenas possam exercer suas atividades de ensino e de gestão, na perspectiva de respeito ao multiculturalismo, à interculturalidade e à alteridade da cultura indígena, tal como estão definidas nas políticas indigenistas brasileiras e, especificamente, nas políticas de educação escolar indígena.

Rondônia é um estado da região amazônica que sofreu as consequências de uma ocupação motivada por um contexto de vários enfrentamentos e conflitos, sobretudo, causados pela luta da posse da terra e pela exploração de seus recursos naturais. A política oficial de ocupação, que se iniciou de forma mais agressiva durante o regime militar, privilegiou muito mais os objetivos de segurança nacional (vigilância

das fronteiras) e também os grandes interesses econômicos de grupos particulares, ligados, muitas vezes, às empresas estrangeiras. No embate entre os pequenos e grandes proprietários, tendo o lucro e a busca de enriquecimento fácil como motivação, as comunidades indígenas, naturais e primeiros habitantes da Amazônia, foram as que mais sofreram, chegando ao limite de um verdadeiro genocídio cultural, com a perda de sua terra que, para elas, tem um significado que ultrapassa o mero recurso de sobrevivência.

A pesquisa, a que nos propusemos, teve que, necessariamente, levar em conta esse contexto, bem como as transformações que ocorreram nas políticas indigenistas brasileiras, desde a ação de Rondon por meio do antigo SPI, porque nelas se inseriram as iniciativas de integração dos indígenas por meio da ação educativa, que ficou a cargo de missões religiosas e ONG e que, muito recentemente, passou para a responsabilidade do Estado. Contudo, tal ação educativa sempre foi permeada de equívocos, por ter como objetivo, acima de tudo, uma integração forçada com a finalidade de quebrar a resistência indígena e permitir a posse de terras, florestas, ouro, diamantes, pastagens para o gado e plantação de produtos para o mercado.

O que verificamos, portanto, foi que seria impossível analisar os projetos e iniciativas (oficiais e não oficiais) de educação escolar indígena sem levar em conta a realidade da ocupação amazônica que atingiu profundamente as comunidades indígenas. Assim, tivemos que considerar também os movimentos originados dos próprios indígenas. Ampliados e fortalecidos a partir da redemocratização nos anos de 1980, esses movimentos tiveram um papel da maior importância na reorientação da política indígena brasileira que, por sua vez, influenciou as bases da educação escolar indígena. O respeito às culturas indígenas, às suas tradições e ao seu modo próprio de vida, juntamente com a cessão de recursos educacionais, que lhes permitem conviver com as diversas etnias e com a cultura considerada **superior** dos colonizadores, são as características dessa concepção escolar, na qual a formação de professores indígenas teve e tem um papel relevante.

O Projeto Açáí é resultante da reorientação das políticas públicas de educação indígena, tendo como bases a Constituição de 1988, a LDBEN e o Referencial Curricular de Educação Indígena. Nossa **hipótese** sobre as características e os resultados desse Projeto, em

termos de sua organização e gestão, é que a sua implementação e os resultados obtidos, a partir da percepção dos principais sujeitos envolvidos, os professores indígenas, para quem o Projeto foi dirigido, ao respeitar a sua diversidade e a interculturalidade, atingiram, em parte, os objetivos propostos. Assim, o Projeto foi adequado às necessidades de formação de professores para o magistério indígena.

Nossa **tese** foi a de que os projetos de formação de professores indígenas, tal como o Projeto Açaí, pautaram-se numa gestão pedagógica flexível e dinâmica, que considera a identidade e a especificidade da cultura indígena e, sobretudo, que atendeu às propostas e contribuições de seus principais sujeitos e atores, isto é, os professores índios que atuam, ou atuarão, como professores nas escolas indígenas. Assim, os projetos tendiam a obter os resultados esperados em termos de políticas públicas de educação escolar indígena. Embora o formato organizacional dos projetos e sua gestão possam ser diferenciados e adequados às suas realidades específicas, os fundamentos teóricos e pedagógicos devem ser referidos à diversidade cultural, ao multiculturalismo, à alteridade e, principalmente, discutidos com as comunidades a quem são dirigidos.

A nossa preocupação em ter como principal instrumento de pesquisa a entrevista com os sujeitos principais do projeto – os professores indígenas e os seus executores e gestores – justificava-se, porque precisávamos ter indicadores e informações quanto à percepção desses sujeitos em relação ao Projeto. Ao mesmo tempo, examinamos a estrutura curricular (disciplinas e ementas) e alguns planos de aula, elaborados pelos próprios professores, para verificar em que medida o Projeto se desenvolveu dentro das bases pedagógicas, explicitadas nas políticas de educação indígena no Brasil.

