

Clelia Neri Côrtes

EDUCAÇÃO ESCOLAR

INDÍGENA

resistência ativa e
diálogos interculturais



Clelia Neri Côrtes buscou conhecer e participar das lutas por conquista e efetivação de direitos dos movimentos socioculturais e ambientais desde cedo, através de políticas públicas e controle social. Ainda na graduação, participou do teatro universitário, no Grupo Carranca, e passou a desenvolver estudos e ações colaborativas pela redemocratização do país, quando se destacavam os movimentos indígena e afro-brasileiro, ambientais e das mulheres. Atuou no processo constituinte de 1988, contribuindo na coleta de assinatura das emendas populares, especialmente dos povos indígenas. Nos primeiros anos da década de 1980, atuou na formação de jovens Kiriri animadores de Círculo de Cultura, na perspectiva freiriana, articulada pela Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anai), junto com o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e Centro de Cultura e Educação Popular (Cecup). Paralelamente, participou de processos de formação continuada com Freire em espaços específicos, a exemplo do Cecup e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) Juazeiro.

Côrtes acompanhou a construção do Fórum Global, como membro do Fórum Bahia, participando da elaboração da versão final do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Também colaborou na realização do projeto Escola Itinerante, desenvolvido pelo Grupo Ambientalista (Gamba), entre Salvador e Rio de Janeiro, e da Conferência Mundial dos Povos Indígenas, na Kari-Oca.

Ao atuar como membro da Anai-Bahia (1980-1999), realizou pesquisa sobre a questão indígena em escolas públicas e particulares de Salvador. Os resultados subsidiaram a elaboração da cartilha Recontando a história do índio no Brasil e a execução do curso para professores(as) da rede municipal. Entre 1984 e 1986, participou da pesquisa "A seca na Bahia: o modelo de intervenção do estado e suas consequências", com ênfase nas consequências para os povos indígenas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR

INDÍGENA

resistência ativa e
diálogos interculturais

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR Paulo Cesar Miguez de Oliveira

VICE-REITOR Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA Susane Santos Barros

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Clelia Neri Côrtes

EDUCAÇÃO ESCOLAR

INDÍGENA

resistência ativa e
diálogos interculturais

Salvador
Edufba
2023

2023, Clelia Neri Côrtes.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

ANALISTA EDITORIAL Mariana Rios

COORDENAÇÃO GRÁFICA Edson Sales

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO Gabriela Nascimento

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS Luciana Tonelli

REVISÃO Eduardo Ross e Luciana Tonelli

NORMALIZAÇÃO Sônia Chagas Vieira

PROJETO GRÁFICO Eris Beatriz da Silva Lima

ILUSTRAÇÕES Arissana Braz

CAPA E EDITORAÇÃO Miriã Santos Araújo

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

C828 Côrtes, Clelia Neri

Educação escolar indígena : resistência ativa e diálogos
interculturais / Clelia Neri Côrtes. – Salvador: EDUFBA, 2023.
300 p.

ISBN: 978-65-5630-471-7

1. Indígenas - Educação. 2. Escolas indígenas – Brasil.
3. Professores indígenas – Formação. I. Título.

CDU: 37(=87)

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora filiada à:



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164 | www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

A Glaston Andrade, Nara, Pedro e Danilo Côrtes Andrade, Nina Lins Andrade Paraizamán, pela companhia solidária, carinho e cuidado.

Aos(às) mestres(as) tradicionais e professores(as)-pesquisadores(as) Kiriri, Tuxá, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Kaimbé, Kantaruré, Xucurú-Kariri, Pankararé, Pankarú e Tupinambá, assim como aos(às) professores(as) formadores(as) e professores(as) indígenas de outros programas de formação no Brasil, especialmente de Minas Gerais e Mato Grosso, pelos significativos intercâmbios com quem estendemos a pesquisa de curta duração: professores(as) Krenak, Pataxó, Xacriabá e Maxacali, do estado de Minas Gerais; Bakairi dos municípios de Paranatinga e Nobres e Xavante de Marechal Rondon, do estado do Mato Grosso. Em nome de todos(as), dedico a Lázaro Souza-Kirri, Ailton Krenak, Vlinta Taukane Bakairi, Jerry Matalawe-Pataxó, Socorro Tuxa e Amelia Kiriri.

AGRADECIMENTOS

Chega o momento de agradecer e reconhecer todas as pessoas que, na nossa itinerância, contribuíram durante o percurso deste trabalho. Somos gratas às pessoas que, em diferentes momentos, participaram da rede dialógica durante a pesquisa, formação coautoral e, posteriormente, durante processo de publicação

Entre estas, Teresinha Fróes Burnham, America Lucia Cesar, Maria Nazaré Mota de Lima, Maria de Lourdes Bandeira, Márcia Maria Spyer Resende.

Agradecemos a Darlene Taukane-Bakairi, Edir Pina de Barros, Erimita Motta, Francisco Alfredo Guimarães, Joseânia Miranda Freitas, Kléber Gesteira, Macaé Evaristo, Lúcia Helena Leite, Roberto Sidney Macedo, Rogério Campos, Sérgio Coelho Borges Farias, Teresinha de Jesus Maher, Pilar Gonzalbo, Jaume Bonafé, José Gimeno Sacristán, Sheila Brasileiro e Rosa Costa.

Abraço fraterno a Luciana Tonelli, pelo estímulo e colaboração desde a inscrição no edital para publicação da Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba). A Flávia Rosa, Susane Barros e Sonia Vieira, pelo cuidado e zelo para finalização deste livro

EM MEMÓRIA

À minha mãe Maria Edite Neri Côrtes, a meu pai João Côrtes Sobrinho, minha irmã Edleuza Neri Côrtes e Florisvaldo Mendes dos Santos, por algo impossível de explicar, enfim, pelo que vocês representaram na nossa vida.

Às pessoas que contribuíram em diferentes trilhas do nosso caminho e que agora são estrelas, como Tainá, para os Karajá. Pessoas que teceram significados e partiram antes da publicação deste livro. Algumas, a seguir relacionadas, não só pela saudade que traduz a presença na ausência, mas pelas preciosas contribuições a este trabalho: Marcos Barbosa-Kantaruré, Antônio Vieira-Tuxá, Maria do Socorro Araújo-Tuxá, Edson Itamab Taukane-Bakairi, Jakson Iakamido-Bakairi, Aracy Lopes da Silva, Elenaldo Celson Teixeira, Gerald Taylor e Ubiratan Castro de Araújo.

Nomeio, através da poética de João Cabral de Melo Neto, tantas outras pessoas que também fazem parte desta história e que, talvez, não tenham tido suas letras impressas nestas páginas:

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma tênue,
se vá tecendo, entre todos.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO • 13

Teresinha Fróes Burnham

Somos aqueles por quem esperamos • 17

Daniel Munduruku

Memórias • 21

Anari Braz Bomfim

Estudantes indígenas como coautores no tear de uma obra • 23

Nubiã Tupinambá – Núbia Batista da Silva

Educação escolar indígena • 25

América Lúcia Silva César

APRESENTAÇÃO • 27

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO • 35

Educação: espaço de interseção multirreferencial • 37

Pensar-fazer e fazer-pensar a educação desde a educação • 43

Educação e perspectiva relativizadora • 45

CAPÍTULO II - HOMOGENEIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO • 51

“Colombo! Fecha a porta de teus mares!” • 53

América Latina: entre a política homogeneizante e a afirmação da diversidade • 57

“Mais cedo ou mais tarde a diferença ressurge” • 67

Diversidade étnico-cultural e reconhecimento da diferença • 82

“Mirar outros 500”: a conquista da educação escolar indígena • 90

CAPÍTULO III - NOS INTERCÂMBIOS, OS FIOS DA COOPERAÇÃO • 101

Intercâmbios como forma de interação na luta por direitos • 103

“Chegar às margens do rio”: procurando caminhos
e transformando o presente • **111**

A conquista do direito: exigência de diálogos permanentes • **119**

As trocas entre formadores(as) e professores(as) indígenas • **128**

CAPÍTULO IV - ENREDANDO SIGNIFICADOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS • **135**

Entre a observação participante e a pesquisa-ação-formativa coautoral • **137**

A socialização dos significados por diferentes sujeitos • **141**

Espaços ecossocioculturais de aprendizagens: a casa, o ritual, o trabalho • **147**

A casa: espaço de primeiras e continuadas aprendizagens • **152**

O espaço ritualístico e a educação • **159**

“Educação é o reconhecimento da vida”: o corpo, o espaço e a educação • **171**

A educação: espaço do trabalho para conhecer, viver e trabalhar juntos • **174**

No espaço relacional do educar: os valores • **180**

O espaço relacional entre natureza, cultura, sociedade e educação escolar • **183**

O espaço da educação escolar específica, diferenciada e intercultural • **193**

CAPÍTULO V - FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS NA BAHIA: ELO DE VÁRIAS HISTÓRIAS • **201**

Os povos indígenas na Bahia e o programa de formação • **203**

A formação para o magistério indígena:

concepção e organização curricular • **205**

A pesquisa-ação no espaço formativo: significados e histórias • **214**

Professores(as) indígenas: sujeitos que (re)contam
e (re)fazem a história da escola • **220**

A escola indígena no contexto histórico no Norte, Oeste, Sul
e extremo Sul da Bahia • **227**

O ser índio não é mais a antiga representação
no imaginário da sociedade não índia • **233**

POSFÁCIO • **249**

NOTAS • **259**

REFERÊNCIAS • **285**

PREFÁCIO

O território [...] é a totalidade da nossa vida [...] nós precisamos pensar o reencantamento pela vida e o ressentimentar. Nós temos o desafio de tentar reflorestar os corações.¹

Queremos contar uma história diferente. Quando dizemos que somos a cura da Terra é por que nós, os povos indígenas, não dividimos. Somos o território, somos a Mãe Terra, somos as águas, somos a floresta.²

[...] O futuro mostrar[á] a todos que os povos indígenas ser[ão] capazes de “realizar seus sonhos de afirmação étnica” [...]³

Três falas, três mensagens que traduzem confiança e esperança no futuro. Confiança que se estende a toda a Humanidade. Esperança que se projeta no destino das novas gerações. Reencantar, ressentimentar, reflorestar corações, contar uma outra história, curar a Terra, saber-se uno com o território e com o Planeta, realizar sonhos, afirmar-se etnicamente, são termos-chave que demonstram a grandeza dos nossos parentes indígenas. A mesma grandeza que é encontrada neste livro: ter como referência o *ser humano* em sua *diversidade* étnica e, ao mesmo tempo, como *unidade essencial da teia da vida na Terra*.

Honrando e agradecendo a nossos ancestrais e contemporâneos nativos, pelos grandes exemplos de resistência, resiliência e firmeza de identidade que têm nos legado ao longo da História, quero dizer da satisfação que é testemunhar mais uma vez a consecução de um propósito que se ancora no compromisso de Clelia Côrtes para com a educação escolar indígena. Um compromisso que, como traduzem os primeiros momentos do seu texto, é antigo, duradouro e persistente. Que orienta

suas realizações como movimentos empoderadores, que fortalecem e mantêm viva a sua fidelidade ao princípio da garantia dos direitos fundamentais a todos os povos.

Esta publicação, uma (re)construção da tese de doutorado defendida em 2001⁴, é uma significativa contribuição aos estudos focados no tema, considerando a fundamentação multirreferencial, a complexa metodologia e a propriedade das interações coautorais que guiaram a pesquisa.

Aqui também se encontra um texto de incrível atualidade – considerando os quase vinte anos da conclusão da pesquisa –, num momento quando, ao mesmo tempo que se discute tanto o respeito ao Outro, à diversidade, à diferença, também se observa a ocorrência de variadas e cruéis formas de violência, abrangendo o ecocídio, o genocídio, o etnocídio, o feminicídio, o epistemicídio, o racismo, a intolerância e o desrespeito à garantia do direito à terra...

Em todo o mundo essas evidências são gritantes e têm trazido muito clamor social. No Brasil, em particular, a História tem mostrado a ausência de políticas que visem a superação destes comportamentos discriminatórios, principalmente para com os povos nativos e, portanto, verdadeiros filhos desta terra, bem como para com os povos de origem e descendência africana, que tanto contribuíram e contribuem para a construção desta nação.

Iniciativas para superação desta situação se multiplicam e, dentre elas, está um conjunto de organizações, grupos e pessoas que se dedicam a ações pela garantia da vida, da terra e de condições dignas de existência para os povos nativos brasileiros. Integrando tais iniciativas está todo um trabalho de décadas, voltado para o direito à “educação escolar indígena específica, diferenciada, inter e pluricultural”, dentre as quais se destacam os programas de formação de professores indígenas dos estados da Bahia, Mato Grosso e Minas Gerais, estudados pela autora.

Com muito prazer e muita expectativa acompanhei o processo da pesquisa como orientadora da tese, dada a relevância do tema e a competência do grupo de formadores e de mestres-aprendizes que participou do Programa. Tínhamos a certeza de que resultaria (como resultou) em uma expressiva contribuição para o estabelecimento de referenciais

para a educação escolar dos povos indígenas, principalmente pela construção coautoral com os mestres – tanto aqueles formados no interior de suas culturas originais, quanto os que também frequentaram ou estavam frequentando programas específicos.

Foi grande o desafio assumido pela autora, na coordenação dessa pesquisa-ação-formação, para garantir a inclusão dos significados de educação e seus espaços multirreferenciais de aprendizagem, a partir de perspectivas de compreensão diferenciadas, valorizando tanto aportes demandados para a lida com um mundo globalizado e suas repercussões nos territórios indígenas, quanto elementos requeridos para a vida em comunidade, respeitando os saberes da tradição e da experiência de todos os participantes em interação no Programa.

Todo o processo está ricamente detalhado no corpo do livro, organizado de modo a permitir a leitura de acordo com a opção de quem quer degustar o texto, pois a autora produz um mosaico, transformando os capítulos em tesselas e os dispondo segundo o foco do texto, em partes específicas. Partes essas que compõem um todo integrado que oferece desde os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação-formativa e as nuances da concepção de educação que embasam o trabalho; passa por uma visão histórica dos desdobramentos na tensão entre as políticas homogeneizantes e a resistência por uma educação diferenciada, abordando de modo geral a América Latina; conta como se estabelecem intercâmbios para o estabelecimento de políticas e ações de cooperação entre diferentes atores/setores sociais para a formação de professores indígenas; tece um diálogo sobre significados conferidos aos espaços de aprendizagem entre diferentes autores indígenas e não indígenas, destacando aqueles que qualifica de ecossocioculturais – o doméstico, o laboral e o ritual – e relacionais – natureza-cultura-sociedade-educação-escola; apresenta a concepção e a organização curricular do Programa de formação, assim como narra – em interlocução com os mestres-aprendizes partícipes do Programa e trazendo seus registros de pesquisa – como suas histórias e de seus povos dão substância à educação que propõem, de acordo com os princípios defendidos pelos movimentos por educação escolar específica para os povos indígenas.

“Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais” não possui as “conclusões”, tão comuns em textos acadêmicos. Ao invés, criativamente, é finalizado com uma longa e sensível carta aos mestres-aprendizes dos diversos povos que participaram do Programa, até então (2001) inconcluso, fazendo uma retomada do texto como um todo e trazendo pertinentes reflexões que convidam aqueles mestres a (re)significar a experiência vivida e a continuarem firmes no compromisso com a sua formação.

Afirmo com alegria, depois de ter (re)lido o texto, que este livro é um autêntico registro da construção e parcial realização, nas palavras de sua autora, “[...] de um programa em determinado período histórico do país – por isso, tem caráter histórico, carregando um pouco da história latino-americana e, neste contexto, do Brasil no que concerne à relação com os povos indígenas” e, particularmente, com a educação escolar indígena. Mostra de modo contundente e bem argumentado o que pode resultar de um intercâmbio multirreferencial, respeitoso e coautorial, trazendo um intrincado tecido de princípios, fundamentos, cosmovisões, referenciais éticos e estéticos, combinando uma postura pesquisante com as dimensões intelectuais da acadêmica Clelia Côrtes e a sua implicação afetiva como mulher, mãe, avó, docente, militante pela causa dos direitos fundamentais para todos os seres humanos e profundamente comprometida com a sustentação de programas e ações voltadas à educação indígena.

Convido a partilhar desta minha alegria todas as pessoas que se importam com a nossa História e querem contribuir para reflorestar corações, contar uma história diferente e realizar sonhos de afirmação étnica.

Teresinha Fróes Burnham

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ouvindo o coaxar dos sapos
O cricrilar dos grilos
Esperançosa com o futuro da Terra

Somos aqueles por quem esperamos

Pensar a educação indígena é sempre um desafio. Ela é mais que um tópico na constituição da identidade ancestral: ela é o cerne. Isso significa dizer que ela é a principal aliada no ordenamento social e continuidade dos princípios basilares que norteiam as ações e o sentido do pertencimento que os povos originários foram desenvolvendo ao longo de sua jornada neste território.

Educar é um ato revolucionário e é assim que tem sido praticada por nossa gente ancestral. Neste sentido, o termo revolucionário tem a ver com a necessidade de atualizar, de forma permanente, o modus operandi de dar continuidade aos saberes ancestrais. Embora não baseada em “doutrinas” escritas, a cultura educativa vai tomando forma a partir das expressões corporais, dos cantos, danças, ritos, curas, pertencimentos. É desta forma que o corpo vai ganhando os elementos necessários para tornar-se pleno, completo, humano. A educação é a única forma possível, ainda que invisível, de estabelecer um pacto existencial entre o corpo lúdico, a mente silenciosa e o espírito equilibrado. Na tentativa de tornar estes três eixos num único movimento, a persona vai ganhando identidade e tornando-se. O Ser é o que toma forma pelo processo educacional e se completa pela vivência harmônica e integradora com a sociedade.

Ler o trabalho da professora Clelia Côrtes reafirmou em mim essa certeza. Uma escrita cheia de paixão pelo “objeto” é possível ser apreendida da leitura desta obra que nos colocar no cerne de muitas reflexões para além do que está dito. Aí está a mágica da escrita: nos apresenta a superfície para nos obrigar a mergulhar nas águas profundas onde se escondem outras possibilidades de aprendizagem.

Teimosamente tenho defendido que, ao ler uma obra, ela tem que fazer efeito primeiro no leitor. A obra tem que falar primeiramente para quem a lê. Se conseguir criar no leitor um vazio, terá cumprido sua função. Este vazio pode ser a certeza de que estamos em constante construção, sempre pronto para sermos abordados por novos conhecimentos, novos

saberes, novas potencialidades. Ao entrarmos em contato com a obra, logo vamos sendo tomados pela certeza do que não sabemos. Isso nos humaniza a tal ponto que passamos a repensar nossas certezas anteriores.

A obra que agora temos em mãos é um verdadeiro “tapa com luvas de pelúcia” justamente por cumprir seu papel de preencher vazios, de nos apresentar outros olhares e de questionar o que achamos saber. Fiquei realmente muito impactado e embora tenha levado algum tempo para perceber, pude também apreender coisas que já poderiam ter feito outro caminho dentro de mim e se perdido sem que me desse conta do malfeito. Daí mais um elemento importante no trabalho: ele atualiza a memória da história vivida. O que isso significa na prática? Que ele reaviva em nós a necessidade de não esquecermos a luta dos antepassados. Fazendo assim, o trabalho cumpre um papel importantíssimo de ser mais um instrumento de reflexão, mas também de reconhecimento do esforço dos ancestrais para que vivêssemos o tempo presente. Isso garante que a luta vale a pena porque somos nós o futuro que esperamos chegar. Ou, em outras palavras: “somos aqueles por quem esperamos”.

Esta é minha leitura, claro. Não li a obra como um intelectual ou escritor. A li como um aprendiz por me entender em movimento. Espero que a compreensão de outros leitores siga por uma linha semelhante porque aí encontrarão sentido nos saberes ocultos que ali estão apresentados. Se não conseguirem fazer isso e desejarem uma leitura mais acadêmica, digo que aqui encontrarão ciência das melhores. Extrairão dados, experiências, conteúdo, método. Mas, confesso, é o que menos desejo a vocês.

Por fim, queria dizer que foi um imenso prazer fazer a leitura do trabalho da professora Clelia. Dele deparei conceitos históricos importantes que muito me ajudarão a compreender melhor a experiência de estar vivo que as populações desenvolveram ao longo do tempo; nele também reforcei saberes que sempre me acompanharam; lembrei coisas já perdidas nos caminhos da memória. Tenho apenas que agradecer à generosidade da professora que nos presenteia com este legado que nos ajudará a compreender melhor a trajetória, a luta e a resistência dos nossos povos ancestrais.

Desejo boa leitura a todos e todas que tiverem a experiência de encontrar estes escritos por uma professora que tem o dom das letras em suas veias acadêmicas.

Daniel Munduruku

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP),
pós-doutor pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e
autor de várias obras literárias.

Memórias

Comunidade Pataxó Coroa Vermelha, 10 de outubro de 2020

Caro(a) leitor(a),

É com muita honra que escrevo esta carta para falar da relevância da publicação desenvolvida pela professora Clelia Neri Côrtes. O encontro com seu texto me remeteu a boas lembranças da primeira turma do Curso de Formação em Magistério Indígena, iniciada em 1997. Foi quando a conheci, assim como outros professores parceiros da Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e indigenistas da Associação Nacional Indigenista da Bahia. Todos eles se juntavam a nós, povos indígenas da Bahia, em prol da luta por uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e protagonizada por nós, indígenas!

Tempo em que, pela primeira vez, pudemos nos reunir entre parentes professores de diversos povos, do extremo sul ao norte da Bahia, e juntos lutarmos por aquilo que nossos anciões sempre almejavam, pelo protagonismo e autonomia da educação escolar em nossas comunidades. Tempo de lutarmos por uma escola onde pudéssemos contribuir para o fortalecimento e valorização daquilo que nos foi silenciado e desrespeitado a partir da imposição dominante em relação aos nossos modos de ser, nossas histórias, memórias, identidades e conhecimentos tradicionais.

Desse modo, foi construído um projeto de formação em parceria com professores indígenas, voltado para a realidade das comunidades a partir de trocas e experiências interculturais entre professores e formadores. Naquele tempo a maioria de nós, professores indígenas, não tínhamos ainda o ensino fundamental completo, mas cada um trazia uma pedagogia de saberes valiosos e aprendia um com o outro. As aldeias dos parentes onde aconteciam os encontros eram nosso espaço de aprendizado, tamanha a riqueza para além das trocas entre os professores.

Foi um tempo de muito de aprendizado, de trocas e também de lutas! Nesse processo fortaleceu-se e nasceu o movimento de professores indígenas da Bahia, com a criação do Fórum de Educação Indígena que

resiste até hoje, possibilitando, em sua longa caminhada, a discussão e o avanço em torno das políticas voltadas para a Educação Escolar Indígena na Bahia.

A obra produzida pela professora Clelia não traz apenas um registro dessa longa caminhada de luta da educação escolar Indígena: essa obra traz, também, grandiosa contribuição para o processo pela implementação de políticas públicas de formação de professores indígenas como também para a construção das diretrizes nacionais das escolas indígenas no Brasil, resultando também na contribuição da elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

Nós, Pataxó, temos gratidão pelo engajamento dos diversos parceiros que somaram forças em prol da nossa luta pela educação escolar indígena: hoje já somos mais de 200 professores pataxó formados, com ensino superior, gerindo e lecionando em nossas escolas, produzindo nossos materiais e contribuindo na formação de nossos próprios parentes. Como cada tempo é uma luta! Continuamos sempre resistindo e aprendendo a lidar frente aos novos desafios que surgem. Como aluna do Curso de Magistério Indígena, minha gratidão à professora Clélia. Espero que essas breves lembranças possam levar os leitores a mergulhar nessa riquíssima memória e reflexões trazidas por ela.

Anari Braz Bomfim

Comunidade Pataxó Coroa Vermelha, professora, doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Estudantes indígenas como coautores no tear de uma obra

Brasília, 18 de novembro de 2020

*Sausupára,*⁵ Clelia!

Agradeço a oportunidade de ter acesso a sua construção, que a meu ver é de todos que lutamos, sonhamos e fazemos uma educação que coloca o ser humano no centro, com suas especificidades. No caso, aqui, da Educação Indígena, com o direito à escolarização que contemple a nossa luta enquanto povos originários.