A resposta que buscávamos quanto à contribuição efetiva do Projeto Açaí para a formação do magistério indígena foi, em parte, positiva. O Projeto pode ser considerado um grande avanço para que os professores indígenas tenham uma atuação mais condizente com a realidade das escolas das aldeias. Ao mesmo tempo, proporcionou aos seus alunos recursos para se integrarem, de forma equilibrada, à sociedade nacional, já que os diversos grupos indígenas, com exceção de pouquíssimas comunidades, já não estão mais completamente isolados.

Esse avanço observado no desenvolvimento do Projeto diz respeito ao fato de que aquilo que estava previsto constitucionalmente, em relação à valorização dos costumes, das tradições e demais aspectos da cultura indígena, concretizou-se no decorrer da formação oferecida aos professores indígenas. Como exemplo, pode-se citar a utilização pelos professores indígenas, em suas comunidades, de um calendário escolar diferenciado que leva em consideração os costumes de cada povo e projetos político pedagógicos que foram construídos com a participação das comunidades indígenas, evidenciando, assim, o respeito à autonomia das escolas.

Em sua forma peculiar de expressão, os professores indígenas que colaboraram com a nossa pesquisa revelaram que o Projeto Açaí, ao permitir que os professores indígenas abordassem as questões problemáticas da sua execução – o deficiente acompanhamento pedagógico das atividades educativas desenvolvidas pelos professores indígenas em suas escolas, a falta de material didático-pedagógico, as dificuldades de transporte e comunicação entre as aldeias, as Representações de Ensino e o órgão central, agravados pela inadequação da legislação oficial com relação ao não reconhecimento legal das escolas indígenas e de sua autonomia, aplicando-se, muitas vezes, a essas escolas, instrumentos legais que foram criados para as escolas não indígenas –, contribuiu como um espaço de afirmação da alteridade e da identidade indígena, verificável na organização dos planos de aula pelos próprios professores durante o curso, bem como uma proposta curricular em que as disciplinas acolhiam temas relacionados com o cotidiano das aldeias.

Apesar disso, houve a dificuldade expressa por alguns professores indígenas acerca da comunicação e do entendimento da Língua Portuguesa, já que os ministrantes utilizavam-na para exposição de suas aulas. Mas, de maneira geral, pudemos verificar que as bases pedagógicas e curriculares do Projeto foram adequadas. Desse modo, a partir das afirmações dos principais sujeitos do Projeto, os professores indígenas, estão definidas as condições para que eles possam desenvolver suas atividades educativas, em suas aldeias, de forma adequada às orientações atuais da política indigenista brasileira e, principalmente, às políticas de educação escolar indígena.

Enfatiza-se que, ao estudar as políticas indigenistas nacionais, cabe focalizar, em específico, o campo aplicado à educação escolar indígena

(juntamente às questões da saúde) e, dessa maneira, contribuir criticamente para a aplicação das políticas direcionadas às especificidades étnicas. Trata-se, enfim, de construir um modelo de gestão escolar indígena, sem entrar em confronto com as diretrizes educacionais brasileiras, que seja capaz de definir o seu Projeto Político Pedagógico e de conduzi-lo de forma articulada. O modelo de gestão escolar deve tomar as escolas indígenas e os projetos de formação de professores a partir de suas identidades e especificidades etnoculturais, considerando suas expectativas e necessidades. Uma gestão escolar eficiente começa pelo preparo de professores que irão atuar nesta área do conhecimento, o que inclui os conhecimentos de gestão em geral, respeito aos seus valores, culturas, tradições, entre outros. Mas, acima de tudo, uma gestão depende de recursos (humanos, materiais e financeiros) para que a educação escolar indígena possa atender de forma satisfatória às necessidades das suas escolas, importantes espaços de aquisição dos instrumentos necessários para a sobrevivência de suas culturas (ler, escrever e compreender o mundo que os cerca).

Embora o Projeto Açaí tenha apresentado, na visão dos professores indígenas, problemas, reafirmamos que este Projeto teve impacto positivo na formação e na prática pedagógica dos professores indígenas em Rondônia. Ao mesmo tempo em que as suas próprias lideranças afirmaram, em seus encontros, fóruns, reuniões e assembleias, que os recursos destinados à educação escolar indígena ainda estão aquém de suas necessidades e são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores, técnicos, assessores, nas escolas indígenas, elas também reconhecem a importância do Projeto Açaí e propõem seu aperfeiçoamento em uma segunda etapa – por sinal, já iniciada no princípio de 2010, com a participação de aproximadamente 45 etnias (na primeira etapa, eram 32). Tal número indica a grande responsabilidade do Projeto em promover o fim da homogeneidade educacional e escolar, que não considera uma educação diferenciada, intercultural e multicultural. Tal homogeneidade gera o conseqüente desrespeito e desvalorização das populações indígenas e de sua capacidade de desenvolver uma educação de forma autônoma. Atribuímos tal situação a uma percepção equivocada por parte do poder público e à falta dos recursos adequados para o desenvolvimento de projetos que priorizem a formação de professores indígenas.