Por isso, inicio essa tecelagem com algumas palavras da minha parente, que é vida e corpo neste compêndio, “Eu sinto que a educação é uma coisa muito importante para todos nós, [...] porque a educação cabe em qualquer lugar. Educação é tudo aquilo que se aprende e ensina ao longo do tempo”.⁶

Concordo com a minha parente do povo Xacriabá de Minas Gerais, em sintonia com o cerne desta obra, que lança mão da semente-educação, que embora pequena, traz ensinamentos que estão na vida. E, com certeza a educação convencional, de concepção e ação hegemônica, não oferece nem chão fértil para fazer crescer a semente, nem perspectiva de encontrar sementes diversificadas. O que você, Clelia, apostou na vida e que este livro mostra, é exatamente que o aprendizado na diversidade tem muito mais frutos, pois reconhece os vários saberes.

Venho dizer-te que o tempo transcorrido entre a defesa de sua tese e a publicação deste livro é um retrato explícito de que ele é necessário e urgente, pois mesmo antes de 2001 a conquista por uma educação escolar indígena estava bem definida no campo dos sonhos e nas leis, mas ainda por ser instaurada. Este livro, que divulga a sua pesquisa feita no calor da hora – durante experiências de formação de professores(as) indígenas que forneceram a base para o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas –, chega agora como uma âncora, um ponto a partir do qual podemos avaliar o que se construiu desde então.

Na luta pelo direito a ter direitos, a jornada tem sido longa. E considerando o contexto de regressão em que estamos, tudo indica que ainda

teremos muitas décadas pela frente. Que a profunda reflexão proporcionada pelo livro *Educação Escolar Indígena – Resistência ativa e diálogos interculturais* venha a estimular discursos e práticas a serviço do fortalecimento dos povos originários e do diálogo com a sociedade geral com a mesma velocidade da tecnologia de ponta. A educação de que você fala neste livro permite o diálogo com saberes ancestrais milenares sem perder os conhecimentos ocidentais difundidos antes como únicos.

Clelia, não poderia deixar de expressar que, nos tempos atuais de pandemia, saber da publicação deste livro acende uma luz multicolor, pois as relações interculturais exigem olhares múltiplos, de múltiplas cores, e isso me traz a maior alegria – a alegria de fazer parte dessas palavras, desse discurso e de suas práticas.

Aos leitores, posso dizer que este livro ainda nos traduz um processo de entrega e de ressignificação da prática pedagógica em que cada participante, estudante/professor indígena, coloca-se na condição de “coautor” da sua própria formação. Assim nasce uma “autoformação”, uma “formação etnográfica”, uma formação de construção e reflexão dos saberes ancestrais em diálogo com os saberes ocidentais.

O livro é ainda um fiel registro da formação dos professores indígenas na Bahia, que envolveu uma metodologia dinâmica, acontecendo de forma itinerante, com cada etapa em uma região diferente dentro de uma aldeia, o que trouxe uma reflexão e uma prática de integração/interação entre a comunidade e a escola. Quando a comunidade conhece/reconhece o processo de educação escolar, torna-se capaz de relacioná-lo à educação específica de seu povo, aos saberes existentes no dia a dia das aldeias. A meu ver, reside especialmente nessa dinâmica – nessa construção de conhecimentos, aprendizagens e metodologias – e em sua difusão a grande importância deste livro.

Gratidão pelo diálogo intercultural sentido no texto. E aqui me somo à visão dessa tecelagem, com a expressão gratificadora em tupy:

Kubekatusára!!!

Nubiã Tupinambá – Núbia Batista da Silva

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB)

Educação escolar indígena

Em boa hora, recebemos a publicação *Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais*, de Clelia Neri Côrtes. Num momento em que o Brasil amarga os indicadores da devastação ambiental e da violência de Estado contra os povos indígenas, é significativo que chegue ao conhecimento do grande público uma iniciativa pioneira de formação de educadores entre os Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó HãHãHãe, Tuxá e Tupinambá, experiência essa que se inscreve na luta por educação escolar indígena no Brasil.

O livro fundamenta-se em tese de doutorado defendida por Clelia Cortês em 2001, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), sob a orientação de Teresinha Fróes Burnham, e apresenta o processo de construção do primeiro Curso de Formação para o Magistério Indígena no estado da Bahia. Esse curso nasceu de uma experiência colaborativa entre sociedades indígenas, universidades públicas, organizações indigenistas e cursos de Formação em Minas Gerais e Mato Grosso, quando a demanda e conquista de direito por uma educação diferenciada, bilíngue e de qualidade, tal como definiam as letras da jovem Constituição de 1988, ainda carecia de aportes científicos e recursos para a sua implantação.

Esta publicação traz contribuições de ponta das pesquisas no campo da inter/transculturalidade, articulando a produção de conhecimento ao trabalho de militância em defesa das lutas indígenas. Passados 20 anos, as questões relativas aos desafios da educação capazes de considerar a diversidade, o intercâmbio intercultural e a necessidade de reparação da dívida histórica que o Estado brasileiro tem para com os povos indígenas no Brasil, e especialmente no Nordeste, fazem do livro não só um documento histórico, mas também um texto contemporâneo, fundamental para a compreensão das tarefas de uma educação plural e democrática ainda hoje.

América Lúcia Silva César

Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

APRESENTAÇÃO

Os momentos que vivemos, ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo, de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no 'parentesco' entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento.?

No início da década de 1980, passei a acompanhar e a buscar contribuir com os movimentos indígenas, apoiando suas iniciativas e desenvolvendo pesquisas colaborativas. Nessa trajetória, passei a observar e registrar sonhos, diálogos, conflitos, acontecimentos, conquistas, desafios e efetivação de direitos, mesmo que ainda insuficientes. Esses registros, iniciados antes do percurso acadêmico de pesquisa sobre educação indígena e educação escolar – quando trabalhei com o método Paulo Freire na formação de professores(as) Kiriri –, tornaram-se sementes de pesquisas posteriores, inicialmente em mestrado com o próprio povo Kiriri, entre 1993 e 1996.

Sempre sob inspiração de autoras e autores diversos, com especial atenção aos estudos de Paulo Freire, que considera fundamental a valorização das diferenças na elaboração do currículo escolar, nasceu a dissertação *A educação é como o vento*, uma análise compreensiva de porquê e como o povo Kiriri, entre outros povos indígenas no Brasil, desejava transformar a escola, tradicionalmente espaço de homogeneização, em espaço de diversidade e possíveis diálogos interculturais, muitas vezes conflituosos. Seu título foi inspirado na definição de educação do professor Celso de Jesus-Kiriri.

Até os anos 1990, a educação escolar entre os povos indígenas no Brasil era uma temática de estudo ainda incipiente nas universidades. Maria de Lourdes Bandeira,⁸ ao inventariar os trabalhos apresentados na 19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped),⁹ em 1996, verificou que, de 264 trabalhos e comunicações aprovados, menos de 1% abordavam o tema. Recuando três décadas antes, até os anos 1960, vemos que as pesquisas etnológicas, quando o abordavam, faziam-no com base nos conceitos de assimilação e aculturação, acabando por gerar uma visão fatalista do futuro daquelas sociedades. Datam do período entre 1975 e 1981 os primeiros e raros trabalhos sobre o tema. A partir de então, acompanhamos a intensa movimentação do campo indigenista: encontros de lideranças, criação de redes de comunicação entre povos distintos, criação e participação de índios brasileiros em organizações e foros internacionais, e reuniões regionais e nacionais sobre questões específicas, inclusive a educação escolar. Foram os próprios índios, por meio de suas organizações, que passaram a encarar a educação escolar como um espaço estratégico de afirmação étnica. Esse movimento estimulou o desenvolvimento de estudos específicos, tanto pelos próprios intelectuais indígenas quanto por indigenistas envolvidos com a questão, todos em busca de outros conceitos e de outro pensar-fazer a educação.

Inicialmente, as pesquisas nessa área estiveram concentradas em três universidades públicas brasileiras: Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A partir da década de 1990, nessas e em outras universidades, outras pesquisas desenvolvidas por antropólogos(as), linguistas, educadores(as) e profissionais de outras áreas somaram-se às investigações existentes, especialmente a partir de estudos e atividades colaborativas na perspectiva da educação escolar específica, diferenciada e intercultural, nas quais aqueles(as) profissionais viam-se implicados(as).

Naquela década, as experiências de pesquisa conjugadas a ações formativas coautorais se intensificaram, passando a ser desenvolvidas por pesquisadores(as) não indígenas e indígenas, em programas de formação de educadores de diversas etnias. No Brasil, esses programas visaram

à efetivação de direitos, após conquistas da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Implicada neste período de conquistas, desenvolvemos (de 1997 a 2001) a tese *Educação diferenciada e formação de professores(as) indígenas: diálogos intra e interculturais*, agora convertida nesta publicação.

Naquele período, como outros(as) pesquisadores(as), estávamos cientes de que a luta pelo direito à terra, pela melhoria da qualidade de vida e pela afirmação étnico-cultural repercutia nos movimentos por uma outra educação escolar, uma proposta pedagógica atenta a estes aspectos e à construção de um projeto de interculturalidade na perspectiva da descolonização. Assim, iniciamos e concluímos duas pesquisas, continuando a colaborar em processos de formação coautoral nesta área de estudos: educação escolar indígena.

Não seria demais afirmar que, dentre os tipos de registros realizados, o que forneceu o impulso inicial tenha sido o registro do “sonho”. A propósito, o professor indígena Joaquim Mana-Kawinawá,¹⁰ em fala registrada em 1998 sobre a construção do projeto de educação escolar indígena, afirmava que o futuro mostraria a todos que os povos indígenas seriam capazes de “realizar seus sonhos de afirmação étnica” no contexto brasileiro contemporâneo. Sabíamos que, mesmo diante das conquistas – quando, no Brasil e em outros países latino-americanos, povos indígenas conquistaram legalmente o direito a uma educação escolar diferenciada –, um grande desafio na construção dessa proposta permanecia: como fazer dialogar, e com isso reconhecer, diferentes saberes no contexto das políticas educacionais historicamente constituídas?

Na nossa trajetória de pesquisa, instigada pela “pedagogia da pergunta” freiriana, caminhamos em companhia deste e de outros autores e autoras não indígenas e indígenas, na área da educação dialógica e intercultural, em sua perspectiva crítico-compreensiva e da multirreferencialidade^{11,12,13} assim como da etnografia^{14,15, 16,17} e da etnometodologia.^{18,19,20}

Na identificação inicial e continuada dos referenciais, a pergunta que impulsionou todo o processo era de cunho bastante amplo, como em geral acontece com as perguntas iniciais, já guardando em si inúmeros desdobramentos para a pesquisa. Começava por indagar como vinha

sendo construída a educação escolar indígena junto aos povos que eu acompanhava: como se formavam seus referenciais, os referenciais de uma educação que buscava contemplar a singularidade de cada povo, considerando a relação com outras culturas indígenas e não indígenas em um país plural? Uma educação de caráter específico, diferenciada e intercultural.

Durante a pesquisa e as ações formativas desenvolvidas entre 1993 e 1996 junto aos(as) professores(as) e mestres(as) dos saberes Kiriri, houve a realização do primeiro e segundo Encontro de Professores Indígenas na Bahia, através de um processo colaborativo inicialmente instigado pelos educadores daquele povo. Ao desenvolver a pesquisa na interface entre universidade, sociedade e Estado, de forma especialmente atenta ao papel homogeneizante das políticas governamentais, disponibilizamos resultados parciais registrados no conteúdo do *Referencial curricular nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI)²¹ e na *Proposta curricular de formação do magistério indígena na Bahia*,²² construída de forma coautoral com professores(as) indígenas e outros(as) pesquisadores(as)-formadores(as) da Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso e Pará.

Já quanto à pesquisa referente à tese, buscamos compreender como se instituíam as relações socioculturais e os movimentos indígenas no Brasil – situando-os no contexto histórico e contemporâneo da América Latina. Procuramos desenvolver uma escuta sensível, capaz de viabilizar o compartilhamento de saberes oriundos dos diferentes espaços de aprendizagens nos territórios indígenas de etnias diversas.

Na Bahia, espaço prioritário da pesquisa, implicada também como docente e coordenadora pedagógica, dávamos continuidade aos intercâmbios que já mantínhamos com formadores(as) de outros programas de formação no Brasil, especialmente de Minas Gerais e Mato Grosso, para onde estendemos a pesquisa. Esses programas, como outros no país, a exemplo do Acre, Amazonas e Mato Grosso do Sul, tinham características semelhantes, entre elas o fato de terem se desenvolvido em contextos de complexa variedade étnico-cultural. Aliada a essa condição, os projetos tinham como pressuposto trabalhar com a pluralidade cultural sem subordinação de uma cultura a outra, uma vez que cada povo

vive em territórios com características ambientais distintas e socioculturais específicas. Caberia, então, à educação considerar essas diferenças.

No caso da Bahia e Minas Gerais, existia um ponto em comum: a organização em um único polo formativo. Na Bahia, o Projeto de Formação para o Magistério Indígena envolvia cursistas das etnias Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru e Tupinambá. Em Minas Gerais, com o Projeto Uhitup (que significa “alegria” no idioma maxacali) que reunia cursistas Maxacali, Krenak, Pataxó e Xacriabá. Já no Mato Grosso, o Projeto Tucum era organizado em quatro polos de formação; diante do tempo predeterminado de pesquisa, dialogamos com professores(as) no polo IV, com professores(as) Bakairi e Xavante. Também já existia um processo de intercâmbio anterior com pesquisadoras indígenas e não indígenas, que além de terem desenvolvido pesquisa com os Bakairi, também colaboravam com o processo formativo na Bahia.

Foram muitas as questões geradas a partir da presença dos movimentos indígenas nas redes locais, regionais e internacionais, e suas relações com o Estado. Era essencial compreender como se constituíam as demandas por educação e a forma como o Estado respondia a elas. Será que nos surpreenderíamos encontrando algum espaço para a condução de processos próprios?

De um ponto de vista mais amplo, olhando para o território da América Latina, nos perguntamos como as políticas homogeneizantes se constituíram historicamente, em especial no que toca à educação. Existiriam processos alternativos àquelas políticas? Haveria reação, reivindicação, proposição de outros caminhos? Como se configuravam as lutas pela sustentação da diversidade étnico-cultural?

Fundamental, também, compreender os diversos significados de “educação” para os(as) professores(as) indígenas. Seria possível criar um diálogo entre esses significados, de forma a contribuir para a construção de uma nova proposta de educação escolar indígena – uma proposta que viesse a contemplar características como “diversidade”, “especificidade”, “interculturalidade” e “igualdade social”?

A partir dessas questões, desenvolvemos a pesquisa, tecendo diálogos com professores(as) e representantes indígenas, em seus territórios e fora deles, como também com pesquisadores(as) de várias universidades, inclusive durante doutorado-sanduíche na Universidade de Valência, na Espanha. Já os encontros com os(as) educadores(as) indígenas também se desdobraram em processos pedagógicos que buscaram colocar em prática os referenciais diversos. Também buscamos registros realizados por instituições indígenas e governamentais relacionados à temática indígena e educacional.

Observando os procedimentos utilizados pelos(as) professores(as) indígenas, chamou nossa atenção uma bricolagem da didática escolar e de etnométodos, muitas vezes oriundos dos seus espaços tradicionais de aprendizagem. No cotidiano dos processos formativos, a arte, como experiência vivida e forma de expressão nos espaços da vida, explicitava-se como articulação sensível de diferentes linguagens. Assim, com base nas dinâmicas observadas, e concordando com o filósofo Gaston Bachelard²³ quando afirma que a arte e a pesquisa estão de mãos dadas, tomamos a linguagem poética como um dos referenciais.

No percurso desta pesquisa, especialmente na Bahia, foram vários os problemas enfrentados. A escolha do referencial teórico metodológico e sua associação a outras referências, uma vez que o fenômeno estudado exigia a combinação de múltiplas perspectivas, assim como a ambiguidade relacional da pesquisa-ação – o ir e vir entre a implicação e o distanciamento – foram os principais desafios.²⁴ Porém, na pesquisa-ação-formativa, as próprias dificuldades muitas vezes fomentam as atividades colaborativas no seu desenvolvimento, tanto quanto as interrupções e hiatos. Entre os(as) professores(as) indígenas, esses momentos resultaram em um maior avanço na reivindicação e participação, como sujeitos políticos do seu processo de formação.

Este livro está organizado em cinco partes e trata do relato de um período histórico da educação e formação de professores(as) indígenas. Aqui se encontra o resultado do esforço empreendido em pesquisa e colaboração, mais precisamente a compreensão a que chegamos do modo como vem sendo construída a educação escolar diferenciada, específica,

inter e pluricultural indígena, fruto desse diálogo em diferentes espaços e, em especial, da interlocução dos(as) professores(as) indígenas em seus processos formativos.

Na primeira parte do livro – “A educação desde a educação” –, apresentamos os principais eixos teórico-metodológicos que dialogam com os referenciais e significados expressos por outros(as) autores(as) envolvidos(as) na construção da educação escolar indígena.

Na segunda parte, ao tratar das questões da “homogeneização e diversidade cultural na educação”, abordamos como a luta pelo direito à educação diferenciada, na América Latina, configurou-se na tensão entre projetos homogeneizantes e movimentos de resistência, reivindicações e alternativas às imposições. Procuramos discutir como esses processos se instituíram historicamente, entre os embates de interesses daqueles que dominam e daqueles que, por diversos meios, resistem à homogeneização imposta – e como, nesse embate, os movimentos socioculturais indígenas constituem suas lutas e conquistas.

Na terceira parte, intitulada “Nos intercâmbios, os fios da cooperação”, procuramos descrever e analisar o modo como os intercâmbios entre os sujeitos (dimensão biológica, subjetiva e política) individuais e coletivos – movimentos indígenas, organizações governamentais, não governamentais e pesquisadores(as) índios(as) e não índios(as) – vêm se constituindo em fios de cooperação na formação de professores(as) indígenas. A descrição desses processos torna-se de fundamental importância, uma vez que as políticas e ações educacionais vêm encontrando nos resultados desses intercâmbios significativos referenciais.

Na quarta parte, “Enredando significados e espaços de aprendizagens”, apresentamos, em uma perspectiva dialógica, alguns dos significados que professores(as) indígenas da Bahia, Minas Gerais e Mato Grosso atribuem à educação e como, nesses significados, eles ressaltam os espaços de aprendizagens tradicionais e novos. Ao discutir esses entrelaçamentos, também procuramos dialogar com outros(as) autores(as) de diferentes áreas do conhecimento.

Após a tessitura das partes anteriores, construídas no ir e vir, na perspectiva desde dentro para fora, chegamos à quinta parte, intitulada

“Formação de professores(as) indígenas na Bahia: elo de várias histórias”, tendo como interlocutores os(as) professores(as)-cursistas na pesquisa-ação-formativa. Aqui procuramos discorrer sobre como, nesse processo formativo coautorial, as histórias dos(as) professores(as) e dos povos indígenas vão configurando os traços fundamentais que caracterizariam o modo como vem sendo construída a educação escolar diferenciada, específica, inter e pluricultural.

Na parte final, recorreremos à escrita de uma carta aos(às) professores(as) indígenas Kiriri, Tuxá, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Tupinambá, Pankararé, Kaimbé, Kantaruré, Pankaru e Xucuru-Kariri, abordando os limites e possibilidades da educação escolar indígena no âmbito das políticas e ações estatais.

Capítulo I

A EDUCAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO



A educação é todo o significado, é social, político, espiritual e todas as coisas que vão se escrevendo de uma boca para outra, é educação de palavra, de diálogo.²⁵

É o cuidado que se tem na formação do outro, através do conhecimento passado e presente, respeitando as suas origens, ou seja, as suas raízes.

[...]. Isto é, um processo globalizado.

A educação é como uma fonte, quanto mais se cava, mais água flui.²⁶

Educação: espaço de interseção multirreferencial

Na dinâmica sociocultural que lhe é própria, a educação constitui-se como um espaço movente e de contornos difusos, por isso mesmo conflituoso, mas também apto a produzir novas formas de compreensão, inclusive de seus próprios saberes e fazeres. Espaço interativo e político conformado de dentro para fora e de fora para dentro. Espaço de possíveis (re)significações da vida cotidiana e do vir a ser sociocultural, resultante de ações individuais e coletivas.

Compreendida como um fenômeno de extrema complexidade, a educação, aqui, é abordada a partir da perspectiva teórica da multirreferencialidade, procurando dialogar com os diversos autores envolvidos, direta ou indiretamente, na construção de uma educação escolar diferenciada, inter e pluricultural.²⁷ Sob esse prisma, assumimos que nenhum saber é exclusivo de áreas específicas do conhecimento, mas diz respeito também aos membros de uma sociedade envolvidos com os respectivos assuntos nas situações sociais.

O fenômeno educacional possibilita aos sujeitos que se compreendam no mundo com os outros. No diálogo entre as nossas experiências e as do outro, encontramos o sentido das relações e das aprendizagens. Esse fenômeno reúne, dialogicamente, o ser humano e o mundo,

seus significados, sentidos, existência e história. Ao concentrarmos nosso olhar no experimentado e vivido, somos também conduzidos aos diferentes espaços onde a vida acontece, conscientes de que enfrentáramos as dificuldades desse procedimento, diante das incertezas e da “falta de acabamento” que lhes são inerentes.

Consideramos, de acordo com estudiosos do movimento teórico da fenomenologia, que a profundidade de uma história narrada orienta o nosso próprio destino, uma vez que somos responsáveis pelo exercício das reflexões e da própria história. Dessa forma, como problematiza Merleau-Ponty,²⁸

Deve-se compreender a história a partir da ideologia, ou a partir da política, ou a partir da religião, ou então a partir da economia? [...] Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido [...]. É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem de sua ‘cabeça’, nem de seus ‘pés’, mas de seu corpo.

Assim, visando compreender o caráter plural da educação no plano da ação e das construções teóricas, adotamos uma postura crítica diante da perspectiva disciplinar, considerando que a sua compartimentação dificulta a construção de uma proposta de educação escolar específica e intercultural. Consideramos imprescindível que, no estudo de fenômenos educativos, os saberes acadêmicos também se interconectem aos de diversos sistemas socioculturais, mesmo que isso gere dificuldades de ordem epistemológica, uma vez que os fenômenos e processos educativos exigem uma “aplicação edificante” orientada por diversas áreas das ciências, de forma entrelaçada e não separada, e a consideração dos etnoconhecimentos dos povos e comunidades envolvidas.^{29,30}

No percurso da pesquisa ao lado de representantes indígenas de diferentes povos, foram expressas significações da educação que formam um mosaico polissêmico e a situa, muitas vezes, nos vários espaços socioculturais de aprendizagens:

*Eu sinto que a educação é uma coisa muito importante para todos nós, [...] porque a educação cabe em qualquer lugar. Educação é tudo aquilo que se aprende e ensina ao longo do tempo.*³¹

*[...] A educação é o ensino, é a cultura e seu símbolo, e sua atividade no dia a dia.*³²

*A educação não é só na escola [...], em todo lugar a gente pode encontrar a educação. Eu mesmo tenho certeza que, também, é como se fosse como o efeito do vento que não pode descobrir, o vento a gente não vê. Ela, a gente só vê depois de ouvido e sentido, é como o vento, só depois que passa é que a gente sente. Mesmo assim é a educação na escola, a pessoa vê falar na educação não sabe como é, mas depois que vai fazer parte de qualquer nível de educação, alfabetização, seriado e quem está em alto nível também, aí é que vai saber se ela é boa ou se é má, se ensina coisa a pessoa, é agradável ou desagradável.*³³

Nos significados apresentados por professores(as), como no processo relacional da pesquisa, a intersubjetividade traz inúmeras referências e sentidos. Nessa perspectiva, nenhuma teoria pode contemplar o todo do fenômeno em estudo, uma vez que haverá sempre algo a ser conhecido.

Tomar a complexidade como pressuposto de pesquisa permite a aplicação de metodologias alternativas mais apropriadas à realidade sociocultural a ser estudada, às vezes tendo-se mesmo que renunciar às abordagens mais clássicas. Edgar Morin, um dos principais teóricos do campo de estudos da complexidade, afirmou que “o coração da complexidade é a impossibilidade tanto de homogeneizar como de reduzir, é a questão das unidades múltiplas”.³⁴ Assim, recorrer a essa perspectiva é reconhecer a irredutibilidade entre múltiplas unidades e sistemas, o que implica a não submissão de uma referência a outra. Observa-se ainda que, no diálogo entre essas referências, o antagonismo e a complementaridade estão presentes.

Jacques Ardoino, considerado o autor da multirreferencialidade, argumentou, em seminário, que ela é uma resposta à complexidade e supõe que as diferentes referências são outras em relação aos outros heterogêneos: “Não se deve fundir Marx e Freud, mas considerá-los como perspectivas heterogêneas das quais precisamos”.³⁵

Enquanto “teoria” ou “paradigma” que parte das interações de dentro para fora e de fora para dentro, a multirreferencialidade foi, em nosso processo de pesquisa, constantemente (re)avaliada. Nessa perspectiva teórica, considera-se o observado/vivido/refletido, situando-o entre o paradigma explicativo e o interpretativo. O trabalho apoiou-se, também, numa ferramenta da comunicação, mas tão difícil de ser exercitada: o diálogo. O enfoque dialógico supõe a interação na qual os sujeitos não agem apenas a partir de sistemas de normas, mas de interpretações, (re)significações e possíveis (re)formulações.

Enquanto “microsociologia” do fazer cotidiano, a etnometodologia pode contribuir para uma pesquisa de base etnográfico-reflexiva conjugada à ação-formativa, uma vez que se volta à investigação das práticas organizadas da vida cotidiana, suas formas de saber-fazer e fazer-saber. Ao lançar mão desse método de pesquisa, colocamos nosso foco especialmente na chamada zona de contingência entre os movimentos indígenas por educação, a instituição escolar e as ações educacionais no interior de espaços formativos.^{36, 37}

No plano metodológico, procuramos articular o enfoque etnográfico e a pesquisa-ação-formativa de perspectiva crítica. Situando-se como sociologias do testemunho direto que se interessam pelos sujeitos que estão fazendo as coisas, essas abordagens constituíram-se em referenciais importantes no diálogo teórico-metodológico da pesquisa e ação formativa, sobretudo com os(as) professores(as) indígenas na Bahia e no intercâmbio com os programas de Minas Gerais e Mato Grosso. A pesquisa-ação-formativa, em um processo de coautoria entre formadores(as) e cursistas pesquisadores, é uma perspectiva também adotada por outros(as) pesquisadores(as), sem ignorar a “tensão das relações interétnicas e interculturais”.

Outro conceito especialmente considerado na pesquisa com a educação escolar indígena é o de “resistência”, que na área da educação possibilita um olhar crítico sobre as teorias da reprodução sociocultural à medida que se constitui a partir de diferentes formas de reação à dominação, marcando identidades e diferenças. A identidade é aqui compreendida como processo/produto da relação com o outro, envolvendo

elementos sociais, culturais e linguísticos. Em um diálogo com Antonio Faundez, Paulo Freire argumenta que determinados conceitos, a exemplo de dominação, resistência e diferença, transformam-se quando interagem com realidades diversas, pois: “Haverá sempre algo nas expressões culturais [...] da ideologia dominante, mas há também, contradizendo-a, as margens da resistência, na linguagem, na música, no gosto da comida, na religiosidade [...] na compreensão do mundo”.³⁸

A cultura manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana e, nesse contexto, a descoberta do diferente é essencial na compreensão do si mesmo e do outro. As reflexões sobre dominação, resistência, diferença, cultura, identidade e etnicidade abordadas nos estudos em educação, assim como em antropologia e comunicação, têm importância significativa quando buscamos compreender a complexidade das relações entre educação e diversidade étnico-cultural. Nessa perspectiva, entendemos que nos diversos espaços sociais é urgente a adoção de uma posição dialógica capaz de conviver com as diferenças numa sociedade que é de fato pluricultural. Uma escola que adota essa posição viabiliza a abordagem das lutas contra a discriminação e a desigualdade. Nesse contexto, os conhecimentos, gerados nos processos de resistência e reivindicações dos diversos movimentos socioculturais, podem abrir caminho para a superação do etnocentrismo dentro do próprio espaço acadêmico.

O campo cultural, que não exclui o político, constitui-se em um complexo multirreferencial, movido por uma inteligibilidade que pode contribuir para o (re)conhecimento de saberes específicos e para a construção de outros conhecimentos, algumas vezes resultantes de um complexo processo de bricolagem. O exercício da bricolagem, segundo Lévi-Strauss, a partir dos seus estudos sobre mito e ciência, permite a execução de variado número de tarefas, e nesse exercício “a regra do seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limites [...], porque a composição do conjunto [...] é o resultado contingente de todas as ocasiões [...]”.³⁹

As tarefas do exercício da bricolagem são o inventário dos conhecimentos, assim como dos meios para viabilização dos estudos a serem desenvolvidos. Na complexidade das temáticas estudadas, a promoção do diálogo entre referenciais diversos constitui a própria sistemática da

bricolagem intelectual sem a qual a pesquisa social “não poderia avançar”. Lapassade⁴⁰ considera que a bricolagem é uma regra recorrente dos pesquisadores sociais, mas um tema tabu nas pesquisas acadêmicas, e assume a posição de defendê-la.

Que são as pesquisas e ações educacionais, especialmente na perspectiva da educação escolar específica e intercultural, senão práticas de bricolagem de extrema complexidade dialógica? Nesse processo, no qual é preciso tudo levar em conta, considerando as especificidades socioculturais e históricas de cada grupo e o que nos dizem os sujeitos direta ou indiretamente envolvidos, o “isto” e “aquilo” dialogam, resultando muitas vezes em produtos/processos de novas bricolagens.

Pensar a educação em suas múltiplas possibilidades significativas, originárias das contribuições de vários sujeitos, implicou também a atenção aos intercâmbios itinerantes, sempre existentes na história dos povos, do ponto de vista social, cultural e político. Entre esses intercâmbios, interessamo-nos particularmente pelos instituídos por movimentos socioculturais indígenas na luta por educação, tema no qual nos deteremos no terceiro capítulo. Na América Latina, tais movimentos fizeram-se presentes a partir da década de 1960, tecendo fortes críticas às políticas assimilacionistas e reivindicando o respeito à diversidade, caracterizados pela forte presença de “[a]tores e atrizes do cotidiano, da luta travada nas pequenas e grandes conquistas de cada dia, imersos nas contradições da teia de relações plurais da sociedade”.⁴¹

Os movimentos indígenas organizados na luta pela terra, saúde e cidadania, o que envolve também a luta pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, podem ser caracterizados como novos movimentos sociais específicos, denominados movimentos socioculturais.

A palavra “índio” é uma denominação genérica utilizada pelos portugueses no processo de dominação daqueles que habitavam a terra “descoberta”. Na antropologia, o ser índio, inicialmente considerado pelo critério racial, era definido com base nas características físicas. Mais tarde, nas críticas às teorias raciais, iniciadas com o estruturalismo de Claude Lévi-Strauss,⁴² o ser índio passou a definir-se por critérios culturais, ou seja, índio é aquele que tem um repertório cultural fixo:

usa arco e flecha, anda nu, vive da caça etc. Essa definição foi criticada, especialmente, no que diz respeito aos traços culturais, uma vez que esses também se alteram na história das sociedades.

A identidade étnica de um grupo é construída e (re)construída ao longo de sua história, na qual o indivíduo social afirma ser desse grupo e é reconhecido como tal. Nesse caso, o contorno cultural é construído e vivenciado pelo próprio grupo, considerando-se, ainda, que, no caso do índio, não é o isolamento cultural que o define como tal.

Pensar-fazer e fazer-pensar a educação desde a educação

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, eles encontraram os povos indígenas com seus costumes e tradições [...]. Hoje, nós, professores indígenas, juntamente com a nossa comunidade, estamos lutando para buscar mais conhecimentos para [...] trabalhar com a cultura indígena e não-indígena.⁴³

Educação é aquela que eu necessito, me desperta no mistério do meu ser [...]. Para que a gente se eduque, é preciso que a gente se conheça, porque sem isso, jamais a nossa educação vai adiante.⁴⁴

A educação na aldeia se faz dos nossos direitos e sabedoria que o índio tem. Como a cultura faz parte da educação, ela é saúde e vida.⁴⁵

Na pesquisa e nos espaços formativos, aprofundamos interrogações, diálogos, e observamos a busca de (re)significação da educação escolar, para então compreender os argumentos do porquê, como e para que as sociedades indígenas desejam e lutam por perspectivas diferenciadas de educação.

A escuta sensível⁴⁶ e o diálogo em torno do pensar e do agir dos sujeitos implicados nos diversos espaços da educação nas sociedades indígenas, como em outras sociedades, constituem tarefa inesgotável, um assunto que interessa a todos que, de alguma forma, participam ou interferem direta e indiretamente nesse processo: estudantes e docentes,

pais e mães, formadores, participantes dos poderes políticos, entre outros. Afinal, como ressalta Clifford Geertz,⁴⁷ a concepção do pensar é basicamente um ato social.

Em sociedades em que a dança, o canto e a interação com a natureza fazem parte de um viver cotidiano e ritualístico, a construção de uma nova proposta de educação escolar requer, no plano de uma pedagogia sociocultural e ambiental, uma perspectiva interativa das relações entre corpo e mente, razão e emoção, individualidade e coletividade, entre ser humano, cultura e natureza.

No mundo ocidental, desde a Antiguidade, o “outro”, o diferente, tem sido classificado como bárbaro, desumano, selvagem, inculto, ignorante, incapaz. Esse modo de lidar com a diferença marcou os processos de colonização e a construção da educação escolar ao longo do tempo. A crença na incapacidade do outro, seja esse outro índio ou negro, categorizou-o como “primitivo”, portanto, sem raciocínio lógico desenvolvido. Seria, então, um povo ingênuo, infantil. Tais ideias, baseadas na lógica etnocêntrica e evolucionista da concepção de cultura como estágio de civilização, fundamentaram as teorias e práticas de diferentes formas de racismo e discriminação étnico-cultural, tanto dentro quanto fora da escola.

Porém, historicamente a educação, enquanto processo ecossociocultural e político presente nos diversos espaços da sociedade humana, acontece a partir de referências e sentidos diversos, construídos na interação entre os seres humanos, não humanos e entre esses e o cosmo. “Assim, cultura designará o modo de relacionamento com o real, com a possibilidade de esvaziar paradigmas de estabilidade do sentido, de abolir a universalização das verdades, de indeterminar, insinuando novas regras para o jogo humano”.⁴⁸

Como salienta Sodré, a palavra “cultura” relaciona-se com as diferentes práticas de organização simbólica, de produção social de sentido, de relacionamento com o real. Na cotidianidade, o real é historicamente construído, porém sempre instituinte e, por isso, muitas vezes indecifrável, tendo em vista a opacidade dos sentidos e significados a ele atribuídos ou que buscamos conhecer. “O real é, portanto, aquilo que, resistindo a

toda caracterização absoluta, se apresenta como estritamente singular, como único”.⁴⁹ Uma singularidade que, como salienta esse autor, é inesgotável, como um segredo que nos atrai ao conhecimento dos sentidos e significados, nos quais os seres humanos se entrelaçam, construindo outros sentidos e significados na rede de diversidades identificáveis que costumamos chamar de cultura.

Desde os romanos, a palavra “cultura”, termo de várias interpretações, passou por significações múltiplas em diversos espaços, justificando várias construções teóricas e a ação empreendida para a negação ou afirmação do outro. Assim, para os romanos, *colere* (cultura) significava cultivar o espírito como uma planta, “uma autoeducação do indivíduo”, um processo espontâneo e cumulativo, natural da potencialidade humana. Na genealogia do conceito, cultura era tudo que pudesse contribuir para o acréscimo de valores religiosos, morais ou espirituais em busca da harmonia para o elemento humano, uma harmonia que resultava da unidade entre os contrários, a partir do pensamento teórico e estético, proveniente da escuta do *logos*, “razão” universal capaz de tudo governar.

Na modernidade, a noção de cultura como sinônimo de educação não mais foi movida pela razão cósmica, mas pela razão do Estado e/ou do sistema econômico. Nessa concepção de razão se baseia a ideia de escola como espaço cultural civilizatório de formação humanística cujo objetivo é o progresso. Ao priorizar a razão científica, deixa-se de lado as formas míticas de pensar o mundo.

Educação e perspectiva relativizadora

A educação é aqui considerada de uma perspectiva relativizadora, e não relativista ou universalista. Relativizadora, pois contempla, nesse processo, o específico e o geral, a razão e a imaginação.⁵⁰ Um processo e produto sempre inacabados, em que diálogos, ruídos, sombras, gestos, sons e formas, nos espaços de sua cotidianidade, situam-se nas lutas por igualdade e diversidade.

A polarização entre aqueles teóricos que defendem a universalidade e os que preconizam o relativismo absoluto na construção da educação escolar pode vir a impossibilitar um projeto de escola reivindicado pelos movimentos socioculturais que buscam a igualdade de direitos sociais e o reconhecimento da diversidade cultural. Dito isso, cabe ainda questionarmos se existe conhecimento universal, já que o saber é um espaço sociocultural que depende das interpretações e das relações de poder.

Nessa perspectiva, o diálogo, motor de uma “pedagogia da pergunta” que se instaura na relação entre os movimentos socioculturais e as pesquisas acadêmicas, pode possibilitar e garantir uma fecundação mútua entre a ação e a teoria no interior do território escolar, espaço privilegiado para esse debate.

Entre sociedades ou em uma mesma sociedade, a heterogeneidade cultural no interior dos variados espaços – concretos, imaginários e virtuais – origina universos socioculturais semelhantes e diferenciados: cultura infantil, cultura juvenil, cultura feminina, cultura de diversos gêneros, cultura familiar, cultura escolar, cultura midiática... Cada espaço ecossociocultural, interagindo com os demais, com seus conteúdos e formas de aprendizagem, torna-se uma referência constituinte na formação do sujeito. Implicados em espaços, relações e situações diversas, os sujeitos navegam por diversas identidades sociais, culturais, profissionais... Assim, processos identitários múltiplos movem sujeitos e são movidos pelos sujeitos.

Estamos atentos, como educadores e teóricos da educação, às situações em que mais frequentemente têm lugar as diversas formas de discriminação, como nas questões de gênero, de idade e de etnia, visando combatê-las? Responder afirmativamente a tal questão implica atender à exigência de construir processos educativos a partir de um pensar crítico, junto com os estudantes, sobre as diferentes formas de discriminação, procurando compreender como as diferentes formações sociais se organizam desde a dominação, dentro das ações pedagógicas e culturais.

Portanto, mergulhamos na complexidade dessas questões, especialmente no campo curricular, compreendendo o outro e envolvendo-nos com esse outro, tendo a diferença como referencial na (re)construção de

distintos espaços de aprendizagens, no (re)conhecimento de sociedades pluriculturais e na busca de relações democráticas e socialmente justas. Desse modo, os processos pedagógicos, na perspectiva diferenciada e pluricultural, devem ser compreendidos como processos dialógicos de produção de conhecimentos culturais e políticos não assimilativos, em um amplo debate das questões de diversidade, linguagem, sentidos, desejos e autoria no espaço escolar.

Darlene Taukane, do povo Bakairi, em sua dissertação intitulada *Educação escolar entre os Kurã Bakairi*, falando da diferença a partir do diferente, observa: “Quando fazemos parte de uma sociedade com organização social, política, econômica e uma educação tradicional muito própria, não imaginamos o quanto somos diferentes em relação a outras sociedades”.⁵¹

O discurso da diferença e reconstrução da escola, atento para a diversidade, pluralidade e para as questões socioeconômicas, considerando que as culturas específicas estão imersas em uma rede de relações mais ampla, requer consultas intermitentes às reflexões sobre política, cultura, identidade, diferença e educação, transitando por diversos referenciais. “A cultura, aqui, não são cultos e costumes, mas [...] significados através dos quais os homens dão forma a sua experiência, e a política não são os golpes e as constituições, mas uma das principais arenas na qual tais estruturas se desenrolam publicamente”.⁵²

A cultura como “texto que pode ser lido e interpretado”, ganhando visibilidade e interlocução com a cultura de outros grupos e da sociedade mais ampla: nessa dinâmica, é entendida não como algo homogêneo, nem mesmo dentro das próprias semelhanças aparentes de um grupo, mas na diversidade como tônica dos múltiplos processos culturais. Como ressalta Cunha,⁵³ “A cultura não seria, nessa visão, um conjunto de traços dados e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas cambiantes”.

No entrelaçamento entre cultura e etnicidade, a identidade étnica é uma construção coletiva, compreendida como a percepção de uma continuidade, de um fluxo-processo, enfim, uma memória. Este fluxo-processo é que demarca as especificidades e diferenças que se evidenciam nas relações socioculturais. Cunha, discutindo sobre a dimensão política

da diversidade étnica, argumenta: “[...] a etnicidade é linguagem não simplesmente no sentido de remeter a algo fora dela, mas no de permitir a comunicação. Pois, enquanto forma de organização política, ela só existe em um meio mais amplo”.

As discussões sobre etnicidade, identidade e diferença permitem o aprofundamento das reflexões voltadas para o entrelaçamento entre cultura escolar e diversidade sociocultural. Ao considerar a interdependência entre universos diversos, e, assim, o rechaço da compreensão de cultura como espaço de experiências a partir do ponto de vista etnocêntrico ocidental, estimula novas construções teóricas no interior das ciências sociais, especialmente em educação. Nessa área, o reconhecimento das diferenças pode contribuir para a superação dos processos de dominação historicamente impostos.

Entre espaços socioculturais multirreferenciados e sujeitos/indivíduos-sociais, instala-se a escola – um dos mais novos espaços entre os demais –, concebida inicialmente e, em alguns casos, ainda hoje, como um espaço “neutro” de construção de novos conhecimentos, mas que, historicamente, revela-se como um espelho no qual se refletem sujeitos e sociedade. Dessa maneira, a participação dos sujeitos como autores(as) e atores(atrizes) – constituindo-se como tal mesmo quando silenciam, quando deixam de cumprir as normas ou abandonam o espaço escolar – no processo histórico de construção/(re)construção desse espaço, faz com que ele se explicita como palco de múltiplas identidades e diferenças, em constante manutenção e transformações de repertórios que interagem, muitas vezes, a partir de confrontos ou diálogos.

Em 1993, vários setores da sociedade sensibilizaram-se com a notícia de que mais de 32 milhões de brasileiros passavam fome e de que quase 70% da população brasileira não se alimentavam suficientemente para ter saúde e uma vida digna. Em 1994, um movimento reúne vários segmentos da sociedade brasileira, a Ação pela Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida,⁵⁴ tendo sido realizadas conferências municipais, estaduais e nacionais. Na “Primeira Conferência Nacional de Segurança Alimentar”, em uma de suas mesas redondas, os dados iniciais sobre a fome em áreas indígenas causaram um grande impacto. Foi no interior

desse movimento que o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), o Projeto Estudo sobre Terras Indígenas/Museu Nacional (Peti/MN), a Associação Nacional de Ação Indigenista da Bahia (Anai-BA)⁵⁵ e outras organizações realizaram uma pesquisa⁵⁶ sobre a fome entre as populações indígenas no Brasil, entre os anos de 1994 e 1995, que suscitou uma série de debates e reflexões desde o momento em que foi publicada a sua formulação, sob o título *Mapa da fome entre os povos indígenas no Brasil*.

Observando o caso dos povos indígenas no Nordeste e em outras comunidades humanas em diferentes continentes, consideramos que as questões étnicas não se separam das sociais, nem tampouco das questões ambientais, que têm gerado a crise planetária instalada na transição para este novo milênio, tornando-se evidente a necessidade de interdependência entre as civilizações, entre os seres humanos e o cosmo. Portanto, ao entrelaçar educação e cultura, põe-se um grande número de questões no contexto ecossociocultural, vivenciado e atualizado na relação passado-presente-futuro, envolvendo a vida política, social, econômica e cultural nos planos micro (local), meso (regional) e macro (global).

Os estudos sobre educação diferenciada vão explicitar a complexidade aí existente e a necessidade de consideração das relações sociais, culturais e econômicas, de espaço-tempo – local, regional e global, passado/presente/futuro, tendo como referenciais as identidades, diferenças e cidadanias imbricadas nessas relações. A cidadania precisa ser tratada não somente como uma categoria individual isolada, mas, também, como resultante da (alter)ação da identidade individual e coletiva. E, nesse sentido, ser cidadão é ter acesso a todos os direitos dos demais cidadãos, ao mesmo tempo em que se tem reconhecida a identidade indígena.

Neste estudo, concordamos com Roberto Cardoso Oliveira,⁵⁷ que afirma: “O processo de globalização em que as sociedades humanas, quaisquer que sejam elas, estão envolvidas, não pode deixar de se tornar hoje um dos focos [...] da pesquisa”. No próximo capítulo, enfocando a globalização como um fenômeno de dominação e, como tal, de modo nenhum recente, procuramos salientar que as tentativas de homogeneização

após a colonização da América Latina não foram algo tranquilo, pois, neste contexto, historicamente se situam os embates ocasionados pelos movimentos de resistência dos povos indígenas.

Capítulo II

HOMOGENEIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO



*Stamos em pleno mar [...]
Era um sonho dantesco [...]
O trilho que Colombo abriu na vaga,
Como uma íris no pélagos profundo! [...]
Colombo! Fecha as portas de teus mares!*⁵⁸

“Colombo! Fecha a porta de teus mares!”

O grito de Castro Alves em “O navio negreiro” foi tardio. O expansionismo mercantilista europeu seguiu as rotas de Colombo, abrindo as vias para um fenômeno que, com os novos meios tecnológicos e as transformações de ordem econômico-social, viria a se concretizar efetivamente nas três últimas décadas: a globalização.

Desde a época das grandes navegações – “era dos descobrimentos”⁵⁹ – aos dias atuais – época da tecnoglobalização –, os diversos processos globalizantes tiveram alcance variado. As grandes navegações e o expansionismo europeu fizeram com que, pela primeira vez, a globalização tivesse um alcance planetário. Daí, a revolução industrial e os ideais iluministas e liberais foram reiterando processos globalizantes cada vez de maior alcance nos campos econômico, político, social, estético, ético e cultural, tornados viáveis por distintos meios tecnológicos.^{60,61}

Orlando Sampaio Silva comenta o fenômeno e seu alcance ao longo da história, submetendo povos e territórios

[...] com a impostura cultural, a imposição do poder civil e militar, a exploração da força de trabalho dos dominados, o saque de riquezas naturais etc., em um processo de globalização do expansionismo e dominação de Estados hegemônicos sobre povos e territórios submetidos, construindo as fundações do globalismo de nossos dias, com suas manifestações mais sofisticadas, ditas, por isso mesmo, ‘neo’-liberais, no entanto, participando de todo este conjunto de características.⁶²

Com referência ao processo de globalização na atualidade, poderíamos dizer que alcança todos os diferentes povos, ainda que de diferentes formas. Mais do que nunca, o capital e a comunicação atravessam os Estados e as políticas econômicas dos diversos governos; são assim priorizados os mercados e deixadas à margem as questões sociais, entre essas as educacionais.

Nas discussões relativas à globalização e ao seu caráter específico na América Latina, surgem perguntas e respostas práticas e teóricas na área de educação. Neste estudo evidenciamos duas: 1) como, historicamente, constituíram-se as políticas homogeneizantes na América Latina, especialmente no plano educacional, ignorando a diversidade étnico-cultural? 2) Nessa dinâmica homogeneizante, na história da América Latina, existem processos alternativos de bases (re)ativas, reivindicativas e propositivas diversas?

A sofisticação do processo de globalização, ensejada pelas novas tecnologias e mecanismos de internacionalização do capital, faz com que se intensifiquem as características já verificadas, no passado, nas relações socioeconômicas e culturais – a dominação, a homogeneização e a diversidade. Todavia, se observarmos as nuances desse fenômeno, perceberemos que a dinâmica da globalização, acelerando a internacionalização e afetando tudo e todos os povos, faz com que sobressaiam o local e o específico. Como o global se realiza no local, os processos globalizantes, ao invadirem os diferentes espaços locais, encontram distintos sistemas de sociabilidade, nos quais os sujeitos, a partir de seus referenciais, os (re)interpretam.