É preciso que o currículo seja diferenciado e construído juntamente com a comunidade indígena, devido às especificidades dessa cultura. Também é preciso que haja discussão sobre a questão da infraestrutura deficitária e que o Estado assuma a responsabilidade de, efetivamente, oferecer um calendário que seja discutido com a comunidade. O acompanhamento pedagógico deve ser realizado constantemente com os professores indígenas nas escolas das aldeias, para sanar as dificuldades apontadas pelos próprios professores do Projeto. Durante a realização das etapas do Projeto Açaí, estava estipulado que cada comunidade deveria construir o seu próprio projeto pedagógico em sua escola, mas, em virtude da constante troca de equipe pedagógica e de coordenação a maioria das escolas ficaram sem o referido projeto, cuja confecção ficou, portanto, entre dois caminhos, o do discurso e o da prática.

Em que pese uma série de problemas que são encontrados nas iniciativas de projetos e cursos de formação de professores indígenas, oferecidos por várias universidades brasileiras, como, por exemplo, o fato de serem desenvolvidos em locais distantes das comunidades onde atuam esses professores, tais cursos e projetos de formação poderão constituir um embrião de futuros cursos superiores voltados especialmente para indígenas que desejem ser professores nas escolas de suas comunidades. Se isso ocorrer – algo que precisa ser mais bem discutido – projetos como o Açaí constituir-se-ão experiências a serem seguidas em termos pedagógicos, curriculares, administrativos, entre outros, desde que sanados os problemas já apontados. Por isso, entendemos que há necessidade de se refletir sobre essas experiências, principalmente as que se referem à elaboração do projeto político pedagógico e à implementação de uma gestão flexível e dinâmica.

Os resultados alcançados devem-se às modalidades, metodológica e estrutural do projeto, utilizadas pela equipe gestora durante o seu desenvolvimento. Ao assegurar a construção coletiva do curso em todas as suas fases, por meio de reuniões com lideranças, com a equipe pedagógica e com os alunos em formação, o Projeto caracterizou-se por atender, de forma diferenciada, as necessidades e os ritmos específicos dos sujeitos desse processo.

É, pois, mediante a participação dos representantes das comunidades indígenas (professores e alunos), das suas organizações e de outros atores relacionados às ações educacionais, que deve, ou deveria ser

construído o projeto pedagógico de um curso de formação docente para professores indígenas no estado de Rondônia. É necessário estudar com profundidade as teorias em gestão escolar, a fim de, ao construir o projeto, considerar-se, em primeiro lugar, a cultura local como ponto de partida e o ponto de chegada desejado. Reforça-se, com Geertz (2008, p. 67), que:

A cultura é padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Finalmente, devemos ressaltar que, por maiores que tenham sido os avanços, no que diz respeito às políticas de educação indígena e a forte presença da sociedade indígena organizada na defesa de seus valores e culturas, a questão indígena no Brasil ainda é tratada como uma espécie de **estranhamento** pela população brasileira. Parece que os índios representam um obstáculo ao desenvolvimento nacional. Essa percepção é estimulada, sobretudo, pela divulgação de notícias equivocadas ou, simplesmente, mentirosas do movimento indígena. Como, por exemplo, a afirmação que os indígenas são os primeiros a destruir o meio ambiente, pela exploração ilegal de madeira que se encontra em seus territórios, fato que não pode ser generalizado para o conjunto da população indígena brasileira.

Há necessidade de um esforço reflexivo, para se entender como a sociedade nacional percebe o **outro**, no **seu espaço**, perante à diversidade cultural. Para tanto, recorreremos a autores que estudam essa temática, bem como incluímos relatos, observações do dia a dia e depoimentos de pessoas com quem convivemos nos diversos espaços. Esse esforço nos faz perceber que se desconhece a realidade dos povos indígenas no Brasil, indistintamente, talvez pela pouca visibilidade que se tem dado a esses povos. Também podemos perceber que, diante às novas demandas da sociedade nacional, estes sujeitos experimentam a ruptura com a cultura indígena tradicional e se inserem em uma nova cultura, o que vem causando preocupação e gerando preconceito

diante do despreparo da população não indígena em conviver com a diferenças.