Além disso, a globalização traz consigo instrumentos que também têm possibilitado novas conexões inter e supranacionais entre os movimentos socioculturais. Dessa forma, no âmbito desse processo contraditório, os sujeitos e suas organizações buscam denunciar, de forma ampla, as crises acentuadas pela própria globalização nos diversos espaços ecossocioculturais.

Neste sentido, Ailton Krenak⁶³ argumenta que os povos indígenas assistiram à afirmação do modelo capitalista e dinâmico ocidental, a transformação “da montanha em vagão de minérios que vão para o

porto”. Nas montanhas transformadas em pó e apropriadas pelas empresas, “estão inscritos os cantos, as tradições, as referências mais antigas”. A partir do vivido por seu povo, Ailton Krenak nos remete à retrospectiva de um processo histórico de dominação e exploração, contendo características distintas, mas que tem destaque especial em três momentos na América e em outros continentes: no período das grandes navegações, no pós-Segunda Guerra Mundial e na tecnoglobalização.

Os meios de comunicação lembram-nos cotidianamente de contemplar o espelho único no qual se refletem os valores do consumo e da homogeneização cultural, com sérias consequências nos espaços educacionais. Uma máquina comunicacional e econômica mundial que acelera a internacionalização do sistema financeiro e comercial na busca do lucro, ignorando qualquer princípio ético, estimulando o consumismo e desconsiderando todas as suas consequências para o gênero humano e para o ambiente.⁶⁴

Resultante de princípios, instrumentos e políticas que se consolidaram ao longo da história, a perspectiva globalizante, que, na atualidade, gera o abuso de poder e exploração no interior das sociedades, intensificou o avanço sobre os territórios indígenas. Essa consideração reforça a necessidade, anteriormente referida, de contemplarmos a problemática da globalização quando pesquisamos sobre educação escolar nas sociedades indígenas, como em qualquer outra sociedade.

Em diferentes períodos, o avanço sobre os territórios indígenas gerou e tem gerado extermínio, exclusão social e discriminação do outro de inúmeras formas. Como enfatiza Menchú Tum, uma das mais significativas representações indígenas na América Latina, “considerar inferiores as culturas indígenas tem dado motivo a impor a ideia da integração cultural mediante a mestiçagem e a assimilação forçada, como uma condição para o desenvolvimento”. Ou seja, “tem-se atribuído aos povos indígenas as causas do subdesenvolvimento, quando o que ocorreu é que as condições de extrema pobreza que enfrentamos se devem à exclusão, marginalização, discriminação e exploração a que somos submetidos”.⁶⁵

Desse modo, conforme detalha Menchú, a discriminação do outro nos processos de formulação e execução das políticas econômicas e

culturais para o “desenvolvimento” desconsidera a falta de qualidade de vida em que vive grande parte da população. Na história dos povos, os processos de discriminação do outro, na tentativa de uniformização, atuam contra o ser humano, que se (re)conhece como diferente nos planos individuais e coletivos. Assim, vêm-se ignorando, como disse Eduardo Galeano, as “distintas músicas da vida, suas dores e cores: as mil e uma maneiras de viver e dizer, crer e criar, comer, trabalhar, bailar, jogar, amar, sofrer e celebrar, que fomos descobrindo ao longo de milhões de anos”.⁶⁶

A dominação econômica e cultural daí resultante traz a característica marcante da homogeneização política, cultural e educacional. Simultaneamente, nas próprias contradições dessa dinâmica globalizante, os movimentos socioculturais movem redes instituintes no sentido inverso – o da diversidade. Por menores que pareçam ser, esses movimentos muitas vezes resistem, instituindo processos de afirmação étnico-culturais imprescindíveis para a implementação da educação específica e diferenciada, em que as questões culturais e sociais se entrelaçam. A luta por uma cidadania indígena envolve o acesso aos direitos constituídos no plano geral e ao direito coletivo específico do índio.

Trata-se de uma luta que vem se constituindo ao longo do tempo, entrelaçando-se com a própria história de um passado remoto e recente da América, envolvida com a dinâmica da globalização e todas as suas contradições. Como esclarece Ianni, a ideia de América Latina sintetiza diferentes temas, perspectivas e visões da história. Sintetiza multiplicidade e contrapontos. “As diversidades nacionais e de linguagem nos fazem pensar distintos países, que em determinados períodos parecem viver problemas semelhantes, pensados e expressos, através de produções filosóficas, científicas, literárias, artísticas”.⁶⁷

Pensar e discutir sobre a educação escolar entre os povos indígenas na América Latina implica, necessariamente, em considerar a história da própria América Latina, mesmo que não seja de forma aprofundada, uma vez que tal não é o objetivo deste trabalho. Na complexidade do contexto histórico deste continente, como se configuram as tentativas de dominação e homogeneização e as lutas impulsionadas pela diversidade étnico-cultural aí existente?

América Latina: entre a política homogeneizante e a afirmação da diversidade

A América Latina é um todo ecossociocultural e político aberto e de extrema complexidade, em que se movimentam continuamente problemáticas étnicas e socioculturais, econômicas, ambientais e políticas dos estados-nações que a constituem. Essas problemáticas, muitas vezes semelhantes, têm-se tornado agudas diante dos efeitos da globalização, que ignora a própria existência e fronteiras dos estados-nações, não só fortalecendo alianças fundamentadas na ideologia neoliberal no plano internacional, como promovendo o retrocesso das conquistas sociais e políticas nos diferentes territórios nacionais.

A concepção de estado-nação, gestada pelos interesses econômicos da burguesia, é seriamente abalada à medida que essa burguesia passa a se articular internacionalmente para a manutenção de seus projetos e, envolvida cada vez mais na ciranda internacional, não mais lhe interessa a concepção anterior e a manutenção das fronteiras econômicas nacionais. Nesse contexto, o estado-nação passa a existir apenas em uma conceitualização demarcatória dos valores nacionais.

Na formação de cada Estado latino-americano, guardadas as peculiaridades de cada país, instituiu-se todo um processo de fronteiras e políticas em que prevaleceram os valores dos grupos hegemônicos locais, articulados ou não ao plano internacional, situação que se alterou substancialmente após a Segunda Guerra Mundial e, mais recentemente, com a tecnoglobalização, quando se intensificaram as influências internacionais nos diferentes países. O ideário da burguesia nacional, que todo o tempo se contrapôs às teorias globalizantes, terminou cedendo ao capital internacional e se articulando aos interesses dos grupos hegemônicos nacionais e multinacionais.

A América Latina⁶⁸ sempre abrigou vários povos de organizações socioculturais inteiramente desconhecidas para os europeus que aqui aportaram a partir do século XV. Conhecer as diferentes interpretações teóricas sobre a América Latina é fundamental para a compreensão das políticas instituídas pelos distintos sistemas de governo para os povos

indígenas neste continente. As ideias de “civilização e barbárie”, “raça cósmica”, “nossa América” e “democracia racial”, entre outras, fundamentaram as ações políticas das revoluções burguesa e socialista.

As reflexões sobre a América Latina e suas problemáticas – teoricamente desconstruídas, atualizadas em diferentes épocas –, muitas vezes movem-se pela influência, (re)significação ou rejeição das teorias europeias e norte-americanas. Desse modo, as construções teóricas estruturam-se tendendo para a ocidentalização, rejeitando ou redefinindo as teorias importadas. No período de colonização, as ideias de civilização e barbárie moveram as ações educativas e as próprias relações escravistas, bem como outros tipos de regime de trabalho, a exemplo de parceria e colonato. Na relação do Estado e da sociedade nacional com os povos indígenas na América, prevaleceu um revezamento entre a violência física e simbólica, por meio do extermínio, da catequese e das políticas de integração como pretexto para invasão dos territórios indígenas e homogeneização cultural.

Nos vários períodos da colonização, e mesmo na formação e manutenção dos Estados latinos, prevalecem, na maioria dos casos, as ideias de civilização e barbárie com seus contrapontos: civilizado *versus* não civilizado, brancos *versus* mestiços, cidade *versus* campo, trabalho *versus* preguiça. Segundo o social-evolucionismo, bárbaro é o outro, diferenciado etnicamente, ou aquele que reivindica ou protesta. Trata-se de um termo classificatório para o estrangeiro – selvagem, desumano – utilizado desde o contato dos gregos com os asiáticos. A oposição entre a civilização e a barbárie, na América Latina, marcou nitidamente as filosofias dos processos de colonização – espanhola e portuguesa – bem como os golpes de Estado e políticas governamentais, especialmente dos governos autoritários, durante o século XX. Em nome da paz, ordem e progresso, bloquearam-se as reivindicações e os diferentes processos de transformação sociocultural e econômica.

No século XIX, com as lutas por independência e os ideais revolucionários latino-americanos, surge o conceito de “nossa América”. Já presente nos ideais de Simón Bolívar (1783-1830) e aperfeiçoado por José Martí (1853-1895), em Cuba, o conceito fundamentava-se na exigência

de que, no contexto dos projetos políticos nacionais, “os sujeitos tomassem para si a tarefa de construir uma América autônoma e uma pátria diferente, nova e originária”.⁶⁹ Segundo esses ideais, que estão na base da formação dos vários Estados nacionais latino-americanos, a América deve ser vista como uma associação de nações, defendendo-se uma forma de reação à dominação europeia e norte-americana. Nesse ideário, a educação, como um dos processos prioritários nos projetos políticos para uma América Latina liberta de qualquer tipo de colonização, mesmo com diferenças de métodos e princípios, visa formar novas mentalidades para a vida no continente e a construção de uma sociedade solidária e soberana.

No século XX, a organização dos movimentos socioculturais em cada país influenciou significativamente as conquistas de espaços políticos. Um exemplo disso é o México, onde, desde o início desse século, com a participação significativa dos índios e mestiços liderados por Zapata e Villa durante a Revolução Mexicana, foi impulsionada uma nova realidade política. Os problemas fundamentais vivenciados pelos habitantes desse país e por outros povos da América Latina tornaram-se evidentes, sendo expressos na luta pela posse e uso da terra e pelos direitos políticos.

A resistência das populações indígenas no México fez com que o Estado mexicano fosse o primeiro país latino a reconhecer, na sua Constituição, sua formação pluriétnica, o que não implicou a formulação de políticas públicas na mesma linha. O Estado também chama a si a responsabilidade pela educação escolar para as sociedades indígenas. Segundo Acevedo Conde⁷⁰ e Marin,⁷¹ em 1911 um decreto estabelece em toda a República “escolas de instrução rudimentária” voltadas especialmente para ensinar “aos indivíduos da raça indígena a falar, ler e escrever em castelhano e a executar as operações fundamentais [...] da Aritmética”.⁷²

Em 1933, o general Lázaro Cárdenas, então presidente mexicano, tinha como prioridade do seu plano de governo “campo, trabalho e educação e economia”. Entretanto, acreditando que o México não poderia se industrializar diante do seu atraso educacional, considerava que, a partir das “novas tarefas da revolução”, a educação “deveria preparar

as novas gerações para as grandes transformações sociais e nacionais [...]” e que se criaria “um conceito racional e exato do universo e da vida social”.⁷³ Dessa forma, as políticas resultantes do processo revolucionário nesse país, tendo por base uma educação coletiva fundamentada nos interesses utilitários do Estado, contribuíram para fazer aflorar mais nitidamente as questões das diferenças étnicas.

A Revolução Mexicana foi referência marcante para outros processos revolucionários desde o início do século, como na Guatemala, Bolívia, Peru, Chile, Cuba e Nicarágua, salientando-se que sua organização política e a já referida participação indígena marcaram também a transformação do próprio pensamento teórico latino-americano sobre a concepção de América. É o caso de pensadores como Vasconcelos, no México, ao idealizar a existência de uma “missão étnica”, “primeira raça síntese do globo”. O processo mexicano e outras realidades socioculturais e políticas, nos diversos países latino-americanos, reforçavam a ideia da unidade na diversidade, gerando as formulações de “raça cósmica”, “continente mestiço” e de “democracia racial”.⁷⁴

As ideias de democracia racial no Brasil, oriundas das reflexões sociológicas de Gilberto Freyre sobre as três raças – índia, negra e europeia – na formação sociocultural brasileira, deslocaram o foco da teoria racial, tão criticada, para a teoria cultural – portanto, do enfoque biológico para o social. Revendo a leitura a respeito da mestiçagem, Gilberto Freyre propôs o deslocamento da visão negativa do “mestiço em positividade”.⁷⁵ Entretanto, esse conceito termina por fortalecer a própria ideologia das políticas hegemônicas do Estado brasileiro.

Vivendo em realidades de significativas mudanças políticas orientadas para a consolidação dos Estados nacionais, mesmo diante de especificidades políticas e históricas, Freyre e Vasconcelos procuram afirmar a mestiçagem como uma característica positiva que caracterizava o ser brasileiro e mexicano. Partindo de ideologias e contextos socioculturais e políticos distintos, ao considerarem a existência das três raças no processo de mestiçagem, reconhecem a diferença como uma falta, que é suprida com a assimilação da cultura do grupo hegemônico.

A política mexicana, que desde 1911 visava uniformizar o Estado nacional, tinha a política educacional como um dos objetivos oferecer

uma atenção especial aos indígenas, baseando-se nos princípios de Vasconcelos: “salvar as crianças, educar os jovens, redimir os índios e difundir a cultura genérica e enaltecida para todos os homens”.⁷⁶

A exemplo de Vasconcelos e Gilberto Freyre, as produções de outros autores nas áreas sociológica, antropológica, literária e artística, em distintos países da América, consubstanciaram os debates teóricos entre o final do século XIX e o início do século XX, provocando, de alguma forma, o questionamento sobre o caráter hegemônico dos estados-nações latino-americanos, fundamentado nos ideais europeus. Começava uma avaliação histórica da América Latina até o início do século XX. No Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930, os debates travados no movimento modernista e pelos defensores dos princípios freyrianos marcaram e demarcaram as contradições da hegemonia eurocêntrica e são de fundamental importância para compreendermos os impasses contemporâneos. Em 1930, momento da reorganização do Estado brasileiro, que procura se consolidar, a teoria da “democracia racial” vai atender às demandas desse processo.

Após 500 anos de colonização na América Latina, governos conservadores, autoritários, populistas e socialistas, baseados em ideais evolucionistas, positivistas e funcionalistas, ou na dialética marxista e nas revoluções burguesa e socialista, também não deram conta dessa problemática, imprimindo, muitas vezes, de forma mais sistemática, políticas homogeneizadoras, e deixando de reconhecer a diversidade étnica e cultural dos diferentes países. Desse modo, foram se reiterando e agravando as desigualdades sociais entre raças (ou etnias). O agravamento das desigualdades sociais desvela também os grupos humanos mais atingidos por esse processo, os excluídos socialmente e discriminados culturalmente, em consequência do etnocentrismo na construção da própria América.

Na expansão do poder dos Estados, os governos latino-americanos, baseados na necessidade de homogeneização, buscaram gerir as relações com os povos indígenas, espalhados em pontos geográficos no interior de cada território, criando algumas vezes órgãos específicos. Um exemplo disso é o caso brasileiro, com a criação, no recém-fundado Ministério da

Agricultura, Indústria e Comércio em 1910, do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que visava formular e implementar a política de fixação de mão de obra não estrangeira no campo, diante da crise da agricultura pós-abolição. Tendo à frente Cândido Mariano da Silva Rondon, membro da comissão de expansão telegráfica no Brasil, já vinculado às histórias indígenas por esse trabalho. O SPILTN, posteriormente renomeado como Serviço de Proteção ao Índio (SPI), tinha como propósito transformar os índios em pequenos produtores rurais com posse da terra efetivada a partir de solicitações e barganhas políticas.⁷⁷

Em novembro de 1930, logo após a posse do presidente Getúlio Vargas, com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), o SPI foi transferido para este órgão. E, já em 1932, nas modificações das políticas do Estado Novo, o SPI desloca-se do MTIC para a Inspetoria Especial de Fronteiras, passando a situar-se no campo do Estado-Maior do Exército. Regido pelas instruções dessa Inspetoria, o regulamento desse Serviço, aprovado pelo Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936, “[...] marcava-se pela preocupação com a *‘nacionalização dos selvícolas’* [sic], com o fito de incorporá-los à Nação (Art. 1º, b)”.⁷⁸ O discurso da nacionalização estava presente na escolha das áreas geográficas de atuação, na organização e nas ações do SPI. Seus pontos prioritários de atuação foram as áreas de fronteira e sertões. Na sua organização, os postos de serviço foram classificados em posto de “Atração, Vigilância e Pacificação” e posto de “Assistência, Nacionalização e Educação”, e suas ações educacionais davam-se a partir de uma pedagogia da integração dos índios à sociedade nacional. Na direção desse órgão, o general Cândido Rondon, em relatório sobre a atuação de organizações da fronteira para o Ministro da Guerra, declarou ser contrário à educação ministrada pelas missões religiosas, por ser “prejudicial à formação viril do caráter selvagem”. E assim, prejudicá-los na realização da tarefa de “bem servir à Pátria no que ela mais precisa: guarda de suas fronteiras e respectiva defesa”.⁷⁹

No plano político, desde o século XVI, em diferentes períodos – colonial, pós-guerra e da tecnoglobalização –, as perspectivas da

homogeneização e dominação alternam-se ou caminham juntas, partindo especialmente de interferências externas – da Europa ou dos Estados Unidos – e tendo repercussão nos diferentes sistemas de governo e em suas políticas econômicas, educacionais etc. Esse processo intensifica-se no novo mapa político e econômico do pós-guerra, atingido de forma diversa e, em alguns casos, semelhante, pela perspectiva da transnacionalização via globalização.

Dessa maneira, na difícil tarefa de escrever e inscrever a América Latina entre a homogeneização e a diversidade, mesclam-se, articulam-se e desencontram-se sentidos e significados oriundos de realidades históricas e socioculturais distintas. Esses desencontros estão nas próprias raízes da América Latina, revelando, muitas vezes, o não dito das teorias importadas: “Em uma fórmula breve, pode-se dizer que a cultura latino-americana está marcada por três tendências mais ou menos nítidas: *colonialismo, nacionalismo e cosmopolitismo*”.⁸⁰

O diálogo crítico entre estas referências, em uma perspectiva múltipla, como possibilidade de transgressões e pluralidade, como ainda salienta Ianni,⁸¹ pode configurar novas construções teóricas, “simultaneamente autênticas e paródicas da ocidentalidade”, das quais fazem parte as questões culturais e sociais, constituindo-se desta maneira como base para os procedimentos de inteligibilidade multirreferencial. Na visão apontada, o cultural, o político e o econômico-social entrelaçam-se ao educacional nos espaços micro, meso e macros; na atualidade, em alguns casos, tornam-se temas de debates e ações também dos organismos no âmbito internacional.

No plano político, os movimentos étnico-culturais indígenas e não indígenas, em toda a América, têm forçado a necessidade de diálogos no interior de cada país e entre países, com a criação de espaços específicos para tratar da questão indígena. A partir de 1940, no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), passam a se organizar os Congressos Indigenistas Interamericanos. Em 1996, a OEA publicou uma síntese de oito Congressos Indigenistas Latino-Americanos, realizados entre 1940 e 1980, dos quais destacamos três: o primeiro, celebrado em Pátzcuaro, México, no ano de 1940; o quinto congresso, que aconteceu

em Quito, Equador, em 1964; e o oitavo, realizado em Mérida, Colômbia, em 1980.⁸²

Desde o I Congresso Indigenista Interamericano, celebrado em Pátzcuaro, em 1940, indica-se a necessidade de “preferir professores indígenas” e da “investigação” no desenvolvimento do “trabalho escolar e extraescolar”. O que se verifica é que as resoluções desses congressos avançaram, no sentido de dar a preferência ao professor indígena, respeitar as culturas indígenas e dar “reconhecimento particular da importância das línguas autóctones em etapas iniciais do aprendizado”,⁸³ apesar de suas recomendações nem sempre se pautarem neste sentido. No primeiro congresso, ao considerarem as críticas até então desencadeadas ao não tratamento da diversidade linguística nas ações educativas existentes nos diversos países latinos, seus participantes recomendaram que a solução do problema identificado ficasse a cargo dos missionários protestantes do Instituto Linguístico de Verão.⁸⁴

No V Congresso, que aconteceu em Quito, em 1964, verificou-se um gritante retrocesso relativo ao reconhecimento das diferenças. “Ali se aprovou a inclusão de um ano preparatório para adaptação da criança ao sistema escolar”.⁸⁵

Na resistência aos processos homogeneizantes e discriminatórios, mais articuladamente desde 1970, representantes indígenas, indigenistas e pesquisadores passaram a desenvolver experiências alternativas de educação nas quais a diversidade passa a ser a tônica, com toda a complexidade que envolve a relação escola e sociedade local e global, historicamente moldada pelos traços anteriormente mencionados. Essas experiências contribuíram, no processo reivindicativo e propositivo dos movimentos indígenas, em vários países e, em especial, no Brasil, para uma política pública de educação voltada para o reconhecimento das especificidades étnicas e culturais.

Contrariando o retrocesso observado no V Congresso Indigenista Interamericano, que se realizou em Quito em 1964, durante o VIII Congresso, realizado na cidade de Mérida, no México, em 1980, foram tecidas sérias críticas ao bilinguismo tradicional de base integracionista, conforme relatório da OEA de 1996.

Afirmou-se a importância de uma política participativa e de autogestão, argumentando-se: ‘Os povos índios têm o direito inalienável a uma educação própria, isto é, a uma educação indígena bilíngüe bicultural. Indígena, enquanto as fontes de conhecimento serão da família e da comunidade indígena e dos líderes e das autoridades tradicionais indígenas. Bilíngüe, porque deverá se ensinar a leitura, a escritura e a estrutura lingüística gramatical de cada língua em particular, mais o ensino do idioma oficial de cada país como segunda língua. Bicultural, porque [...] fundamenta-se na filosofia, nos objetivos e nas próprias culturas indígenas; portanto, o conteúdo dos planos e programas educativos deve refleti-las, permitindo uma apropriação válida das culturas de outros povos e da cultura universal e em especial as experiências de países descolonizados [...].’⁸⁶

Nesses congressos e em outros encontros interamericanos, como nas políticas no plano de cada Estado, algumas vezes ecoam as reivindicações dos movimentos indígenas, em maior ou menor grau, a depender das situações políticas de cada período histórico. Isso tem influenciado os conteúdos das resoluções internacionais, muitas vezes mais avançadas que as legislações vigentes em diferentes períodos, na maioria dos países.

As resoluções internacionais também têm se constituído em um dos instrumentos utilizados pelos movimentos indígenas nas lutas por seus direitos. Um exemplo disso aconteceu na Conferência Mundial dos Povos Indígenas, no Rio de Janeiro, paralela à Conferência Oficial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO92), na Kari-Oca, quando a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi um dos temas debatidos amplamente por seus participantes. No debate dessa convenção, que defende o respeito à diversidade e salienta, sobretudo, o direito dos povos indígenas à participação na determinação dos planos governamentais a eles destinados, observamos um especial destaque à evolução do direito internacional e à situação dos povos indígenas no mundo, no que se refere às “aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e de seu desenvolvimento econômico e a manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do marco dos Estados em que vivem [...]”.⁸⁷ O debate desse documento visava também à formulação de possíveis estratégias

no processo de reivindicação aos governos – entre esses, ao brasileiro – que ainda não tinham ratificado a referida convenção da OIT.

Revista e proclamada em 1989, a primeira versão da Convenção de nº 169 foi elaborada em 1957 (com o nº 170), quando as políticas integracionistas estavam em pleno auge. A primeira versão desse documento denominava-se *Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes*, enquanto na versão proclamada em 1989 a palavra “integração” é retirada e a expressão “populações aborígenes” é substituída por “povos indígenas”: *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*.

Essa convenção, embora não ratificada no Brasil (até 2002), vem sendo utilizada desde então não apenas pelos movimentos indígenas, mas também em documentos oficiais, a exemplo do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI).⁸⁸ Publicado em 1998, o documento não apenas cita a referida convenção da OIT, como traz os motivos de sua (re)elaboração: “fortes críticas por seu viés integracionista” na sua primeira versão. Comentando a segunda versão, ou seja, a Convenção nº 169, o documento ressalta:

No que concerne à educação, a Convenção prevê a participação dos povos indígenas na formulação e na execução de programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem suas crianças em sua própria língua e na língua oficial em que vivem.⁸⁹

Conforme ressaltamos no decorrer deste texto, até a década de 1980, diversas teorias reforçaram a política do indigenismo oficial de caráter integracionista. Nas ações políticas dos movimentos socioculturais indígenas e não indígenas, que se intensificaram desde essa década, especialmente nas lutas por terra, melhoria de qualidade de vida e reconhecimento da diversidade étnico-cultural, explicitaram-se as contradições das ações governamentais ou das teorias inadequadas à realidade vivida, provocando reformulações. Em consequência, sobretudo, desses movimentos, os povos indígenas de vários países latino-americanos conquistaram o reconhecimento de direitos específicos no plano constitucional, efetivados em leis e atos governamentais.