O regime democrático trouxe não apenas uma preocupação em reorientar a política indigenista brasileira, a partir do conhecimento mais aprofundado das culturas indígenas, do impacto ambiental da ocupação desordenada da Amazônia e da visão equivocada sobre o que seja **desenvolvimento econômico**, mas também trouxe uma inquietação com as **políticas públicas** em relação aos indígenas. É sob essa perspectiva que surge a problemática da **educação indígena** ou, mais particularmente, da educação indígena escolar, o âmbito em que se encontra nossa tese referente à formação dos professores indígenas.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, C. T. **Educação Escolar Indígena em Rondônia e o processo educacional dos Cinta Larga**. 1998. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Centro de Pós-Graduação da Fundação RIOMAR, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 1998.

ÂNGELO, F. N. P. Participação e autonomia na gestão das escolas indígenas: uma reflexão. **Ebulição Virtual**, São Paulo, n. 17, mar./abr. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/RP0mi2>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 631631, de 6 de fevereiro de 2014. Relator: Cármen Lúcia. **JusBrasil**, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/WvD1kE>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/Secad, 2007. 133p. (Cadernos Secad, 3). Disponível em: <<http://goo.gl/tTjxJd>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005a. 437p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002. 84p. Disponível em: <<https://goo.gl/sM1U3L>>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.19, 1999a. Disponível em: <<http://goo.gl/jTMQsp>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). **Portal MEC**, Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 164p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal MEC**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena. **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 175-187, jul./set. 1994.

BRASIL. Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1991a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 559, 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 1991b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria5591991.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Barra do Bugres-MT: UNEMAT, 2003 -. Anual. ISSN 1677-0277.

CARDOZO, B. I. **Os Uru-Eu-Wau-Wau e a defesa do território:** Terras Indígenas e Unidades de Conservação da natureza. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 609p.

CENTRO DE ESTUDOS EM SAÚDE DO ÍNDIO DE RONDÔNIA [CESIR]. **Terras indígenas.** Porto Velho, RO: Universidade Federal de Rondônia, Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, 1996. Disponível em: <<http://www.cesir.unir.br/mapa.html>>. Acesso em: 22 maio 2017.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL [COLE], 17., 2009, Campinas, SP. **Resumos...** Campinas, SP: Unicamp: ALB, 2009.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI]. **Panewa Especial.** Porto Velho-RO: CIMI, 2003.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI]. **Panewa Especial.** Porto Velho-RO: CIMI, 2002.

COSTA, A. **Metodologia científica.** Mafra: Nosde, 2006.

D'ANGELIS, W. R. **A língua Kaingang.** [2014]. Disponível em: <<http://goo.gl/z1uAOc>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

D'ANGELIS, W. R. Unificação x diversificação ortográfica: um dilema indígena ou de lingüistas?. In: RODRIGUES, A. D.; CABRAL, A. S. A. C. (Org.). **Novos estudos sobre línguas indígenas.** Brasília: UnB, 2005. p. 23-33.

D'ANGELIS, W. R. Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, 2003. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2182/2151>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

DE MORI, M. F. **Multiculturalismo.** 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/professormario/multiculturalismo-1118416>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

EMIRI, L.; MONSERRATI, R. (Org.). **A conquista da escrita**: Encontros de Educação Indígena. São Paulo: OPAN: Iluminuras, 1989. 258p.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido?. São Paulo: Paulus, 2003.

FELZKE, L. F. **Quando os ouriços começam a cair**: a coleta de castanha entre os gaviões de Rondônia. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Núcleo de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007.

FERNANDES, C. C. **A Procura da Terra Sem Males**: Os Mbyá da Tyaraju. Mafra, SC: Nitran, 2009.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. F. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos Homens à Conquista da Escrita**: Um Estudo Sobre Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil. 1992. 476f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

FREITAS, E. B. **Índios Isolados**: AGRIN e a tradição Militar da Política Indigenista Brasileira. 1999. 308f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO [FUNAI]. Administração Executiva Regional. **Comitês Regionais**. Ji-Paraná, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/ecTDbu>>. Acesso em: 23 maio 2017.

FURRIELA, R. B.; VALLE, R. S. T. Regularização das Superposições entre Terras Indígenas e Unidades de Conservação. In: RICARDO, C. A. (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GARCIA, W. E. Notas sobre a crise da gestão educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 6, n. 36, out./dez. 1987. Disponível em: <<http://www.emaberto>>.

inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1690/1661>. Acesso em: 17 mar. 2017.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. S. **Rondôniaovivo.com**. Porto Velho, 2010. Disponível em: <<http://www.rondoniaovivo.com/imprimir.php?news=38235>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

GRUPIONI, L. D. B. A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas. **MARI: Boletim de educação indígena do grupo de trabalho BONDE**, São Paulo, n. 4, p. 25-36, jun. 1991. Disponível em: <<https://goo.gl/OyDFFx>>. Acesso em: 8 jan. 2010.

GUIMARÃES, S. M. G. Diretrizes da educação escolar indígena. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED, 2006. p. 18-20. (Cadernos Temáticos). Disponível em: <<http://goo.gl/Td0cCt>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

HECK, E.; LOEBENS, F.; CARVALHO, P. D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 237-255, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24091.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, 239 p., fev. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/CCQXV7>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. **Localização e extensão das TIs. Terras Indígenas no Brasil**. 2005. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br>>. Acesso em: 23 set. 2005.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil**. São Paulo: EDUC, 2002.

KAHN, M.; AZEVEDO, M. O Que Está em Jogo no Desafio da Escolarização Indígena?. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS [IBASE]. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. 88p. Disponível em: <<http://goo.gl/JZ2lf9>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

LARAIA, R. B. Nossos Contemporâneos Indígenas. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995. p.261-290.

LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2002a. 124 p. (Territórios Sociais, 8).

LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2002b. 109 p. (Territórios Sociais, 7).

LUCIANO, G. J. S. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 112-129.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. 304p.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. Brasília: Coordenada, 1970.

- MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MOLAR, J. O. Alteridade: uma noção em construção. In: SEMANA DE HISTÓRIA, 5.; SEMINÁRIO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS, 2009, Irati-PR. **Anais...** Irati-PR: Unicentro, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- MONTE, N. L. Educação e Sociedades Indígenas no Brasil. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p. 99-117. (Coleção Memória da Educação).
- MONTE, N. L. Política Pública e Educação Escolar Indígena no Brasil. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO, 1997, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997. p. 71-77.
- MONTE, N. L.; MATOS, K. G. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/Secad, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/Cg1eWm>>. Acesso em: 3 abr. 2017.
- MOREIRA NETO, C. A. **Índios da Amazônia: de maioria a minoria: 1750-1850**. Petrópolis: Vozes, 1988. 348p.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/AKSDcU>>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- MORGADO, M. M. **Multiculturalismo**. [Três Lagoas-MS], 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/2vWzMR>>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- NEVES, J. G. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 370f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

NICOLESCU, B. **A prática da transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NOBRE, D. B. **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia**: sistematização de uma experiência de formação continuada. 2005. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

OTT, A. M. T. **Dos Projeto de desenvolvimento ao desenvolvimento dos projetos**: o PLANAFORO em Rondônia. 2002. 285f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PALADINO, M. **Educação escolar Indígena no Brasil Contemporâneo**: Entre a Revitalização Cultural e a Desintegração do Modo de Ser Tradicional. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PAULA, J. M. **Karo e Ikolóéhj**: escola e seus modos de vida. 2008. 223f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciências e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

PEREIRA, A. M.; ISIDORO, E. A.; PAULA, J. M. **Projeto Açai**: Uma experiência de Educação Escolar Indígena em Rondônia. Disponível em: <<https://goo.gl/HGzIe4>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

PERRELLI, M. A. S. **Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas Kaiowá e Guarani**. 2007. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO [PNUD]; PLANO AGROPECUÁRIO E FLORESTAL DE RONDÔNIA [PLANAFORO]. **Projeto de Educação diferenciada e Bilíngue**: Formação de Professores Indígenas e Assessoria às Escolas Indígenas. Rondônia: CT/PNUD/PLANAFORO, 1995.

REIS, R. D. **Igarapé Lourdes**: a história do cotidiano das escolas indígenas. 1998. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Núcleo de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, RO, 1998.

RIBEIRO, B. G. **O Índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

RIBEIRO, B. G. **O Índio na História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

RODRIGUES, A. G. **Multiculturalismo**. Belo Horizonte: Centro de Estudos Teoria, Cultura e Pesquisa em Design, UEMG, 2008. v. 1. (Cadernos de Estudos Avançados em Design e Multiculturalismo, 1).

RONDÔNIA (Estado). **Projeto Açaí da Seduc é destaque durante evento no Rio de Janeiro**. Rondônia, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/xdDoDC>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

RONDÔNIA (Estado). Conselho Estadual de Educação [CEE]. Parecer n. 73, de 23 de janeiro de 2006. Porto Velho, 2006. p. 3.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação [SEDUC]. Projeto Açaí. **Gerência de Educação: Relatório**. Porto Velho: SEDUC, 2005.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação [SEDUC]. Projeto Açaí. **Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental: Projeto de Educação Escolar Indígena (PEEI)**. Porto Velho: SEDUC, 2004.

RONDÔNIA (Estado). SEPLAD/PLANAFLORO. **As unidades de conservação de Rondônia**. 2. ed. Porto Velho, 2002. 92p. Projeto BRA/00/004.

RONDÔNIA (Estado). Conselho Estadual de Educação [CEE]. Parecer n. 31, de 26 de maio de 1998. Porto Velho, 1998a.