“Mais cedo ou mais tarde a diferença ressurgirá”

A diversidade cultural e de civilizações é uma característica marcante das Américas, que há 500 anos vêm sofrendo um violento processo de homogeneização e desaparecimento de culturas, que está associado a uma queda vertiginosa da qualidade de vida e de meio ambiente.⁹⁰

Em 1999-2000, um *slogan* é espalhado em vários lugares públicos, nas publicações e propagandas do governo do estado da Bahia, durante a contagem regressiva para a comemoração dos 500 anos: “Bahia. O Brasil nasceu aqui!”. Essa é uma afirmativa que envolve várias questões. Primeiro pau-brasil derrubado, primeira missa, primeira catequese. Aqui começa a colonização de um território geográfico denominado “Terra de Santa Cruz”, nome que logo foi revertido pelo mercantilismo, em consequência da exploração do pau-brasil. Os princípios do mercantilismo motivaram a denominação das terras colonizadas e as frentes expansionistas.

No período da colonização, na tarefa cotidiana do viver, os índios enfrentavam as tentativas de dominação com diferentes formas de luta. No movimento de resistência, nesses 500 anos, os sujeitos indígenas e aliados atualizam e procuram narrar a história de acontecimentos por meio de várias linguagens, e uma das mais utilizadas tem sido a música. No Nordeste brasileiro, a música de cordel é um dos estilos preferidos para narrativas de acontecimentos, caso da “Guerra dos Bárbaros” cantada pelos repentistas cearenses Manoel Inácio, Raimundo Filho (Pequeno) e Geraldo Carvalho (Pardal).

Guerra dos Bárbaros
(Peleja entre os índios e os colonizadores no Nordeste brasileiro)

Num tempo em que todo mundo
Está para comemorar
500 anos de América

Queremos lhe convidar
A fazer u'a reflexão
Sobre o que vamos narrar.
[...]
Ao ancorar no Brasil
As primeiras caravelas
[...]
Chamaram índios os povos
Todos que habitavam nelas.
[...]
Até quinhentos e trinta
Depois do 'descobrimento'
Não havia conflitos
Pois do europeu todo intento
Era explorar o pau brasil
Que era o lucro do momento.
[...]
Encontrando a nova terra
'descoberta' já habitada
Os portugueses chegaram
Dividiram a indiada
Os Tupi (Língua Geral)
E "Tapuia" (Língua travada)!
[...]
Colonos aqui chegaram
Na intenção de prosperar
Fazer desmatamento
E canaviais plantar
E uma criação de gado
Nas fazendas implantar
[...]
Pegaram os índios à força
De modo muito arbitrário
Pra trabalhar conformados
Trouxeram o Missionário
[...]
Resistiram fortemente
A todas as operações
Que o colono arquitetava
Para 'limpar os sertões'
Fizeram até aliança
Com tribos de outras Nações.

[...]
É a tal ‘guerra dos bárbaros’
A luta que foi travada
Entre colonos e ‘tapuia’
Pelos sertões e chapada
Por causa da expansão
Da criação da boiada.
[...]
Essa guerra aconteceu
Em nosso grande sertão
Onde hoje corresponde
Da Bahia ao Maranhão
Sendo a maior resistência
Contra a colonização
[...].⁹¹

A resistência indígena aos portugueses e espanhóis deu-se, muitas vezes, com a reunião de vários povos, como verificamos na acima mencionada “Guerra dos Bárbaros” (século XVII), na qual participaram grupos indígenas da Bahia ao Maranhão, Brasil; e no caso das Forças Tupac Amaru, que, no século XVIII, envolveram populações indígenas do Peru, Bolívia e norte da Argentina contra os espanhóis. Esses processos marcaram a memória histórica dos descendentes dos povos que, teimosa e criativamente, continuaram índios. Ao contrário das previsões de breve desaparecimento, nas últimas décadas, vários desses povos tiveram aumento nas suas taxas demográficas.

No cordel de Manoel Inácio, Raimundo Filho e Carvalho,⁹² como em outras narrativas, a história e a memória entrelaçam-se na imaginação de seus contadores. Na memória das lutas contra o extermínio, a exploração ou o confinamento e o conformismo pela catequese, diferentes povos da América reagiram à colonização, marco inicial da globalização e expansão capitalista que legitima o sistema político e econômico atual. Dessa forma, a memória crítica torna-se um dos elementos imprescindíveis para possíveis transformações. No caso da “Guerra dos Bárbaros”, das Forças Tupac Amaru e de outros tantos que a história oficial não conta, diferentes fontes trazem os acontecimentos e sentimentos narrados por várias vozes e formas, apresentando outras versões, cada uma

acrescentando fragmentos da história do processo de colonização, como o trecho da crônica apresentada por Benzoni⁹³ sobre as Forças Tupac Amaru e as rebeliões indígenas:

Tu debes saber, que quando nós ouvimos como os cristãos vi-
nham a nossos países e nos demos conta das crueldades que
cometiam em todo lugar, matando, incendiando, roubando, con-
vocamos nossos amigos e confederados, e reunidos em conselho
decidimos lutar e morrer todos, combatendo valorosamente,
antes de ser subjugados por eles [...].

Vencidos nessas e em outras tentativas de resistência, muitos povos foram aldeados, desapareceram, outros fugiram para espaços geográficos inacessíveis, bem como tiveram membros de suas sociedades abatidos durante as guerras ou, após vencidos, executados, para que os demais não fizessem o mesmo, como aconteceu com os seguidores de Tupac Amaru, executados em Cuzco em 1781.

Descendente dos Inca, Tupac Amaru, formado em escolas espanholas, tornou-se um dos intelectuais de seu povo. Atraídos pela magia da escrita, os Inca desejaram a escola. A escola para a aristocracia Inca resultou de um acordo com os colonizadores espanhóis. Em diálogo com o antropólogo peruano Rodrigo Rojas Montoya,⁹⁴ ele nos chamou a atenção de que com a derrota das forças Tupac Amaru, os Inca perderam o direito de ir à escola, e aqueles que naquele período tentaram mantê-la, como os participantes do movimento de resistência Tupac Amaru, foram assassinados em praça pública.

Como no caso Tupac Amaru, nas relações de resistência situam-se historicamente as questões da educação. Se o exercício do direito de ir à escola foi impedido por castigo aos Inca, ao longo da história, os índios e outros grupos socioculturais, em toda América, foram excluídos por falta de escola ou no interior destas. No caso da exclusão já dentro da escola, tal se dá por serem considerados inferiores e incapazes em um espaço pedagógico de homogeneização e não reconhecimento das diferenças, estruturado a partir de princípios jesuíticos.

Tais princípios somaram-se aos ideais mercantilistas do século XVI, constituindo a base de estruturação de um modelo pedagógico respon-

sável por uma educação que buscava legitimar a colonização europeia e, portanto, difusora da moral cristã e mercantilista. Esse modelo pedagógico incentivava “procedimentos de classificação, ordenação e hierarquização no espaço do tempo dos estudantes”.⁹⁵

Portanto, a pedagogia disciplinar jesuítica, que entre os séculos XVI e XVIII dominava grande parte do continente americano, favoreceu a ocupação territorial, a submissão, a exclusão e a exploração das riquezas naturais e do trabalho de indígenas. No Brasil, na expedição de Tomé de Souza, em 1549, acompanhando o padre Manuel da Nóbrega e mais quatro missionários, Azpilcueta Navarro chega à Bahia e logo procura iniciar-se na língua tupi. O mesmo vem a fazer todos os jesuítas, tendo em vista a catequese e a transmissão dos valores e costumes civilizatórios europeus.

Em seus estudos sobre a “práxis pedagógica dos jesuítas no Brasil colônia”, Antoniazzi⁹⁶ salienta que a aprendizagem do tupi era um meio para a aplicação de uma pedagogia especial, que utilizava “o teatro, a música, as orações na língua nativa”, para alcançar o “Poder Eclesial” e a “Empresa Comercial”. Essa prática educacional, fortemente arraigada nos processos pedagógicos de cunho psicológico e na teatralidade, com representações de diferentes origens, moldadas pelos princípios cristãos, tinha papéis imprescindíveis naquele momento. Uma educação politicamente colonizadora apropriou-se de alguns elementos das práticas socioculturais comuns aos povos indígenas, entre elas a música, procurando desligá-la desse universo e passando a utilizá-la como meio de catequese e disciplina.

Para a erradicação das crenças e comportamentos indígenas e imposição da crença cristã de que o ser humano nasce marcado pelo pecado, tendo a cruz como meio de ressurreição, os missionários jesuítas construíram um modelo pedagógico que tomou a diferença como castigo: o outro é aquele que precisava ser humanizado para ser conduzido a Deus. Ignorava as formas de educar, viver e estar no mundo de cada povo, seus significados, sistemas simbólicos e, conseqüentemente, seus deuses. Enfim, ignorou as diversas culturas, seus mitos e rituais. Entre o estranhamento e admiração do outro, adotando a pedagogia disciplinar,

tentou tirar os índios do castigo da inferioridade e barbárie, levando-os à “civilização”. Essa forma de lidar com a diferença, especialmente como sinônimo de desigualdade-inferioridade, não só marcou a história do colonialismo na América, como deixou raízes nos processos de dominação posteriores. Aí estão as bases da consideração do índio como incapaz e da política tutelar integracionista.

No período de 1574 a 1679, houve o maior crescimento de atuação dos jesuítas fora da Europa. Em 1640, a situação era a seguinte:

As Índias Orientais, com 19 colégios, 2 seminários e mais 500 jesuítas; em segundo, o México, com 14 colégios, 2 seminários e cerca de 500 jesuítas; em terceiro, o Peru, com 11 colégios, 3 seminários, 3 residências e 400 jesuítas; finalmente, o Paraguai, com 7 colégios e cerca de 150 jesuítas. Quanto ao Brasil, Madureira não conseguiu averiguar quantos colégios os jesuítas possuíam em 1640; o certo é que, na época da expulsão (1759) de 510 jesuítas em toda a colônia, 316 eram sacerdotes, e das 113 residências, 9 eram colégios, além do Seminário de Belém e do Noviciado da Bahia.⁹⁷

Espalhados na América, os jesuítas implantaram a educação colonial para a “destruição das idolatrias”, com um modelo educacional idealizado para responder apenas às perguntas daqueles que as formularam; portanto, construído como um monólogo apresentado por quem transmite. Assim, a educação catequética e disciplinar, como uma tarefa civilizatória designada aos jesuítas pelas coroas portuguesa e espanhola por 200 anos, teve continuidade com os missionários das diversas ordens religiosas e leigos que atuaram nas sociedades indígenas, seja na pura catequese religiosa, seja nos processos de escolarização. “Em Porto Seguro, em meados do século XVI, era o Pe. Ambrósio Pires quem se ocupava do ‘ensino dos meninos’”.⁹⁸

Partindo do costume europeu de enviar as crianças expostas e abandonadas das metrópoles para uso nas colônias,⁹⁹ e baseada em princípios religiosos e disciplinares, a “Casa dos muchachos” reunia as crianças indígenas e mestiças aos órfãos portugueses, visando formar os “bons homens cristãos”, futuros soldados de Cristo. Separadas dos adultos,

as crianças indígenas tinham nesses órfãos o espelho a mirar-se, para virem a transformar-se na imagem coberta de vestes, a adquirir seus costumes, a absorver os ensinamentos dos jesuítas – ensinamentos que visavam sobretudo à futura negação de sua identidade anterior e a fazer dessas crianças ajudantes na função catequética. Del Priore,¹⁰⁰ no seu estudo sobre a infância e os jesuítas na colônia, cita trechos das cartas do padre Manoel da Nóbrega que explicitam os objetivos de lugares como a “Casa dos muchachos”, que deveria servir não somente para instruir as crianças no sentido moral e nos costumes cristãos, mas também na leitura e na escrita, tendo função de escola.

A utilização das crianças portuguesas nesse processo de catequese dos pequenos índios é um indício de que os inacianos acreditavam na importância da aprendizagem pela convivência entre pares, daí a preocupação em promover o contato com a experiência de vida na “civilização” europeia. Portanto, acreditavam que a comunicação entre as crianças permitia uma transmissão de costumes que o próprio processo educativo, se exclusivamente ocorrido entre crianças e adultos, não alcançava. Dessa maneira, um modelo pedagógico, cuja tônica era a ausência de diálogo com as civilizações originárias, configurou-se na situação própria do movimento de colonização no século XVI, garantindo o êxito da colonização europeia na América.

Com o decorrer da colonização, os embates entre as ambições dos colonizadores e os interesses espirituais e também mercantis dos missionários envolveram os índios aldeados nas missões da América espanhola e portuguesa. A defesa dos índios aldeados nos territórios das missões feria não apenas os interesses de colonos, mas também despertava a desconfiança das coroas portuguesa e espanhola para com os jesuítas, considerados responsáveis por outros embates e contendas. Concordando com Bandeira,¹⁰¹ consideramos que, mesmo provocando danos irreparáveis, os jesuítas contribuíram para conter a invasão dos territórios das missões, a perseguição e escravização dos índios por colonos.

Na Amazônia peruana, os jesuítas organizaram os índios contra os avanços dos colonos portugueses na tentativa de escravização dos

O-magua e Yurimagua, nas plantações do Pará.¹⁰² No Nordeste brasileiro, muitas vezes os jesuítas e missionários capuchinhos franceses opuseram-se aos donatários, criadores de gado e escravagistas, que avançavam para o sertão, ignorando os limites dos aldeamentos. Em novembro de 1700, um alvará régio destinava uma légua em quadra para cada aldeia. Nessa região, nos embates entre as ambições dos colonizadores e os interesses espirituais dos missionários, estes, junto com os povos aldeados, enfrentaram um dos coronéis mais temidos – o senhor da Casa da Torre, Francisco Dias de Ávila.¹⁰³

No Brasil e em outros países latinos, a educação jesuítica – como um processo de aculturação e baseada na pedagogia para eliminação da diferença – que, na sua primeira fase, esteve voltada para a catequese dos índios e o ensinamento do português ou espanhol, formou mestres e referenciais que prevaleceram mesmo após a reforma pombalina e a independência. Essa primeira fase (1549-1750), movida pelo plano educacional de Manuel da Nóbrega e seus seguidores – soldados de Cristo, às ordens do pontífice romano – e fundamentada nos princípios de conversão dos gentios e infiéis da Companhia de Jesus, de Inácio de Loyola, orientava-se pelo regimento de D. João III, de 1549, que continha as diretrizes a serem seguidas para a consolidação da colônia brasileira. Essa fase é ainda marcada pela doutrinação dos índios e pelo ensino da escrita e leitura da língua portuguesa e de técnicas agrícolas.

No desenvolvimento do plano elaborado por Nóbrega, falecido em 1570, sua pedagogia defrontou-se, por motivos diversos, com opositores, inclusive da própria ordem jesuítica, que terminou sendo responsável por sua reformulação. Na segunda fase (1750-1759), situada entre a morte de Nóbrega e a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a atuação dos membros da Companhia de Jesus no Brasil, baseada no ideário pedagógico da *Ratio Studiorum*, que naquele momento agregava a teologia medieval de Tomás de Aquino e a filosofia de Aristóteles, volta-se para atender ao interesse colonizador de formação da elite colonial. Nessa fase, são deixados de lado os indígenas, voltando-se as atenções para a educação dos filhos dos colonos. Todavia, junto aos índios concentrados em territórios delimitados, continua a cristianização.

Em 1759, ao expulsar os jesuítas, o Marquês de Pombal – que também lhes confiscara grande quantidade de bens (escravos, fazendas, terrenos urbanos, armazéns de especiarias e missões), os quais eram totalmente isentos de impostos – não apenas interferiu no projeto educacional dos jesuítas, mas interditou “a primeira tentativa registrada, na história, de criar intencionalmente uma sociedade utópica”.¹⁰⁴ Pombal tentou implementar sua reforma educacional, inspirado nos princípios da educação laica iluminista e da prerrogativa e obrigação do Estado de fornecer a educação e de determinar suas coordenadas pedagógicas. A reforma pombalina enfrentou sérias dificuldades, deparando-se com a escassez de mestres formados segundo essa nova orientação, com a insuficiência de recursos e o isolamento da colônia, este promovido pela própria Metrópole, que temia a difusão das ideias emancipatórias em vigor na América. No que se refere aos índios, essa reforma não somente deu continuidade à política de incorporá-los como trabalhadores e de exterminá-los, como intensificou-a.

Com o afastamento dos jesuítas, muitos territórios dos aldeamentos tornaram-se “terras de ninguém” e aos indígenas que nela habitavam restava enfrentar permanentemente os invasores. Em muitos casos, os colonos aproveitaram os recursos dos territórios e os índios foram compelidos a instalar-se em regiões distantes, refazendo suas formas de viver e educar. Muitas cidades, em toda a América, formaram-se nas antigas terras de aldeamentos.

Assim, no seu ir e vir, a política indigenista colonial, mesmo depois deste período, foi voltada para os índios aldeados. Sua história administrativa, marcada pelas transformações econômicas nos planos interno e mundial, sempre reservou aos “índios mansos e submissos” a proteção, e àqueles que resistiam, o terror da perseguição. A legislação do período colonial e imperial – permitindo ou proibindo o extermínio e a incorporação das terras de aldeamento –, permeada por pressupostos marcados pela incompreensão do outro, não contribuiu para equilibrar ou conter os conflitos entre índios e não índios; ao contrário, sobretudo contribuiu para a aculturação, marginalização e integração dos diversos sujeitos indígenas às sociedades hegemônicas.¹⁰⁵

No decorrer do século XIX, em toda a América, os independentistas e o iluminismo evolucionista saem, de certa forma, da curiosidade, passando a ver o ser índio como um estágio de evolução rumo à civilização. Com base nesse pressuposto, segundo o qual os povos indígenas estavam em estágio civilizatório inferior, é instituída a escola como espaço cultural civilizatório eurocêntrico. Nesse século, mesmo com a independência de muitos países, manteve-se na educação a perspectiva disciplinar e homogeneizante do período colonial, agora com base no positivismo e suas noções de liberdade, ordem e progresso. Uma educação concebida como espaço civilizatório de reprodução dos valores hegemônicos, para a preservação da ordem orientada pela cosmovisão moderna cientificista, visando atender às transformações econômicas e políticas rumo à civilização moderna.

Martinez,¹⁰⁶ em seu estudo sobre o projeto educativo liberal da Bolívia do final do século XIX e início do XX, observa: “Só com uma educação bem controlada e organizada se podia pretender a construção de uma nação civilizada e moderna, uma vez que unificada e indivisível”. Nessa linha, inicia-se e intensifica-se, paulatinamente, no ritmo das políticas de cada país latino-americano, também um novo avanço sobre os territórios indígenas, implantando-se escolas integracionistas.

Nos Estados mexicano, peruano, chileno, boliviano e equatoriano, já no século passado, aparece, nas políticas de educação para todos, o caráter imperativo da educação para aqueles povos que viviam exilados em regiões rurais distantes. Nesses países, verificaram-se diferentes ações governamentais na área de educação para os povos indígenas, mesmo que de forma deficitária e, muitas vezes, sem atingir as metas propostas. Já em 1842, por exemplo, no México, a educação é declarada obrigatória e gratuita para todos, como acentua Nolasco Armas, com o “[...] objetivo de formar uma nova raça cujos sentimentos individuais se identificassem com a independência e a liberdade”.¹⁰⁷

No Brasil, mesmo com todo o impacto do positivismo no século XIX, poucas mudanças aconteceram no campo da educação; apesar de ter sido esta amplamente discutida e alguns passos dados, chegou-se à Constituição da República de 1891 sem se efetivarem políticas edu-

cacionais que atendessem às próprias exigências das transformações políticas e econômicas.

Nas quatro primeiras décadas do século XX, o liberalismo, em pauta desde a Revolução Francesa, o positivismo da ciência moderna, a Revolução Industrial, a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais e os movimentos operários de diferentes maneiras abalaram, em diferentes países, os modelos econômicos e as políticas governamentais, especialmente aquelas voltadas para a educação. Essas transformações ocasionadas pelas políticas econômicas e educacionais afetaram as sociedades indígenas, passando muitos índios a se integrarem como assalariados no campo ou nos centros urbanos. Moldadas pela conjuntura internacional que exigia a substituição de importação, as políticas educacionais na América Latina passaram do domínio da Igreja para o do Estado e enfrentaram, como já visto, o confronto de duas cosmovisões: a medieval e a moderna, baseada no cientificismo.

No Brasil de 1930, que assistiu à criação do Ministério de Educação e Saúde e ao estabelecimento de duas Constituições (1934 e 1937), decidiu-se ser necessário formular o Plano Nacional de Educação, criar a rede oficial de ensino e instituir o ensino profissionalizante. Nesse período, os referenciais europeus somaram-se aos norte-americanos e nestes com maior ênfase, consolidando os novos rumos teóricos e a implementação das experiências escolanovistas.

Até mais da metade do século XX, os povos indígenas não eram considerados pelas políticas educativas traçadas pelo Ministério da Educação (MEC). Ficando a cargo do SPI, a educação para as sociedades indígenas – marcada pela pedagogia integracionista e tendo por base o propósito de incorporar os indígenas à nação – não deixava de ser catequética, mesmo diante do posicionamento de Rondon, baseado nos princípios positivistas da educação e contrário à atuação das missões religiosas.

No início deste século, surgem em vários países latino-americanos, sob a responsabilidade do governo ou de missões religiosas, os internatos. No Brasil, entre estes, podemos destacar o internato missionário de Utiariti, no Mato Grosso, fundado em 1945, que merece destaque especial por reunir, durante décadas, meninos e meninas, jovens e adultos

de diversos grupos étnicos – inclusive historicamente rivais – num único local.¹⁰⁸ Os internatos missionários, espalhados em vários pontos da América Latina, são herdeiros das anteriormente citadas “Casas de muchachos”, de inspiração jesuítica (século XVI), em que se reuniam crianças de diferentes origens visando à catequese.

Assumida ou não pelos Estados nacionais, a educação escolar entre os povos indígenas na América Latina, em muitos casos, ficou a cargo das missões religiosas conveniadas ou não com órgãos indigenistas. Estudando as reformas educativas no Chile, Catriquir e Duran¹⁰⁹ observam que, mesmo diante das leis de 1813 (da república recente), que já incluíam a educação pública para os indígenas, as missões religiosas instalaram as primeiras escolas nas comunidades indígenas.

Conforme já ressaltamos, sendo indicado pelo I Congresso Indigenista Interamericano de 1940, no México, para atuar na educação bilíngue, o Instituto Linguístico de Verão – Summer Institute of Linguistic (SIL) – foi uma das missões com grande penetração em quase toda a América. Na década de 1950, esse Instituto, sob o pretexto do estudo de línguas, mas com objetivo evangelizador, ampliou seu campo de ação na educação indígena.

Nos primeiros anos de 1960, nos planos políticos do Brasil, e em 1970, do Chile, as políticas educacionais avançavam, incorporando as ideias da educação popular paulofreiriana. Ao serem derrubadas, prematuramente, pelas alianças conservadoras desses países, com apoio norte-americano, tais políticas retrocedem, no campo político social, no que concerne a um possível reconhecimento da diferença como algo positivo. Antônio Muniz de Rezende,¹¹⁰ definindo a educação como um processo-projeto e resultado dialeticamente discutido “de mais sentido para a existência cultural”, salienta a importância dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire como um dos primeiros autores a levar em conta o universo cultural do educando e a ação cultural no espaço da educação popular. As diferenças culturais são também as diferenças da educação em que os diálogos interculturais são inseparáveis.