RONDÔNIA (Estado). Decreto n. 8.516 de 15 de outubro de 1998. Institui o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação em Magistério em Nível Médio, denominado PROJETO AÇAÍ, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 1998b.

SABANÊ; NEGAROTÊ. **Atlas etno-geográfico dos povos indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato grosso**. Porto Velho, 2002. Mimeografado.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-148.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: a construção e a reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCURATI, C.; DAMIANO, D. **Interdisciplinabilidad y Didáctica**. La Coruña: Adara, 1974.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 2004. p.149-166.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SOUZA, M. E. V. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de Alteridade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 19, p. 89-100, set. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art06_19.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

STADEN, H. **Duas viagens ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia: EDUSP, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA [UNIR]. **Aula inaugural do curso de Educação Básica Intercultural ocorre nesta segunda**. 2009. Campus de Ji-Paraná, Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <<http://www.unir.br/index.php?pag=noticias&cid=2098>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. São Paulo: Cortez, 2001.

VENERE, M. R. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia**. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

VENERE, M. R. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia**: o duplo desafio da diferença. 2005. 139f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2005.

VILACA, A. **Comendo como gente**: formas de canibalismo Wari (Pakaa Nova). Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1992.

Bibliografia consultada

ABRANTES, C. T. Educação ambiental em terras indígenas: projeto político pedagógico e currículo. **Revista P@rtes**, São Paulo, v. 5, set. 2006. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/educacaoambientalindigena.asp>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ÂNGELO, F. N. P. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 207-2016. Disponível em: <<https://goo.gl/dmf9nI>>. Acesso em: 23 maio 2017.

ÂNGELO, F. N. P. **Participação e autonomia na gestão das escolas indígenas**: uma reflexão. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

AZEVEDO, M.; SILVA, M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/UNESCO/MARI, 1995. p. 149-170.

BARBOSA, P. F. Educação e política indigenista. **Em aberto**, Brasília, v. 3, n. 21, abr./jun. 1984. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1505>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BARREIROS, D. Políticas de currículo em múltiplos contextos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 364-368, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a15v11n32.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

BARROS, A. M. Educação, interculturalidade e democracia: a escola diferenciada indígena e a formação dos professores guarani-mbyá no estado

do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2001. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23878/16851>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BECKER, B. K. et al. **Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília: Ed. da UnB; Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1990.

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal MEC**, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial**, Brasília, 1973. Disponível em: <<http://go.gl/9Ocl4>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, 2003 - Semestral. ISSN 1677-0277.

CAMARGO, D. M. P.; ALBUQUERQUE, J. G. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-366, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a06v2361.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO [CPI-SP]. **Índios na Cidade de São Paulo**. 2004. Disponível em: <<http://cpisp.org.br/indios/html/texto.aspx?ID=207>>. Acesso em: 23 maio 2017.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

D'ANGELIS, W. R. **Os Guarani Mbyá a manutenção de sua cultura através do currículo como política social e cultural**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Assunción, 2006.

D'ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p.18-25, dez. 1999.

DAVIS, S. H. **Vítimas do Milagre**: o desenvolvimento e os índios do Brasil. Tradução Jorge A. F. Pontual. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, M. R. T. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.821-839, out. 2005.

FERREIRA, L. O. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 307-310, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n18/19068.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p.501-521, maio/ago. 2007.

GARNELO, L. Globalização e ambientalismo: etnicidades polifônicas na Amazônia. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 755-768, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n3/07.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

GARNELO, L. **Os povos indígenas e a construção das políticas de saúde no Brasil**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2003.

GARNELO, L.; SAMPAIO, S. Bases sócio-culturais do controle social em saúde indígena: problemas e questões na Região Norte do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 311-317, jan./fev. 2003.

GENTILINI, J. A. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 41-53, ago. 2001.

GOMES, A. M. R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, maio/ago. 2006.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A Temática Indígena Na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 2004. p. 481-525.

GRUPIONI, L. D. B. **As leis e a educação escolar indígena: programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GRUPIONI, L. D. B. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: ALB Mercado das Letras, 1995. p. 184-201.

INDÍGENAS invadem sede da SEDUC em Porto Velho. Porto Velho, 11 de abril de 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/hjnda8>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educ_indigena2007_1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. **Sinopse estatística da educação básica:** Censo escolar 2004. Brasília: INEP/MEC, 2004.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. **Povos Indígenas no Brasil 2001-2005.** São Paulo: ISA, 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO [LACED]. **Projeto Trilhas de Conhecimento:** o Ensino Superior de Indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/projeto/index.htm>>. Acesso: 14 maio 2009.

LAURIOLA, V. Ecologia global contra diversidade cultural?: Conservação da natureza e povos indígenas no Brasil: O Monte Roraima entre Parque Nacional e terra indígena Raposa-Serra do Sol. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 165-189, 2003.