Na perspectiva do diálogo entre os diferentes, em que a perspectiva crítica-compreensiva interage com a pedagogia da possibilidade e da

autonomia para a construção de processos de transformação, os estudos de Paulo Freire e as suas incontáveis participações em simpósios, seminários e encontros orientaram processos de formação e outras ações educativas no seio de movimentos socioculturais em áreas urbanas e rurais em vários países, inclusive na Ásia, Europa e Estados Unidos. Entre as sociedades indígenas, na América Latina e em outros continentes, as contribuições teóricas e ações pedagógicas de Freire estão relatadas em livros, transcrições de fitas, relatórios e trabalhos de pós-graduação.¹¹¹ Giroux, em seu livro *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, discutindo sobre “cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire: rumo a uma política de educação”, argumenta:

Fazendo uso de suas experiências na América Latina, África e América do Norte [...], Freire, acertadamente, argumenta que a dominação não pode ser reduzida exclusivamente a uma forma de domínio de classe. Tomando a diferença como fio condutor teórico, Freire rejeita a idéia de que existe uma forma universal de opressão. Em vez disso, ele reconhece e situa dentro de diferentes campos sociais formas de sofrimento que se referem a modos particulares de dominação e, conseqüentemente, formas diversas de luta e resistência coletiva.¹¹²

Em 1992, no Parlamento da Terra, durante o Fórum Global,¹¹³ na Eco 92 – Rio de Janeiro –, observamos que os representantes indígenas homenagearam o educador Paulo Freire, também presente naquele momento, por suas contribuições para a construção de novas perspectivas educacionais, como no caso dos processos de resistência étnica desses povos. Na Conferência Mundial dos Povos Indígenas, realizada entre 25 e 30 de maio de 1992, no Rio de Janeiro, como na reunião Índio 92, que teve lugar no acima mencionado Fórum Global, representantes Mapuche (Chile) e Kiriri (Brasil) relataram experiências educacionais que tiveram como base as teorias de Paulo Freire, nos anos de 1970 e 1980. Salientamos que, com o golpe de Estado no Chile e o retroceder das políticas educacionais nesse país, os Mapuche viram seu projeto educacional interrompido.

No Brasil, o retrocesso das políticas sociais e a continuidade das filosofias educacionais pautadas na negação da diferença foram os principais motivos para a interrupção, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), do Projeto de Educação Kiriri, em 1983. A Funai, criada em 1967 no bojo das políticas integracionistas do então governo ditatorial brasileiro, deu continuidade e até mesmo reforçou a filosofia integracionista do antigo SPI do Estado Novo. Além disso, continuou a estabelecer acordos com missões religiosas para a atuação em territórios indígenas. Assim, o Instituto Linguístico de Verão – que, inicialmente intermediado por instituições universitárias, orientava sua ação pedagógica para o campo da linguística –, em 1969, através de convênio com a Funai, teve seu plano de atuação ampliado, incluindo a implementação de escolas para índios no Norte e Centro-Oeste do Brasil. Seu plano pedagógico, como o das antigas missões religiosas, tinha como meta domesticar a diferença.

A experiência acumulada do colonialismo, ao longo desses 500 anos, tem impacto na maneira de ver e agir dos políticos e suas políticas educacionais e econômicas em diferentes períodos, trazendo sérias consequências para os povos indígenas de toda América mesmo na atualidade. Até os anos de 1980, navegando entre os projetos integracionistas e missionários, as ações educacionais para índios baseavam-se nos referenciais das teorias oficiais dominantes, de caráter tecnicista e integracionista, contribuindo para a discriminação sociocultural, evidenciada em práticas educativas antidemocráticas e homogeneizantes, e fomentando formas sutis e/ou explícitas de discriminação e exclusão no espaço escolar e fora dele.

A partir de 1970, com o aprofundamento das relações capitalistas no campo, as quais têm como contrapartida a exclusão e a exploração, intensificaram-se as lutas pela terra em diversas regiões do continente americano. Os movimentos pelo direito à terra desenvolvidos pelos povos indígenas, conjugando-se à busca por afirmação da identidade étnica nos contextos regional e global, ganham contornos específicos junto aos demais movimentos socioculturais. A luta pelo direito à terra foi um dos itens principais nas pautas dos encontros e ações políticas dos movimentos indígenas e não indígenas, sejam locais, regionais,

nacionais ou internacionais. Nos encontros, marcados pelo caráter político e reivindicatório, os líderes indígenas não só relatavam seus problemas, como também afirmavam a necessidade de união para fortalecer as reivindicações junto aos órgãos governamentais.

Na América Latina, a questão da terra, uma das principais violências históricas para as sociedades indígenas, é resultante, grosso modo, de duas políticas indigenistas – a catequética e a integracionista. Essa questão tornou-se mais aguda a partir dos anos 1970, sendo um problema ainda na atualidade. No Brasil, mais intensamente nessa década, época do chamado “milagre brasileiro”, muitos grupos indígenas na Amazônia foram atingidos por projetos de desenvolvimento propostos e implementados na mesma base do formulado por D. Antero, no Peru. Esses projetos tiveram forte impacto sobre diversos grupos socioculturais, acarretando sérios problemas e, mais uma vez, promovendo um novo avanço sobre as terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas.

Esse processo, sobretudo para os índios da região amazônica, em diferentes países, significou forte ameaça às suas condições de vida. Um dos casos mais conhecidos é o dos Yanomami, tema de debate e manifestação de solidariedade em vários países da América Latina e Europa. Esse povo, que vive nos limites do Brasil e da Venezuela, “descoberto” pelos “civilizados” nos últimos 30 anos do século XX, tem visto seus territórios serem explorados em busca de minérios e neles serem instalados campos de pouso para os aviões de transporte de carga – em 1990 foram identificados 34 –, vivendo todas as consequências dessas ações: parte de suas terras desmatadas, seus recursos naturais poluídos e infestação de doenças desconhecidas.¹¹⁴ Como ainda observou Cunha,¹¹⁵ entre 1988 e 1990 15% da população Yanomami foi vitimada pela malária, tragédia resultante da situação de contato e garimpagem de minérios.

Tudo isso corrobora o que anteriormente afirmamos, ou seja, que a globalização, com outra roupagem e instrumentos, é uma nova denominação para um antigo fenômeno da dominação e homogeneização, tendo por base o antigo direito de comunicar e comercializar. Todavia, sociedades indígenas, mesmo diante de modificações profundas e muitas perdas, mantiveram e/ou (re)significaram princípios de suas tradições

culturais, através dos quais, na atualidade, organizam seus processos de afirmação étnica e, conseqüentemente, demarcam suas diferenças. Demonstram, então, como afirmado por Maffesoli, a impossibilidade de se eliminar a diferença, pois “mais cedo ou mais tarde, de uma maneira direta, violenta, ou por vias transversas, pela astúcia ou pela passividade, a diferença ressurge [...]”.¹¹⁶ Como desdobramento da problematização da diferença e melhoria da qualidade de vida, acentuou-se um movimento no sentido do reconhecimento do direito das chamadas minorias, tendo como referentes os movimentos de grupos étnicos pela sua autoafirmação no interior das sociedades pluriculturais.

Roberto Cardoso Oliveira,¹¹⁷ analisando as contradições no próprio processo de globalização, considera que nas relações hoje existentes nos planos micro e macro, algumas vezes, essas esferas interagem no enfrentamento com a mesoesfera (Estados-nacionais). Para isto vêm constituindo os fóruns internacionais (macroesfera), meios de pressionar os Estados para que reconheçam e respeitem as especificidades étnicas (microesfera). Salienta, ainda, que os Yanomami estariam “em pior situação se não fosse a pressão internacional em sua defesa”. Temos outro exemplo dessa articulação, no plano da micro e macroesfera, com a participação, em 1996, de representantes índios das cinco regiões do Brasil em uma reunião com o Parlamento Europeu, buscando apoio contra um ato governamental que permitia a revisão de demarcações de terras indígenas.

Diversidade étnico-cultural e reconhecimento da diferença

Na América Latina, vivem na atualidade cerca de 35 milhões de índios. Em alguns países, a população indígena constitui parte significativa do contingente populacional: Guatemala, 85%; Bolívia, 70%; Peru, 40%; Equador, 30%; México, 10%.^{118,119} Entretanto, no Brasil, com uma

população indígena estimada no ano 2000 em cerca de 400.000 indivíduos¹²⁰ de um total populacional de 169.799.170,¹²¹ se vista em termos percentuais, corresponde a 0,2% da população total. Portanto, este país possui um dos menores percentuais em relação à maioria dos países latino-americanos.

Como comenta Scherrer-Warren,¹²² mesmo com reduzida população, no Brasil, como em outros países, as manifestações dos movimentos indígenas “[...] sobre o direito de preservação de suas terras têm tido, nos anos recentes, repercussão nacional e internacional”.

Nesses processos, na maioria das vezes conflitivos, as aprendizagens educativas se dão tendo por repertório o vivido e o refletido. Nas próprias contradições do processo da globalização, as quais expõem as questões locais, os conflitos e as lutas por identidades étnicas, os movimentos indígenas e outros movimentos socioculturais vêm buscando as brechas para ampliar essas lutas, afirmando as suas diferenças.

Na história da humanidade, nunca, como nos nossos dias, com a efervescência do mundo globalizado, os valores e os conhecimentos culturais estiveram tão em evidência. Assim considerando, Barros¹²³ observa que a “etnicidade, fruto de confrontos com os ‘outros’, é um elemento político presente em todos os recantos do mundo, sendo considerada a ‘hidra do século XX’”.

Na complexidade dos processos do mundo globalizado, algumas vezes, de forma acentuada, (re)apresenta-se a oposição homogeneização *versus* diversidade. Agora não mais delimitada no âmbito das políticas integracionistas dos Estados nacionais, mas sobretudo no quadro das políticas e do capital internacional. Este último, com sofisticado aparato, é investido sobre os países do chamado terceiro mundo, ou seja, sobre países globalizados que assistem ao retorno de alguns traços próprios da colonização, com novos e velhos argumentos e objetivos. A tecnoglobalização acarreta mudanças nas formas de dominação e homogeneização simbólica e cultural, influenciando a produção e consumo de informações e bens, tal como “nas formas de pensar, informar [...], gerir e fazer política”.¹²⁴

No bojo desse processo, as novas tecnologias aceleram as possibilidades das transações dos sistemas financeiros e políticas internacionais, que rompem com as fronteiras socioculturais e econômicas dos países, afetando as relações com as respectivas sociedades e imprimindo sérias transformações nas políticas públicas, entre essas as educacionais. Sob a influência das políticas internacionais, geridas com base nas ideias neoliberais, verifica-se uma privatização cada vez maior dos serviços públicos, agravando-se a crise do Estado do bem-estar social. Neste contexto, os grupos econômicos internacionais, facilitados pelos meios de comunicação, definem a agenda política e influenciam as políticas internacionais e nacionais, ao sabor dos interesses dos grupos dominantes.¹²⁵

Para os teóricos da educação, a exemplo de Apple,¹²⁶ Gimeno Sacristán¹²⁷ e Pérez Gómez,¹²⁸ o evidente fortalecimento de alianças neoliberais e neoconservadoras é apontado como um dos principais fatores que, em diferentes países, vem forçando um retrocesso das conquistas socioculturais e consequente agravamento da exclusão, da desigualdade social, da discriminação e da crise ambiental. Diante do quadro acima descrito, torna-se imprescindível observarmos quais as consequências desse processo e as formas de reação dos diferentes movimentos socioculturais, ao buscarem afirmar-se enquanto sujeitos coletivos. No caso dos movimentos indígenas, as reações mais frequentes são as lutas por afirmação das diferenças étnico-culturais, somando-se às lutas por terra, educação, saúde e qualidade de vida.

A diversidade cultural, como uma questão ética e política que, na história da humanidade, sempre esteve presente, tem sido enfatizada pelos processos de lutas étnicas, recolocando a questão da diferença, agora também de forma acentuada e a partir de um novo patamar: da ótica do diferente, exigindo reformulações constitucionais, projetos de estudo, pesquisas e ações educacionais compatíveis com a realidade sociocultural de cada grupo, no reconhecimento de suas diferenças e identidades.

Nos diversos países, como no Brasil, nos quais esse reconhecimento tem como antecedente um longo processo de resistência étnica, esta se deu também mediante o que Paulo Freire chama de “manhas históricas dos oprimidos”. Em palestra no Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 1982, o educador as comentou:

As manhas se explicitam na linguagem, na cor, na atitude e na própria reação ao frio. Se não fossem as manhas, os oprimidos se acabariam [...]. A violência dos exploradores é tal que se não fossem as manhas, não haveria como agüentar o poder e a negação que se encontram no país [...]. Há 480 anos, eles são obrigados a serem manhosos. [...] Não tenho dúvida de que, mais adiante, a gente descobriria que as manhas iriam se tornar métodos pedagógicos. Daí isso me lembra simbolicamente o Nordeste (brasileiro) em tempo de seca. Você olha, está tudo esturricado, passa um ano, passam dois, passam três, morre tudo que é bicho, é tudo danado de seco, a terra racha; quando um dia dá uma neblina e de manhã ninguém reconhece mais o chão, explode de verde. Em dado momento histórico, em certa circunstância, explode a autenticidade que está aparentemente morta ali. Isso não acontece por acaso, porque um grupo eu não acredito que se destrua.¹²⁹

Essa argumentação é mais uma referência não somente para a transformação da educação escolar, mas também para a compreensão dos movimentos de resistência, que em distintos momentos enfrentam sempre os mesmos desafios: a desintegração sociocultural, a exclusão, a discriminação e a violência que se avolumaram ao longo da história e aceleram-se com os impactos da globalização. A partir da década de 1990, nas lutas por afirmação étnico-cultural e transformação social, à resistência acrescentam-se as reivindicações e proposições, em processos que se diferenciam e aproximam-se nos diferentes espaços geográficos e políticos.

Na América Latina, e especialmente no Brasil, a intensificação desses movimentos indígenas a partir da década de 1980 atualiza e (re)significa antigas reivindicações, buscando garantir o direito à terra, saúde, educação e democratização das sociedades, para que nelas os sujeitos possam afirmar-se como oriundos de universos culturais diferenciados. Contrários aos processos de integração historicamente impostos, esses movimentos defendem sistemas democráticos que garantam a pluralidade cultural e a possibilidade de expressão das diversas formas de viver e pensar dos grupos socioculturais em cada país e entre os países, como princípios constitutivos das sociedades locais e da sociedade

global. Nas contradições dessas relações da sociedade local e global, como observa Barros,¹³⁰ “deve se situar a análise das chamadas questões indígenas, dentre elas a educação escolar diferenciada”.

As lutas étnico-culturais, num mesmo lugar ou em distintos lugares geográficos, trazem um grande desafio: transformar o presente, por meio de reflexões históricas e ações nas quais a diferença, a igualdade e a ecologia constituam-se em referenciais dialógicos para a construção de novos conhecimentos. Desde 1960, as numerosas organizações socio-culturais e étnicas surgidas na América Latina para reivindicar respeito à diversidade e melhoria de qualidade de vida tecem fortes críticas às políticas educacionais assimilacionistas.

Dessa forma, como discutimos até então, os povos indígenas vivem a sua própria utopia de “reorganização grupal” e lutam não só pela defesa cultural, mas pelos interesses territoriais e políticos.¹³¹ Em 1992, no Brasil, o Comitê Intertribal organizou a Conferência Mundial dos Povos Indígenas, um dos encontros de significativa repercussão do período da Eco 92, no Rio de Janeiro. No relatório final do evento, salienta-se: “Não podemos ser desalojados de nossas terras. [...] as pegadas dos nossos antepassados estão gravadas nas terras de nossos povos. [...] nós, povos indígenas, estamos unidos pelo círculo da vida em nossas terras e nosso meio ambiente”.¹³²

Em 1990, o movimento indígena no Equador parou o país até ser recebido pelo presidente da república, enquanto, na Bolívia, a grande marcha de 29 dias até a capital, La Paz, resultou na conquista de, aproximadamente, um milhão de hectares.

Nas décadas de 1980 e 1990, a luta dos índios e negros por afirmação étnico-cultural estampou-se aos olhos dos demais segmentos das sociedades latino-americanas. Como já ressaltamos sobre as contradições da globalização, o acesso às novas tecnologias digitais e audiovisuais, ao mudar a forma de comunicação entre os movimentos socioculturais, tem se tornado um dos meios utilizados, ainda que precariamente, para vencer o isolamento historicamente enfrentado pelos movimentos indígenas localizados. Nos encontros locais e regionais das décadas de 1970 e 1980, voltados para a busca do direito de afirmação étnica e por

terra, foi marcante a utilização do gravador e vídeo. A partir de 1990, às modalidades anteriores somam-se os encontros internacionais e as novas tecnologias da informática.

Nos espaços comunicacionais diversos, buscando assegurar esses direitos no contexto das novas relações socioculturais e políticas entre as sociedades local e global, as sociedades indígenas vêm instituindo verdadeiras redes de interações. “Quando estamos juntos [...] somos assembleia; quando nos separamos, somos rede”, disse um representante Chiapa durante o Encontro Intercontinental Pela Humanidade e Contra o Liberalismo, realizado em Selva Lacondona, no México, em julho de 1996.¹³³ Nesse contexto surgem textos e intertextos, funcionando como uma forma de textualidade que absorve e transforma outros textos. Esse processo, mesmo que ainda frágil diante dos resultados da globalização econômica e cultural, vem produzindo, como expõe Muñoz Cruz,¹³⁴

1. A confluência de distintas etnias nestes novos espaços transnacionais [...].
2. A aproximação física e eletrônica das etnias no multiculturalismo de sociedades receptoras dominantes [...].
3. Uma tendência notável e crescente nas redes informáticas da questão indígena global em torno do protagonismo específico de movimentos (EZLN) ou iniciativas internacionais (Declaração de Direitos dos Povos Indígenas)¹³⁵ conseguindo um hiperespaço de simultaneidade e de acesso parcial aos debates políticos da sociedade dominante.

Através de diversos meios, os movimentos políticos dos povos indígenas, ao emergirem nitidamente no seio das lutas da sociedade mais ampla, têm contribuído significativamente com esse processo. Um exemplo disso é o próprio movimento Chiapa, no México, que se iniciou em janeiro de 1994, liderado pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). Esse movimento, que se enraíza no plano regional, expande-se e ganha aliados na sociedade mexicana, transformando-se em um movimento político de extensão considerável, passando a ter interlocuções no plano internacional. O que aqui dizemos pode ser verificado inclusive nos espaços da sociedade mexicana, tanto pela observação direta nas

praças, onde camisetas, cartazes e periódicos desse movimento são vendidos ou distribuídos, como pela participação de representantes de diversos segmentos sociais em alguns de seus encontros, e também nas reflexões promovidas pelos líderes chiapanecos e por intelectuais em discussões no interior das universidades. “Nós fomos percebendo que a revolta, na realidade, vinha do fundo de nós mesmos, que cobria todo nosso território social [...]. É por isso que o rosto oculto deles apareceu ante nós como um espelho, onde poderíamos contemplar nossos próprios rostos aprisionados”.¹³⁶

Elenaldo Celso Teixeira,¹³⁷ estudando a participação dos movimentos sociais no poder local, ao listar as organizações dos movimentos sociais e seus eventos, categorizando-os e distinguindo suas articulações com a sociedade global, aí destaca dois deles, promovidos a partir do movimento Chiapa: Encontros Internacionais pela Humanidade Contra o Liberalismo,¹³⁸ que aconteceram no território Chiapa, em 1996, e na Espanha, em 1997. Com o mesmo objetivo desses encontros, foi realizado, em dezembro de 1999, na cidade de Belém-PA, no Norte do Brasil, o II Encontro Americano pela Humanidade e Contra o Neoliberalismo. O Manifesto de convocação desse encontro salientou que:

De todas as veias que sulcam as montanhas do continente da América, calcinada pela opressão, desde o Alasca até a Patagônia, o movimento de solidariedade para com as comunidades indígenas de Chiapas e as demais entidades que subscrevem esta convocatória, convocam a todos os povos, para se reconhecer [...].¹³⁹

Esses movimentos por reconhecimento de identidades coletivas e contra o neoliberalismo, ao incluírem as lutas pela terra e por uma melhor qualidade de vida, reivindicam de forma acentuada o seu reconhecimento como protagonistas de possíveis modelos alternativos ao sistema econômico em vigor. Tais movimentos já se pronunciavam na mesma linha, em outros encontros, no início do ano de 1990, como podemos observar no documento final do III Encontro Continental da Resistência Indígena Negra e Popular, realizado em Manágua, em que essas questões já eram discutidas:

Há 500 anos aqui estamos, para anunciar, neste primeiro ano de nova era, que nós constituímos um Movimento Continental Indígena Negro e Popular, sustentando os seguintes objetivos: [...] Lutar pelo estabelecimento de um novo modelo econômico alternativo, frente ao [...] neoliberalismo, utilizando cinco eixos fundamentais: o trabalho, a natureza, a mulher, a identidade e a soberania, no caminho de lograr a formulação de um sistema de economia social.¹⁴⁰

No item 2 do documento em pauta, ressalta-se a decisão de buscar “interferir nas políticas educativas, trabalhistas, culturais [...] contra a discriminação e o racismo [...] para estimular o desenvolvimento de consciência e nossa identidade”.¹⁴¹ Uma identidade que se (re)constrói nos interstícios das singularidades individuais e coletivas, nos conflitos, intercâmbios e itinerância historicamente vivenciados, em que a diferença expressa a própria identidade e vice-versa.

Rigoberta Menchú Tum, prêmio Nobel da Paz em 1993, em mensagem ao Colóquio Internacional dos Povos Indígenas e Estado na América Latina, ressalta que a busca de novas formas de relação dos povos indígenas com o Estado tem sido um dos pontos prioritários na (re)definição dos processos historicamente dominantes: “Para convertê-los em profundamente democráticos, includentes [...] devemos lutar por adoção, ratificação e pelo cumprimento das medidas internacionais que se referem aos direitos dos povos indígenas”.¹⁴² O Decênio Internacional dos Povos do Mundo¹⁴³ (1994-2004), proclamado pela ONU em finais de 1993, representa um marco favorável às reivindicações e afirmação de identidade coletiva.

Em seus estudos sobre “a participação cidadã no poder local”, Elenaldo Teixeira¹⁴⁴ desenvolve expressiva análise da emergência participativa das organizações da sociedade entre 1970 e 1980, não somente na esfera pública local, mas nas associações civis, ONGs e movimentos sociais, que avançam no sentido democrático na busca de um processo articulador em redes, tentando promover debates e intervir nas políticas públicas que possibilitem enfrentar os impactos da globalização. Todavia, esse autor também analisa os desafios decorrentes da complexidade desse processo e a falta de atendimento de suas demandas, também

ocasionada pelas crises enfrentadas pelo Estado enfraquecido pela própria globalização. Os diálogos, nesses momentos, instituem-se como possibilidades de construção de espaços democráticos para os possíveis intercâmbios que possibilitam as conquistas de direitos.

“Mirar outros 500”: a conquista da educação escolar indígena

Na atualidade, a heterogeneidade cultural de sujeitos individuais e coletivos dentro de uma mesma cultura e entre culturas, assim como a globalização e a crise econômica mundial, que acirram as desigualdades sociais e a degradação ambiental, vêm sendo temas de reflexões no campo da educação. Paralelamente a tudo isso, nas últimas décadas, quando em várias partes do mundo a problemática da diferença acentua-se cada vez mais, os movimentos étnico-culturais criticaram, apropriaram-se e (re)significaram formas e conteúdos de educar exógenos às suas organizações socioculturais, partindo das suas próprias referências.

Como salientamos, no revés da globalização, diante das ameaças à diversidade étnico-cultural e à biodiversidade, os movimentos socioculturais buscam alternativas para as problemáticas vividas e criam redes de intercâmbios nos planos local, nacional e internacional.

Nesse processo, os efeitos homogeneizantes e excludentes dos diferentes programas educativos enfrentaram sérias críticas dos movimentos indígenas. Em suas reivindicações, seus autores/atores procuram refletir sobre os papéis da educação escolar na realidade sociocultural e histórica vivida, defendendo o desenvolvimento de projetos educativos a partir de seus interesses coletivos. Assim, a escola, inicialmente imposta como instrumento para invasão cultural e territorial, passa a ser reivindicada como um bem público na busca por transformar o presente. A educação se transformou em um direito a ser conquistado e uma responsabilidade do Estado, considerando as questões da diversidade.