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B. (Org.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas:** bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002. v. 1. 159 p.

LIMA, A. C. S. **Um Grande Cerco de Paz:** Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado No Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995. 346 p.

LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática Indígena na Escola.** São Paulo: Global Editora, 1998.

LOPES DA SILVA, A.; LEAL FERREIRA, M. K. (Org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. 398 p.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/ LACED/ Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, n. 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

LUCIANO, G. J. S. **Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar:** experiências dos povos indígenas do alto

rio Negro. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MATTOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006. p. 108-111.

MEIRELES, D. M. **Populações Indígenas e a Ocupação Histórica de Rondônia**. 1983. Monografia (Especialização em História e Historiografia) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1983.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1993. 220 p.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p.11-17, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MINDLIN, B. **Nós Paiter: os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 41-56, jul./dez. 2002.

MONTENEGRO, T. **O que é ONG**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOREIRA, C. T. V. **Currículo e realidade multicultural na fronteira: a Universidade Federal de Rondônia: possibilidades e enfrentamentos**. 2003. 290f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

MOSER, L. M. **Os Karitiana e a Colonização Recente em Rondônia**. 1993. 105f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 1993.

NASCIMENTO, A. C. Escola Indígena Guarani/ Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as Conquistas e o discurso dos professores-índios. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 3, n. 5, p. 11-25, out. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/66naac>>. Acesso em: 23 maio 2017.

NASCIMENTO, A. C. Educação escolar como fator de sobrevivência dos povos indígenas: política, equidade e qualidade. In: ENDIPE, 11., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ENDIPE, 2002.

NASCIMENTO, A. C. **Educação escolar indígena**: em busca de um conceito de educação diferenciada. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

NEVES, J. G. Pedagogia Arqueantropológica: na trilha dos Urupá. **Revista P@rtes**, São Paulo, v. 5, 2012. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/urupa.asp>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

NOBRE, D. B. **Processos de Construção de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro**. 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T0552213453856.doc>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE RONDÔNIA [NEIRO]. Ata da reunião ordinária do Neiro. 23 abr. 2007. Porto Velho, 2007.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE RONDÔNIA [NEIRO]. Ata da reunião ordinária do Neiro. 13 ago. 2017. Porto Velho, 2007.

OLIVEIRA, C.; CAPOZOLI, U. População Indígena era 20 vezes maior na época de Cabral. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, J. P. (Org.). **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, Museu Nacional/LACED, 2001.

OLIVEIRA, J. P. **O Nosso Governo:** os Ticuna e o Regime Tutelar. São Paulo: Marco Zero, 1988.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS [OPIRON]. **Relatório da assembleia da Opiron.** Porto Velho: Opiron, 2007. Encontro dos professores e lideranças indígenas dias 23 a 26 de julho de 2007. 1 CD.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS [OPIRON]. **Relatório descritivo açai nas aldeias.** Porto Velho: Opiron, 2004. 1 CD.

ORO WARAM. **Curso de Formação Continuada.** [jul. 2008]. Entrevistador: Mario Roberto Venere. Ouro Preto do Oeste, 2008.

PAULA, E. D. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p.76-91, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a07v1949.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

RADIOAGÊNCIA NP. **RO:** Funai tenta parceria com empresas que ignoraram índios isolados. 2010. Disponível em: <<http://www.radioagencianp.com.br/node/8409#>>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

RESENDE, L. M. G.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

RIBEIRO, B. G. **A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira.** São Paulo: Global, 2000.

RIBEIRO, B. G. **Amazonia urgent:** five centuries of history and ecology. Belo Horizonte: Itatiaia: UFMG, 1992.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil.** São Paulo: Global, 1983.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIBEIRO, D. **O índio e a civilização:** integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1979.

ROCHA, L. M. **A política indigenista no Brasil:** 1930-1967. Goiânia: UFG, 2003.

ROCHA, L. M. L. N. O Judiciário como sujeito do processo das políticas públicas: Função Social e Papel Político. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 1, n. 1, 1995.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

RONDÔNIA (Estado). **Relatórios de práticas de ensino**. Porto Velho, 2004. IX etapa do Projeto Açaí. 1 CD.

RONDÔNIA (Estado). Lei n. 1.310, de 17 de março de 2004. Autoriza a contratação de docentes para atuar nas escolas da área indígena, por prazo determinado, atendendo a necessidade inadiável e temporária de excepcional interesse público, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, nos termos da Lei n. 1184, de 27 de março de 2003. **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, 17 mar. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/uhQ4Bm>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

RONDÔNIA (Estado). **Relatório do Projeto Açaí nas Aldeias**: Terra Indígena Igarapé Lourdes. Porto Velho: PEEI/SEDUC, 2004. 1 CD.