A insuficiência do número de escolas, e mesmo de um diagnóstico da situação da educação, em vários países da América Latina, obrigou as organizações socioculturais a desenvolverem tentativas autogestionárias de ações educativas voltadas para a especificidade étnico-cultural, embora continuassem reivindicando do Estado o cumprimento de seu papel como responsável pela implementação das políticas públicas na área educacional. Entre as reivindicações pelo direito e ações na perspectiva da educação escolar diferenciada, específica, inter e pluricultural, os movimentos indígenas passaram a incluir a de formar seus(suas) próprios(as) professores(as), motivados por uma série de fatores. Entre esses, consideramos dois como de extrema relevância: a expansão do processo de afirmação étnica, com profissionais originários das próprias sociedades indígenas; e o despreparo de professores(as) que vinham de fora.

As reivindicações e experiências manifestadas a partir das realidades socioculturais e históricas das diversas sociedades constituíram-se em referenciais na conquista do direito à educação indígena diferenciada e de algumas políticas governamentais implementadas. A conquista de direitos – atualmente expressa nas constituições de vários países latinos, resultantes das pressões dos movimentos socioculturais – impulsionou o reconhecimento da diversidade cultural como um dos princípios nas reformas educacionais recentes. Esses movimentos têm se mostrado cada vez mais contundentes ao exigirem reformas curriculares mais relevantes, no sentido da interação entre escola e comunidade envolvendo as questões socioculturais. As conquistas legais têm respaldado, inclusive, o desenvolvimento de diagnósticos educacionais e o desenvolvimento de projetos por algumas organizações indígenas, a exemplo da Fundação Rigoberta Menchú, na Guatemala. Nesse país, as organizações Maya, como em outros países latino-americanos, passaram a desenvolver diversas experiências com propostas curriculares inovadoras, considerando o sistema de valores e a cosmovisão própria dos povos indígenas.

A Fundação Rigoberta Menchú concluiu, em 1997, o “Diagnóstico da Realidade Educativa dos Povos Indígenas da América Central”, com 36 grupos indígenas de origem Maya no México, Guatemala, Belize, El Salvador, Honduras e Nicarágua. Segundo seus organizadores, visando

contrapor-se aos sistemas educativos discriminatórios, buscou-se, nesse projeto, traçar estratégias concretas de uma educação intercultural. Para tanto, procurou-se conhecer a realidade educativa de povos indígenas por meio de consulta às comunidades envolvidas, avaliando-se os programas educativos implantados, os modelos de “educação endógena tradicional”, o encontro dos “modelos endógenos e exógenos e seus pontos críticos” e, finalmente, os efeitos produzidos no desenvolvimento cultural, social e econômico nas comunidades pesquisadas.¹⁴⁵

Desse modo, identificando os interesses dos povos indígenas, esse diagnóstico vem fundamentar o planejamento e execução de propostas voltadas para uma “educação realmente intercultural”.¹⁴⁶ Nesses processos, a comunidade internacional vem tendo significativa participação, seja via ONGs, seja por organismos para-governamentais. Esse diagnóstico, por exemplo, resultou de um convênio firmado com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1994.

Nas últimas décadas, o avanço das conquistas dos movimentos indígenas nas reformas constitucionais de países latino-americanos vem repercutindo nos planos governamentais para a educação, com maior ou menor ênfase, passando a considerar a diversidade cultural como um dos referenciais, quer seja na própria educação escolar entre as sociedades indígenas, quer como constituinte dos sistemas de educação em cada país. Nesse sentido, a parceria do governo com movimentos indígenas e ONGs tem resultado em diagnósticos, programas de formação e outras ações visando à construção de uma educação escolar intercultural e específica, embora ainda enfrentando-se, para isso, dificuldades de naturezas diversas.

Na Guatemala, por exemplo, a reforma da educação prevista nos “Acordos de Paz Firme e Duradoura”, firmado em março de 1995 – particularmente no “Acordo sobre Identidade e Direitos dos Povos Indígenas” e no “Acordo sobre Aspectos Socioeconômicos e Situação Agrária” – prevê o atendimento das exigências indígenas.

Nesse país, como em vários outros, intelectuais indígenas defendem, além da conquista do direito a políticas voltadas para educação específica e intercultural nas sociedades indígenas e da efetivação das mesmas,

a consideração da interculturalidade – espaço de encontro e diálogo entre culturas diversas – como referencial não apenas para a educação escolar indígena, mas para os demais segmentos sociais em cada Estado. Nesse sentido, afirmou Maria Kalvissa: “*A educação intercultural deve ser considerada como constituinte da educação nacional*”.¹⁴⁷ A interculturalidade, como pressuposto de dialogicidade entre culturas, constitui-se como um avanço do ponto de vista conceitual, oriundo das discussões teóricas do relativismo cultural¹⁴⁸ Para os diversos espaços de sociedades pluriculturais, e dentre eles a escola, esse é um referencial de extrema relevância na construção de conhecimentos e relações de convivência, que, na atualidade, encontra-se presente de forma enfática nos documentos governamentais.

Entre os países latinos, a Bolívia apresenta-se constitucionalmente como um dos mais avançados na perspectiva de educação intercultural, e não apenas voltada para as sociedades indígenas. Nesse país, a Ley de la Reforma Educativa de 17 de julho de 1994 registra a base da educação boliviana como intercultural e bilíngue. “A educação bilíngue intercultural não existe como uma parte do sistema geral nacional de educação, e sim todo o sistema é intercultural e bilíngue”.¹⁴⁹ Esse autor, nessa mesma página, acentua que tal reforma visa fortalecer a identidade nacional com base nos “valores históricos multiculturais”, na construção de “um sistema educativo intercultural e participativo, que possibilite o acesso de todos os bolivianos à educação, sem discriminação alguma”.¹⁵⁰

Os avanços no campo da educação bilíngue intercultural na Bolívia também se inscrevem no alcance e implicações do convênio de cooperação celebrado entre os Ministérios de Educação da Bolívia e Peru. O convênio prevê atenção educativa para os povos indígenas das fronteiras desses dois países. Para as populações indígenas que vivem em situação de fronteiras nacionais, o exemplo boliviano-peruano é antecedente importante que deve orientar esse tipo de ação bilateral.¹⁵¹

No Peru, a Reforma Educativa de 1972-1980 já previa uma política de educação bilíngue e intercultural. Para o quinquênio 1991-1995, ao ser delineada a Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilíngüe Intercultural, previa que a educação devia abranger todos os

níveis e modalidades, com currículos diversificados. Nesse intervalo de tempo, o governo peruano extinguiu a Direção Educação Bilíngue e Intercultural, criada em 1987. Em 1998, por exigência do Banco Mundial, o referido governo teve que criar novamente um órgão específico para a educação bilíngue.

Em 1995, no Plan de Desarrollo de la Educación a Largo Plazo de 1995-2010 do Ministério da Educação desse país, registra-se que a expansão da educação bilíngue e intercultural dar-se-ia em curto e médio prazo, junto com a formação de professores(as) e com a erradicação do analfabetismo. Todavia, como observou Kuper,¹⁵² esse documento não esclarece como tal processo se estruturaria no sistema educacional peruano e nem tampouco prevê a educação intercultural para toda a população. No Peru, na prática, o avanço significativo na educação escolar indígena deu-se a partir dos movimentos indígenas e de programas de formação com a participação de universidades, como no caso do programa em Puno: após dez anos de funcionamento, avaliado positivamente por especialistas peruanos, bem como pelo Departamento de Investigação Educativa do Instituto Politécnico Nacional do México, passou para uma nova etapa, o que resultou em convênio entre o Banco Mundial e o governo peruano.

Na Guatemala como na Bolívia e em outros países da América Latina, desenvolveu-se, no bojo das ações voltadas para a educação escolar indígena, projetos de formação de professores(as) indígenas – geralmente em sistemas de parcerias, possibilitados pelas recentes legislações – que envolvem organizações indígenas, ONGs e também órgãos públicos executivos e de pesquisa. Nessa área, implementam-se ações governamentais fundamentadas – em alguns casos, especialmente no Brasil – em experiências já em desenvolvimento, resultantes de diferentes formas de intercâmbios entre e com sociedades indígenas e da interação entre os conhecimentos originários de cada sociedade e os conhecimentos globais.

No México, em 1978, foi criada a Dirección General de Educación Indígena, responsável por retomar a implementação da educação bilíngue e bicultural. É através de convênio com essa instituição que a Universidade Pedagógica Nacional (UPN),¹⁵³ em 1982, toma a iniciativa

de formar profissionais indígenas capazes de dar respostas às necessidades da população indígena em matéria educativa.¹⁵⁴

No Equador, dez anos depois do México, em 1988, foi criada a Dirección Nacional de Educación Indígena (Dinae), com o objetivo de “desenvolver um sistema educativo de acordo com a realidade social, cultural, linguística e econômica, as necessidades e expectativas das nacionalidades indígenas, para desenvolver um Equador intercultural”.¹⁵⁵ Esse órgão e a Universidade de Cuenca, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Agência de Cooperação Técnica Alemã (GTZ), através de um trabalho interinstitucional, elaborou o documento “Desenho curricular para formação de educadores”. Esse documento parte de uma concepção holística, tendo por referência a antropologia e a linguística, considerando as questões educativas e os processos psicopedagógicos e didáticos, investigativos, reflexivos, conceituais e metodológicos, levando em conta a diversidade e as particularidades de educação, em contraponto à homogeneização.

No Brasil, na Constituição Federal de 1988,^{156,157} os povos indígenas veem reconhecido o direito a uma educação diferenciada. Essa Constituição não somente reconhece a pluralidade cultural brasileira, como, no que concerne aos povos indígenas, especificamente nos artigos 210, 215 e 231, estabelece que é dever do Estado proteger as manifestações culturais das diversas sociedades indígenas, assegurando a utilização de seus próprios processos de aprendizagem. Em 1991, o Decreto nº 26 da Presidência da República atribui ao “Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai”, e responsabiliza as secretarias de educação dos estados e municípios pelo desenvolvimento das ações. Decretos, a exemplo do nº 1.904/96, elegem como uma das ações de governo “assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural”.

A temática da educação e diversidade cultural no Brasil é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), de uma forma mais ampla, quando esta salienta que um dos princípios que regem o ensino é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

E nos artigos 32, 78 e 79, estabelece que é responsabilidade da União assegurar às sociedades indígenas não só o direito à afirmação de suas identidades étnicas e de suas organizações socioculturais com formas próprias de aprendizagem, como também “o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”.

No Brasil, entre 1980 e 1990, programas de formação de professores(as) indígenas constituíram-se através de um processo de interlocução entre sujeitos distintos: representantes dos movimentos indígenas por educação e indigenistas/pesquisadores de ONGs e universidades, que se articulam, tanto nos processos de pesquisa como no apoio às reivindicações e também na elaboração e execução desses programas de formação. A partir de 1990, com a criação da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas no MEC, programas de formação de professores(as) indígenas em desenvolvimento passaram, de alguma forma, a ser apoiados, e outros foram criados por meio de ações interinstitucionais.

Como em outros países da América Latina, no Brasil, mesmo diante das alterações significativas no plano constitucional e da implementação de algumas políticas governamentais, o direito à educação escolar específica, diferenciada e intercultural é algo a ser concretizado. Existe muito por fazer. Nesses países, a estrutura educacional é conservadora e falta pessoal qualificado e recursos financeiros para o desenvolvimento de políticas públicas de educação, sobretudo para a educação indígena. No âmbito das políticas públicas, quando existentes, a continuidade administrativa, diante da posse de novos governos, é muitas vezes interrompida. A ausência de vontade política dos governantes e a desinformação generalizada sobre a educação intercultural por parte dos órgãos gestores das políticas públicas também dificultam a concretização do direito à educação diferenciada, sobretudo com referência à qualidade, seja na área de formação, de infraestrutura das unidades escolares, de materiais didáticos, acompanhamento pedagógico etc.

Os movimentos socioculturais indígenas têm clareza de que a efetivação do direito só se dará à medida que os próprios sujeitos indígenas continuarem a reivindicá-la. Por isso, como realçou Víctor Hugo Cárdenas,

em seu discurso no “Colóquio Pueblos Indígenas y Estado en América Latina”, em 1997: “*Há que se avançar sem esquecer os 500 anos, mas é preciso mirar outros 500 anos procurando solucionar os problemas contemporâneos*”.¹⁵⁸

Nos Estados pluriculturais, a interculturalidade, em muitos casos, ainda é apenas idealizada, requerendo ser compreendida por meio de práticas de (re)conhecimento no espaço escolar e, sobretudo, em outros espaços socioculturais e políticos. No mesmo colóquio, durante debates entre intelectuais indígenas do Equador, Brasil, Guatemala, Chile, Nicarágua e outros países latinos, quando enfocavam as questões de identidade e cidadania, direito indígena, projetos autossustentáveis e as relações entre povos indígenas e Estados, Cárdenas também considerou que, no desenvolvimento de ações educacionais interculturais, mesmo nos processos de cooperação de universidades, ainda se observa que “*a transformação interna da universidade é necessária*”.

Na maioria dos países, embora a legislação em vigor traga os princípios para a implementação da educação escolar intercultural, as ações educativas pelos órgãos governamentais ainda se baseiam na adequação dos currículos nacionais, com princípios pedagógicos e metodologias inadequadas. No plano geral, a matriz colonial de base disciplinar foi sempre um dos obstáculos para o desenvolvimento de uma educação que considere as diferenças como referencial de suas ações. Porém, neste início do século XXI, as dificuldades situam-se nas deformações e atuação dos gestores das políticas educacionais e econômicas, ainda calcadas nas relações de dominação, discriminação e exclusão do outro.

O relatório *Situação Mundial da Infância 1999*, do Unicef, no trecho referente à América Latina, ressalta:

A região apresenta as maiores disparidades econômicas entre ricos e pobres, e as populações indígenas e carentes enfrentam dificuldades no acesso à educação de qualidade. As abordagens pedagógicas tendem a ser rígidas e tradicionais, o que desencoraja a permanência dos alunos na escola.¹⁵⁹

Pertencer a grupos étnico-culturais específicos, no Brasil – como em outros países da América Latina, e mesmo em países do chamado

primeiro mundo –, significa maior probabilidade de situar-se em uma classe social com menor nível de renda. Guardadas as especificidades, a exclusão e a discriminação têm sido prática corrente em relação aos negros, migrantes e grupos étnicos que vivem nos Estados Unidos e em países europeus. Fernández Enguita,¹⁶⁰ nos seus estudos sobre os grupos ciganos na sociedade espanhola, observa que eles se situam na faixa daqueles que possuem o menor nível de renda, passando sucessivamente pela exclusão e discriminação nos vários espaços da sociedade espanhola, inclusive o espaço escolar.

Tal situação, agravada pela implementação das políticas neoliberais, aumentou a exclusão social, que tem como uma das principais vítimas a criança. Ao andarmos nas grandes metrópoles ou no interior dos países latino-americanos, podemos observar que as crianças indígenas e negras são as mais vulneráveis. Nas margens das estradas, entre as montanhas andinas, no Equador, observamos crianças indígenas Otavalo e Kaimbi carregando lenha; no Brasil, nas ruas de São Paulo ou nas sinaleiras de Salvador, estão crianças negras a pedir um “trocado”, e nos pés do Monte Pascoal, em Coroa Vermelha e suas proximidades, crianças Pataxó pedem um *kayambá* (dinheiro) ou vendem artesanato. Na parte central da Cidade do México, também observamos que ao se fechar um sinal de trânsito, crianças indígenas de diferentes etnias põem-se a fazer malabarismos e piruetas circenses, tentando sobreviver com as esmolas dadas pelos motoristas. Este quadro não é diferente na Bolívia, no Peru ou em outros países deste continente.

A situação das crianças e adolescentes na América Latina vem sendo motivo de várias denúncias e ações governamentais e não governamentais nessa região. Em outubro de 1999, na Cidade do México, foi motivo de um significativo manifesto elaborado e assinado por 23 intelectuais e artistas ibero-americanos. Dirigido aos governos e sociedades, esse manifesto ressalta que mais de 200 milhões de pessoas vivem ou sobrevivem com 60 dólares por mês ou menos. Nesse contexto, estão ainda presentes as diversas formas de discriminação: idade, etnia ou situação econômica. Nesse documento, é ainda destacada a situação das crianças, cerca de 20 milhões em situação de alto risco, e, finalmente, é feito um

apelo para que se efetivem os direitos previstos em instrumentos legais, elaborados no plano nacional e internacional. Os avanços legais são aí referendados como capazes de possibilitar a implementação de políticas

Que reforcem a identidade dos povos indígenas e comunidades afro-latinas, dentro dos princípios de desenvolvimento humano, do combate à pobreza e à miséria [...]. Nós pedimos à mídia e aos comunicadores que intensifiquem seus esforços para promover entre as crianças e adolescentes valores como respeito pelas diferenças, diálogo e não-violência. Finalmente, pedimos ao Fundo das Nações Unidas para a Infância que seja o promotor desse diálogo entre sociedade civil e governos, para o alcance de todos esses objetivos.¹⁶¹

No plano institucional, a educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural na América Latina passa pelos problemas e fragilidades dos sistemas educativos nacionais. Somam-se a tudo isso a incompreensão e a desconfiança por parte das instituições governamentais, tradicionalmente responsáveis pela execução das políticas educacionais, em que prevalece a visão da tutela, do índio como incapaz.

Nos espaços institucionais prevalece a visão universalista da educação, constituindo um dos fatores que impedem o reconhecimento e o apoio efetivo às ações educacionais para uma educação escolar indígena diferenciada, inter e pluricultural. Este é um dos problemas significativos enfrentados pelos projetos educacionais que visam a uma “educação de autoria”, projetos coautorais baseados na diversidade como uma das suas referências.

Tais projetos requerem políticas de educação pública específicas, que venham a considerar os estudos dos aspectos ecossocioculturais e políticos, bem como as reivindicações dos movimentos socioculturais. São, efetivamente, imprescindíveis estudos sobre os diversos espaços de aprendizagem, seus etnométodos e conteúdos específicos, numa parceria entre professores(as) indígenas, pesquisadores(as) e formadores(as) de diversas áreas.

Finalmente, gostaríamos de resumir o teor deste capítulo, para o qual tomamos como base a consideração de que os processos globalizantes

em diferentes períodos históricos, com distintos alcances, engendraram práticas homogeneizantes e excludentes e de que, todavia, esses processos enfrentaram diversas formas de resistência, reivindicações e proposições. Assim, aqui discutimos como, na América Latina, do expansionismo mercantilista cristão ao recente fenômeno da globalização; das caravelas aos aviões supersônicos; do papel às infovias de diferentes formas e velocidades, esses processos, ao atingirem os diferentes espaços socio-culturais e educativos, provocando interferências nos espaços tradicionais ou criando novos espaços, enfrentaram formas de resistência distintas e, mesmo, apropriações (re)significadas de espaços globalizantes, entre esses o espaço escolar.

Como procuramos salientar neste capítulo, e analisaremos de forma mais detalhada no próximo, abordando o caso brasileiro, em países da América Latina, na atualidade, dispõe-se – além de marcos legais e de documentos reivindicativos e propositivos de autoria indígena –, de experiências que podem possibilitar diálogos imprescindíveis para o processo de construção dos atuais e futuros projetos educativos dos povos indígenas. Ao analisarmos o caso brasileiro no próximo capítulo, enfatizaremos os processos e os intercâmbios como referências na busca de garantia e efetivação de direitos.

Capítulo III

**NOS INTERCÂMBIOS,
OS FIOS DA COOPERAÇÃO**



É sobre essa curiosidade tão antiga do povo brasileiro, que sempre quis se levantar, pôr a cabeça fora da água, chegar até as margens do rio para conseguir apreender o outro lado da vida das coisas do povo [...]. *E isso foi afogado, empurrado, reprimido. Sempre oprimido, desde aqueles dias em que inventaram o Brasil [...]. O futuro só vem se a gente o fizer. Se a gente o fizer transformando o presente.*¹⁶²

Intercâmbios como forma de interação na luta por direitos

Contra-pondo-se à homogeneização cultural e à desigualdade social, condições impostas desde a chegada do homem branco, e escolhendo como referência de valor para se relacionar com o outro a diversidade, os movimentos indígenas têm instituído diferentes formas de intercâmbio, com distintos objetivos e em variados espaços socioculturais e políticos. No Brasil, como em outros países, destaca-se, entre esses objetivos, o de expressar a vontade política de fazer valer os interesses desconsiderados historicamente pelo indigenismo oficial.

Desde a década de 1970, podemos observar intercâmbios sistemáticos entre os movimentos indígenas e as organizações civis de apoio que, com características e óticas distintas, vêm atuando e desenvolvendo ações decisivas na busca de reconhecimento de direitos específicos. Estas últimas, também denominadas indigenistas, são ONGs que surgiram nos meios urbanos em finais de 1970 e início de 1980, constituídas geralmente por pessoas não indígenas. Essas organizações caracterizaram-se, inicialmente, como instâncias nas quais as ações desenvolviam-se no diálogo com os movimentos indígenas, no apoio às suas reivindicações aos poderes públicos e na forma de assessoria em áreas específicas.

Situando-se nos meios urbanos, essas ONGs contribuíram para assegurar maior visibilidade às lutas indígenas, fazendo com que a voz

dos povos indígenas repercutisse no interior dos movimentos sociais urbanos, muitas vezes solidários aos encaminhamentos das demandas específicas no processo de redemocratização do país. Edgar Morin, ao referir-se ao papel das organizações de apoio, partindo da sua experiência como membro da Survival International,¹⁶³ argumentou que o importante na ação das ONGs é que estas contribuam “na tomada de consciência das próprias populações e em sua capacidade de federar-se”.¹⁶⁴

Esses intercâmbios, além de possibilitar interações entre sujeitos indígenas e não indígenas, vêm gerando um complexo entrelaçamento de redes intertextuais, que passaram a contribuir para a formulação de alternativas frente aos inúmeros problemas enfrentados, como também para o estabelecimento de debates em torno de questões políticas no âmbito do Estado. Ressalta-se que essa contribuição se dá tanto em termos de proposição de dispositivos legais, com relação aos direitos conquistados, quanto na busca de interferir na formulação de políticas públicas específicas.

*Nós índios já estávamos certos que sozinhos e sem apoio dos outros parentes e, até mesmo, de outros povos, não iríamos muito longe. Não bastava nossa vontade, precisávamos ter mais contatos diretos e troca de experiência com parentes de outras aldeias, órgãos e entidades representadas por pessoas interessadas na organização de alguns encontros para discutir assuntos de interesse de nossas comunidades [...].*¹⁶⁵

Nos processos cooperativos iniciados nos intercâmbios, encontram-se desde relatos de experiências a reivindicações claramente explicitadas, assim como reflexões teóricas e ações educativas de importância considerável para a educação escolar indígena.

No decorrer do processo que levou à significativa autonomia dos movimentos indígenas, as ONGs de apoio – que inicialmente orientavam suas ações para a assessoria na conquista de espaços de autoexpressão – passaram a contribuir de modo mais amplo. Essas ONGs passaram, também, a promover encontros de apoio à constituição das organizações indígenas, e posteriormente a assessorar os encontros promovidos pelos próprios movimentos indígenas. Do ponto de vista político, esses encontros

constituíram-se em espaços privilegiados de intercâmbio para os movimentos indígenas na formação de suas organizações.

A primeira metade da década de 1980 foi marcada por significativos encontros locais, regionais e nacionais, nos quais a pauta principal abrangia a questão da terra, a afirmação étnica e a educação. Assim, temos em 1981 o I Encontro Nacional de Líderes Indígenas – Índios: Direito Histórico,¹⁶⁶ quando foi criada a União das Nações Indígenas (UNI), uma das primeiras organizações federadas. A UNI foi articulada a partir da organização de estudantes indígenas que viviam em Brasília e por antigas lideranças que, vivendo em seus territórios, enfrentavam cotidianamente a luta pela terra.

Em 1984, procurando interferir na formulação do plano de governo do então futuro presidente Tancredo Neves, mais de cem líderes indígenas e representantes de ONGs reuniram-se no Auditório Nereu Ramos (Câmara Federal), com o objetivo de debater o destino da Funai e elaborar um documento apontando os problemas por eles vivenciados e caminhos para o desenvolvimento da política indigenista. O documento final desse encontro foi entregue pelos participantes em cerimônia a Tancredo Neves.