RONDÔNIA (Estado). **A Educação Escolar Indígena em Rondônia**. Porto Velho: PEEI/SEDUC, 2004. 1 CD.

RONDÔNIA (Estado). Lei n. 1.203, de 26 de maio de 2003. Autoriza o Poder Executivo a proceder a contratação de pessoal, por tempo determinado, na área de Educação, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos da Lei n° 1184, de 27 de março de 2003. **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, 26 maio 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/W7oee6>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

RONDÔNIA (Estado). Lei n. 1.095, de 29 de julho de 2002. Autoriza a contratação de docentes para atuar nas escolas da área indígena por prazo determinado, atendendo a necessidade inadiável e temporária de excepcional interesse público, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, 30 jul. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/JoSm6e>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

Rondônia (Estado). Lei n. 1.167, de 30 de dezembro de 2002. Autoriza o Poder Executivo a criar o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Rondônia CEEI-RO e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, 30 dez. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/Pe7uYf>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

Rondônia (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Práticas de Ensino**. Porto Velho: PEEI/SEDUC, 2002. Turma 1, VII etapa do Projeto Açáí. 1 CD.

Rondônia (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Práticas de Ensino**. Porto Velho: PEEI/SEDUC, 2002. Turma 3, VII etapa do Projeto Açáí. 1 CD.

Rondônia (Estado). Lei n. 1.022, de 6 de dezembro de 2001. Autoriza a contratação de docentes para atuar nas escolas da área indígena por prazo determinado, atendendo a necessidade inadiável e temporária de excepcional interesse público, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, 7 dez. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/8HDxcl>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

Rondônia (Estado). Decreto n. 9128, de 27 de junho de 2000. Regulamenta a Lei n. 821, de 30 de junho de 1999, que dispõe sobre a Educação Indígena, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, 27 jun. 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/Tmwyjc>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

Rondônia (Estado). Lei n. 821, de 30 de Junho de 1999. Dispõe sobre Educação Indígena e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, 1 jul. 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/4G5dhW>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SAISI, K. A supremacia do mercado na política e os movimentos sociais emergentes na América Latina: questões comunicacionais e midiáticas. **Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, n.2, p. 178-197, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/GPozvw>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SANTOS, E. C. O. et al. Avaliação dos níveis de exposição ao mercúrio entre índios Pakaanóva, Amazônia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 199-206, jan./fev. 2003.

SANTOS, R. A. P. **Ensaio para a padronização de conceitos na área de Gestão Humana**. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/oPmitN>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SANTOS, S. C. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, R. H. D. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias**. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/FaMs3w>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SILVA, R. H. D. Não é fácil Ser Professor: Projetos Indígenas de Escola e o papel dos Professores Indígenas. **Primeira Versão**, Porto Velho, v. 4, n. 147, maio 2004. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_volumes/numero147Rosa.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SILVA, R. H. D. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 31-45, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a02.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SILVA, R. H. D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 62-75, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000200006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SILVA, R. H. D. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

TRILHAS DE CONHECIMENTO. **Levantamento sobre Ações Afirmativas voltadas aos Povos Indígenas em Universidades Públicas Federais e Estaduais do Brasil**. Disponível em: <<http://goo.gl/8vXsgY>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

VALE, J. M. F. **Projeto pedagógico como projeto coletivo**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 1995.

VELHO, O. **Frentes de expansão e estrutura agrária**. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

VILACA, A. Indivíduos celestes: cristianismo e parentesco em um grupo nativo da Amazônia. **Religião e sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 11-23, 2007.

VILELA, V. V. **Sobre paradigmas**: O que são? Como nos afetam? É possível mudá-los?. Disponível em: <http://www.possibilidades.com.br/paradigmas/sobre_paradigmas.asp>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SOBRE O AUTOR

Mario Roberto Venere é doutor em Educação Escolar (UNESP, 2011). Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UNIR, 2005). Especialista em Ginástica Escolar (UFAM, 1986) e Educador Físico (FESC, 1981). É integrante do grupo de pesquisa PRAXIS desde 2004 e do Grupo de Estudo do Desenvolvimento e Cultura Corporal desde 2000. É Professor Adjunto III em dedicação exclusiva na UNIR – Universidade Federal de Rondônia. Núcleo de Saúde – Departamento de Educação Física – Porto Velho – Rondônia – Brasil. CEP 78900500 – venere@unir.br.

SOBRE O VOLUME

Série Temas em Educação Escolar n.27

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10,4 x 17,4 cm

Tipologia: Garamond 11/13,5

Polén bold 90 g/m² (miolo)

Cartão supremo 250 g/m² (capa)

Primeira edição: 2017

Para adquirir esta obra:

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial

Rodovia Araraquara-Jaú, km 01

14800-901 – Araraquara

Fone: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br

Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