Neste contexto de encontros e trocas constantes, havia um tema que poderia funcionar como um eixo norteador para o debate: a efeméride dos 500 anos de Brasil e América. Desde o final dos anos de 1980 e mais intensamente a partir de 1990, os sujeitos índios e não índios já se articulavam para debater as questões indígenas em torno desse eixo. Nessas atividades, ao mesmo tempo em que refletiam com base em uma retrospectiva histórica dos acontecimentos, apontavam perspectivas rumo a “outros 500” – ou seja, interrogando-se sobre o passado em busca de outra história, de uma narrativa que contemplasse os pontos de vista dos povos invadidos e escravizados, afirmavam-se como sujeitos etnicamente diferenciados e em busca de alternativas autônomas autossustentáveis de vida. Entre as vias de construção dessas alternativas, as pedagogias específicas e interculturais figuravam com destaque.

Na Bahia, no II Encontro de Professores Indígenas, em dezembro de 1996, e nas etapas presenciais do Curso de Formação para o Magistério

Indígena – Salvador, dezembro de 1997, e Porto Seguro, outubro de 1998 –, os 500 anos de Brasil e suas consequências históricas para os povos indígenas foram temas debatidos em seminários, oficinas de trabalho e manifestações. Dessas atividades, algumas vezes participaram não só os professores(as)-cursistas, mas outros membros das sociedades indígenas.

Foi também a partir de 1990 que as organizações indígenas, como outras organizações dos movimentos socioculturais, passaram a promover encontros e conferências paralelas às reuniões governamentais. Podemos citar, como exemplo, a Conferência Mundial dos Povos Indígenas, que reuniu cerca de 700 representantes indígenas dos continentes asiático e americano durante a Eco 92, paralelamente à Conferência da Terra – reunião de governantes de diferentes países do mundo no mesmo evento, realizado em 1992 no Rio de Janeiro.

Outro exemplo foi a Conferência dos Povos Indígenas em Coroa Vermelha, que reuniu cerca de quatro mil representantes de povos de todas as regiões do Brasil, organizada em paralelo às comemorações governamentais dos 500 anos – evento contestado, antes e depois de sua realização, por representantes dos movimentos indígenas. É nessa direção que no seminário “Saberes Globais e Saberes Locais e a Sustentabilidade do Desenvolvimento da Sociedade Brasileira”, na Universidade de Brasília (UnB), Marcos Terena ponderou: “Nós os brasileiros, nós, os índios, estamos perguntando: será que é isto que o Brasil quer para os 500 anos? Porque isso vai acabar no dia 22 de abril do ano 2000 – no dia 23, acabou. Quando queremos discutir a questão das terras indígenas no território brasileiro, queremos compartilhar isso com o povo brasileiro”.¹⁶⁷

Acreditando na possibilidade de intercâmbio nas lutas por direitos específicos, representantes indígenas de todas as regiões do país organizaram a Conferência em Coroa Vermelha, congregando também outros movimentos socioculturais, a exemplo do movimento negro e dos sem-terra, e a marcha para Porto Seguro, em abril de 2000. Envolvendo cerca de 4 mil pessoas, a manifestação reunia índios, sindicalistas, ativistas do movimento negro e membros de partidos de oposição.¹⁶⁸

Nessas ocasiões, as atividades muitas vezes foram interrompidas pela intransigência de representantes governamentais, como aconteceu antes e depois da Conferência dos Povos Indígenas em Coroa Vermelha e na marcha a Porto Seguro, quando os Pataxó receberam “parentes” vindos de todo o país. A reação governamental contra os manifestantes foi destaque nos telejornais e manchetes de diversos jornais locais, nacionais e internacionais, ficando evidente que a festa dos 500 anos do Brasil foi marcada pelo conflito:

Um batalhão de mais de 200 policiais militares invadiu a terra indígena Coroa Vermelha e destruiu o monumento construído pelos Pataxó em memória dos índios massacrados durante os 500 anos de invasão. A ação arbitrária da polícia ocorreu por volta das 22 horas de hoje (4/04). [...] O monumento seria inaugurado durante a Conferência Indígena [...] entre 18 e 22 de abril. Consistiria em um mapa da América Latina, desenhado no solo em pedra. Por dentro, os artesanatos indígenas simbolizariam a ocupação da terra antes da chegada dos portugueses.^{169, 170}

A comemoração oficial dos 500 anos do Descobrimento foi marcada por confrontos na BR-367, que liga Porto Seguro a Santa Cruz Cabrália (BA) – 141 pessoas foram presas [...]. Integrantes do movimento ‘Brasil Outros 500’ foram impedidos [...] de seguir em passeata a Porto Seguro [...]. O comandante das tropas da PM local [...] disse que a polícia entrou em ação a pedido dos índios [...]. Nenhum manifestante nem liderança indígena confirmou essa informação.¹⁷¹

Nas diferentes situações de confronto, os movimentos socioculturais acabam tendo espaço nos meios de comunicação, ganhando maior visibilidade diante dos demais segmentos da sociedade. No caso específico da comemoração dos 500 anos, houve inclusive oportunidade de contestar, via imprensa, as instâncias governamentais, como fez Gersem-Pataxó-Hãhãhãe: “A PM disse aqui que protegeu a reserva. Lá na minha aldeia (Caramuru-Paraguaçu, de Pau Brasil) invadiu a reserva para proteger os fazendeiros. Já estamos acostumados com a violência deles”.¹⁷²

Ainda na ocasião dessas comemorações, a postura governamental abalou especificamente o órgão indigenista oficial, conforme observamos na nota a seguir:

O presidente da Funai (Fundação Nacional do Índio), Carlos Frederico Marés de Sousa Filho,¹⁷³ 53, anunciou ontem que pedirá demissão. Após presenciar uma ação da polícia contra uma marcha [...]. 'Não posso permanecer num governo que faz uma agressão física ao movimento indígena organizado' afirmou Marés [...] 'um ato de violência comparável à repressão militar da década de 60'.¹⁷⁴

Dessa maneira, a violência recorrente desde 1500 tornou-se mais aguda em diferentes momentos históricos, sendo de fundamental importância considerá-los quando discutimos intercâmbios como fios de cooperação nas ações educativas, uma vez que acontecimentos como os que acima relatamos trazem à tona a história das relações entre o Estado e os movimentos socioculturais no Brasil.

Como na efeméride dos 500 anos, o momento da votação da Constituição Federal, em 1988, também se apresentou como um momento de urgência e ao mesmo tempo de oportunidade para as lutas populares. Durante a elaboração da Constituição Federal, entre 1986 e 1988, o movimento indígena e as ONGs indigenistas articularam-se com outros movimentos da sociedade brasileira – a exemplo do movimento negro, dos sem-terra e dos trabalhadores – e com alguns parlamentares, na tentativa de fazer valer seus direitos. Uma dessas articulações teve como objetivo a formulação e campanha de assinaturas das Emendas Populares.

Na ampla participação dos representantes desses movimentos, vários foram os embates com representantes de segmentos hegemônicos da sociedade brasileira. No caso dos índios, os mais explícitos enfrentamentos deram-se com representantes de empresas de mineração e com a bancada ruralista no Congresso Nacional. No decorrer do processo constitucional, o movimento indígena tornou-se mais visível para os demais movimentos e ganhou notoriedade nos meios de comunicação.

Isso aconteceu também em razão da sua marcante presença no plenário da Câmara Federal durante as várias fases da constituinte. Entre as Emendas Populares, a formulada pelos movimentos indígenas foi uma das que lograram aprovar um maior número de proposições na Constituição de 1988.

Nessas ocasiões dão-se importantes processos de intercâmbios interculturais, em que estão presentes conflitos, diálogos e ações que possibilitam novas ações e reflexões, nas quais os(as) professores(as), como sujeitos políticos, também estão envolvidos(as). Em abril de 2000, uma semana depois dos confrontos que se deram na estrada entre Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, na Missa dos 500 anos de Evangelização, na terra Pataxó de Coroa Vermelha, representantes dos movimentos indígenas manifestaram-se, tendo como porta-voz o professor Jerry Adriany S. de J. Matalawê-Pataxó. Foi no altar, ao lado dos representantes da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil e do Vaticano, que Matalawê discursou, refutando a denominação “Descobrimento”, salientando a resistência indígena nestes 500 anos e afirmando: “Impediram a nossa marcha [...]. Com tudo isso, não vão conseguir impedir a nossa resistência. Cada vez somos mais numerosos [...]”.¹⁷⁵

Os acontecimentos de abril de 2000 foram tema durante o debate preparatório para a Conferência na África do Sul – prevista para agosto de 2001 – realizado em Salvador, em outubro do mesmo ano. Desse debate participaram representantes dos movimentos indígenas, negros e de ONGs de apoio a esses movimentos. Como em outras ocasiões, com o objetivo de refletir sobre os acontecimentos de abril, avaliava-se não apenas a ação governamental, mas também a importância do processo participativo, suas falhas e acertos, como referenciais para as atividades futuras.

A importância dos acontecimentos e os resultados da Conferência de Coroa Vermelha também estimularam os(as) professores(as) indígenas na Bahia a escreverem uma das suas mais relevantes matérias no *Jornal Flecha e Maracá*,¹⁷⁶ publicação produzida por eles(as) na VI Etapa Presencial do Curso de Formação para o Magistério Indígena, de onde transcrevemos o seguinte trecho:

Nós, professores indígenas [...], avaliando as ações dos povos e organizações indígenas do Brasil e as comemorações triunfalistas realizadas pelo Governo Federal dos chamados ‘500 anos de descobrimento do Brasil’, afirmamos que a luta por uma educação diferenciada é, na verdade, a luta pelo direito, exercício e expressão pública da afirmação de nossas condições culturais, éticas, históricas, políticas, econômicas e religiosas para o fortalecimento de nossa identidade e para o desenvolvimento de nossos conhecimentos. A marcha e a conferência dos povos e organizações indígenas do Brasil foram, sem dúvida, o maior acontecimento de nossas nações nesses 500 anos. Sua importância deve-se ao fato de que, através desse acontecimento, pode-se revelar a história – de perdas, sofrimentos, lutas e resistências – dos povos nativos da grande Pindorama. Uma história escondida a sete chaves, longe dos livros didáticos.¹⁷⁷

Nessa mesma matéria, os(as) professores(as) avaliam a Conferência de Coroa Vermelha, salientando que sua realização possibilitou discutir as “alternativas para os problemas que se impuseram durante esses 500 anos de contato”, enfocando, especialmente, as “questões de educação, saúde e das demarcações das terras indígenas”, assim como questões institucionais e políticas. Comentando sobre o conteúdo do documento final da Conferência, ressaltam:

Segundo o documento, considera-se urgente: o imediato cumprimento dos direitos dos povos indígenas garantidos na constituição; a aprovação do Estatuto do Índio, na versão proposta por esses povos e suas organizações; a punição de todos os crimes cometidos contra os povos indígenas nos últimos vinte anos e a extinção dos processos judiciais contrários à demarcação das terras indígenas; o ensino e divulgação da verdadeira história dos povos indígenas; a implantação de uma educação específica para o fortalecimento das culturas indígenas; reforma, ampliação e construção de escolas indígenas e maior oferta de ensino; criação de conselhos de educação e saúde sob a responsabilidade do Governo Federal em todos os níveis; garantia de acesso dos estudantes indígenas às Universidades; formação específica e de qualidade para professores, agentes de saúde e demais profissionais; reestruturação do órgão indigenista e vinculação à

Presidência da República em uma secretaria; indicação do presidente da FUNAI pelos povos indígenas e elaboração de política específica para cada região do País.¹⁷⁸

O relatório final de Coroa Vermelha, elaborado em abril de 2000, demonstra o que Brandão¹⁷⁹ já observava, em outro contexto, como verificamos na sua análise do texto final do “Consejo Índio de Sud América ante el Tono Festivo del V Centenário de la Conquista” (Lima, Peru, nov. 1987): “Os povos indígenas possuem hoje uma clara visão sobre todo o processo de conquista e colonização, em seu passado e presente [...]”.¹⁸⁰

Desse modo, os intercâmbios têm promovido o acesso às reflexões produzidas nos diversos encontros desde 1980, registradas por diferentes meios, facilitando sua utilização como umas das fontes documentais para pesquisadores indígenas e não índios e para outras instâncias. Esses registros, muitas vezes retomados e/ou ampliados, servem de referenciais didáticos no desenvolvimento de ações pedagógicas e na elaboração de projetos educacionais, ou mesmo em documentos oficiais que garantem o direito a uma educação escolar segundo os interesses das sociedades indígenas.

“Chegar às margens do rio”: procurando caminhos e transformando o presente

A realidade sociocultural e política em que a escola se insere tem instigado reivindicações, confrontos e diálogos que influenciam as práticas educativas em construção, especialmente no contexto das experiências desenvolvidas pelos movimentos socioculturais. Esses movimentos, todavia, não descartam o papel do Estado como responsável pela implementação das políticas públicas – entre essas, a educacional –, mesmo correndo o risco de verem suas práticas educativas (re)orientadas pelas próprias políticas hegemônicas de base disciplinar.

No Brasil, até a década de 1970, os debates sobre educação nos movimentos sociais situavam-se, de forma acentuada, em dois polos:

de um lado, a difusão dos saberes “universais” para todos; de outro, a ênfase no papel político da educação como um dos espaços de transformação da sociedade.

A partir de 1980, quando os movimentos étnico-culturais, de gênero e ambientais intensificaram as críticas aos referentes da homogeneização cultural – presentes nas ações educativas, nos livros didáticos e meios de comunicação –, denunciando a discriminação e o processo de globalização econômica que consome os recursos naturais de forma predatória e acentua a distância entre ricos e pobres, essas questões passaram a fazer parte dos debates sobre educação.

Esse debate se ampliou e se intensificou entre 1985 e 1988, repercutindo nas esferas governamentais, quando, no processo constituinte e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, representantes de movimentos socioculturais reivindicaram escola pública e de qualidade, nas quais os saberes científicos dialoguem com outros saberes. Uma educação que critique a discriminação étnica, racial, sexual e de idade, que trate das questões de violência e das problemáticas ambientais.

Na sociedade brasileira, os debates críticos e as ações desenvolvidas, por exemplo, pelos movimentos indígenas, afro-brasileiros, dos trabalhadores rurais sem-terra e dos povos da floresta – uma aliança entre seringueiros e índios – vêm tendo especial destaque. Embora com distintas realidades históricas e culturais, esses grupos têm em comum as lutas por terra, contra a violência, por igualdade social e por uma educação que se oriente por uma perspectiva participante e plural.¹⁸¹ Assim, reivindicam do Estado a formulação e execução de políticas que já dispõem de respaldo constitucional.

Quanto aos afro-brasileiros e indígenas, uma outra questão os aproxima: a necessidade de (re)contar a história para os demais segmentos da sociedade nacional e de registrá-la para as futuras gerações. Em palestras sobre os povos indígenas na sociedade brasileira para estudantes universitários e de nível médio em Salvador, várias vezes fomos interrogadas: “Para que os índios querem escola, se eles têm sua própria educação?”. Tal questão nos remete a algumas observações de representantes indígenas e afro-brasileiros:

Mariana, escreve aí que a gente quer que publique nossa história, do jeito que a gente vê, do jeito que os Suyá contam [...]. Porque, se morrerem todos os velhos, como é que o pessoal nosso vai lembrar das histórias de antigamente? Muita história antiga morreu junto com os Suyá que os brancos mataram.¹⁸²

A preocupação com os registros de suas histórias está presente também entre as comunidades afro-brasileiras. Uma pergunta é formulada no prefácio do livro *Meu tempo é agora*, de Stela de Oxóssi (registrada como Maria Stela de Azevedo Santos), uma das mais respeitadas ialorixás na Bahia: “Por que um livro, já que todos os terreiros há milênios se utilizam da tradição oral na transmissão dos conhecimentos?”. Ela responde: “O que não se registra, o tempo leva”.¹⁸³ E é também essa a ideia que orienta as palavras de Stela de Oxóssi na dedicatória pessoal do nosso exemplar: “O que não se escreve, o tempo poderá apagar”.

No terreiro Ilê Opó Afonjá, dirigido por essa ialorixá, e entre os Kaiabi, no Parque do Xingu, Mato Grosso, como em territórios indígenas e afro-brasileiros, as experiências interculturais de educação escolar são assumidas coletivamente nas dinâmicas socioculturais desses grupos. Nessas escolas, as narrativas orais e as pesquisas em diferentes fontes vêm (re)contando, por meio de diferentes formas de registros e a partir de pontos de vista das sociedades indígenas e afro-brasileiras, as histórias muitas vezes não escritas nos livros didáticos.

No sentido apontado pelos Kaiabi, a escrita põe-se a serviço do registro da memória oral – transmitida há milênios entre as diversas gerações de uma civilização – e não do silêncio, promovendo o descolamento da função social da oralidade e, conseqüentemente, da própria escrita emergente do contexto onde ela se dá. A tradição da oralidade e a escrita conjugam-se nos projetos étnico-culturais emancipatórios, de autoria e autodeterminação de sociedades indígenas e afro-brasileiras, no âmbito mais amplo da sociedade pluricultural brasileira e global. Dessa maneira, tratar da diversidade cultural na escola é um processo novo e desafiante que tem exigido reflexões e ações coletivas que reúnem diferentes sujeitos individuais e coletivos. Nesse intercâmbio, a interação entre linguagem e memória resulta em narrativas que adquirem um papel

importante na formação de professores(as) e em suas ações curriculares nas escolas indígenas.

É no contexto dos movimentos indígenas no Brasil que desde meados dos anos 1980, e mais intensamente a partir de 1990, destacam-se as organizações dos(as) professores(as) indígenas na luta pelo direito de tornarem-se autores do processo construtivo da escola específica e diferenciada. Essas entidades, somando-se às demais organizações indígenas, reúnem profissionais de um único povo ou de várias etnias, a exemplo da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar), da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue (OGPTB), mais antigas, e da recente Associação dos Professores Indígenas do Norte e Oeste da Bahia (Apinoba), criada no ano 2000.

Esses(as) professores(as) indígenas passaram a organizar encontros, articulados com movimentos indígenas e assessores nas ONGs e universidades. Durante os intercâmbios proporcionados por esses eventos, fortaleceu-se a proposta de educação que se contrapõe à da escola para índios fundamentada por princípios catequéticos e integracionistas, de separação entre escola e sociedade e negação da diferença. Os educadores indígenas passaram, então, a relacionar educação e especificidade sociocultural e sociedade global. Em eventos periódicos organizados por um povo específico ou regionalmente, entre povos, as discussões – a partir de uma análise crítica da história da educação escolar – esboçaram as reivindicações pelo direito a uma educação escolar específica e diferenciada e por professores(as) com a adequada formação para tanto. Os encontros também são considerados pelos(as) professores(as) indígenas como espaço formativo, o que podemos concluir das palavras de Kambeba: *“Estamos neste movimento procurando caminhos. Esse encontro também é uma escola”*.¹⁸⁴

Como já acentuamos, os movimentos de professores(as) indígenas constituíram uma nova voz no interior dos movimentos indígenas, influenciando a conquista de direitos. As críticas aos modelos educativos de caráter catequético, disciplinar e integracionista, aliadas às experiências desenvolvidas desde o início de 1980 e aos direitos assegurados pela Constituição de 1988, são referências para os(as) professores(as)

indígenas escreverem a história da educação escolar vivenciada por seus povos. A partir daí, passam ao trabalho de construção, junto aos demais membros de cada sociedade, da educação escolar – portanto, tornam-se autores(as) de uma outra história.

Assim, as organizações indígenas, na luta pela construção de “uma forma diferente de educação”, passaram a debater e a escrever sobre a história da educação escolar entre os povos indígenas. Um dos números do *Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Alto do Rio Negro* (FOIRN) tem como temática principal o “Histórico da educação escolar indígena no Brasil”.¹⁸⁵ Os redatores desse periódico propõem a divisão da história da educação escolar nas sociedades indígenas em quatro fases:

A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente jesuítas. Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena organizado, em fins da década de [19]60 e anos [19]70, época da ditadura militar, marca o início da terceira fase. A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de [19]80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal.¹⁸⁶

Os redatores do *Informativo FOIRN* descrevem cada uma dessas fases, enfatizando a terceira e quarta, e salientando que a terceira se caracteriza pela

[...] realização de assembléias indígenas em todo o País, que propiciou a articulação de lideranças indígenas até então isoladas entre si, e do quadro político mais amplo [...]. Finalmente, é na quarta fase desta divisão histórica, referente à autogestão indígena em suas escolas, que se localiza o movimento dos professores indígenas.¹⁸⁷

Nesse movimento estão jovens indígenas que desde a década de 1980, por vários motivos, passaram a exercer o papel de professores(as), atuando como intelectuais transformadores em suas comunidades. Inicialmente isso se deu pela ausência ou descontentamento de profissionais não indígenas que, desconhecendo as realidades sociais e histórico-antropológicas, e insensíveis no trato com povos de culturas diferenciadas, passavam dificuldades e frustrações, muitas vezes abandonando o trabalho sem concluir o ano letivo.

A ausência de professores(as) e a conseqüente descontinuidade dos processos educativos das crianças indígenas ocasionavam a necessidade de atuação daqueles índios que, tendo uma maior escolarização, eram escolhidos pela comunidade e/ou eram contratados pela Funai. Mesmo não tendo o curso de Magistério, trabalhando de forma voluntária ou via alguma instituição, como os Kiriri na Bahia e os Ticuna no Amazonas, eles passaram a ocupar os espaços vazios ainda existentes nas escolas. Posteriormente, na expansão da luta por afirmação étnica, os povos indígenas reivindicaram a formação de profissionais originários das próprias sociedades.

Nesse sentido, experiências voltadas mais especificamente para a formação dos(as) professores(as) indígenas desenvolveram-se nos estados do Acre e do Mato Grosso, assessoradas por ONGs e por pesquisadores em algumas universidades. São esses os casos do “Projeto de educação: uma experiência de autoria”, coordenado pela Comissão Pró-Índio no estado do Acre (CPI/AC),¹⁸⁸ e do “Projeto de educação escolar Tapirapé”, desenvolvido por representantes da igreja progressista – Cimi e prelazia do Araguaia. Na Bahia, entre 1980 e 1984, o “Projeto de educação escolar kiriri”, desenvolvido mediante um trabalho articulado entre membros de três ONGs – a Anaf-BA, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o Centro de Educação e Cultura Popular (Cecup) –, também teve como ação prioritária a formação de professores(as) Kiriri.

Dessa maneira, na quarta fase, considerada pelos membros da FOIRN a “da autogestão indígena em suas escolas”, organizou-se o movimento dos(as) professores(as) indígenas. Neste início de milênio, consideramos que a educação escolar entre as sociedades indígenas no

Brasil está em uma quinta fase: caracterizada pela mobilização, visa ao cumprimento do direito regulamentado. Como as demais, é resultante de articulações entre os movimentos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira.

No processo de construção da escola indígena, em diversos depoimentos nos cursos de formação por nós pesquisados, como também em outros espaços, os(as) professores(as) relatam os enfrentamentos de dificuldades de naturezas diversas, vivenciados nas escolas onde estudaram dentro e fora dos seus territórios.

Passei por dificuldades em relação a minha luta de professor, na minha luta para exercer esta função, porque, na época que eu comecei a estudar e a professora não tinha acesso específico para ser educadora, levei dez anos no estudo e não conseguia descobrir qual a série estudava. Então, a partir daí, eu estudava dois anos e passava três sem estudar e minha mãe não tinha condições de me colocar para outros lugares para estudar, mas aí devido a minha disposição eu me tornei uma pessoa líder da minha aldeia. Então, em 1992 a gente foi visitar, em Rodelas, uma missionária e ela disse que tinha um sonho de morar na aldeia e trabalhar a favor do índio. Então, ela veio em 92, uma mulher chamada Márcia, que é a mulher de Jorge.¹⁸⁹ Então nós estávamos sem professora nessa época e Márcia era funcionária da prefeitura, ela se pôs à disposição de ser educadora e trabalhar na nossa comunidade. Então aí eu tive mais desenvolvimento e continuei meus estudos. O ano passado concluí a 5ª série e hoje estou na 6ª.¹⁹⁰

Se no território indígena enfrentaram a falta de professor(a), aqueles(as) que conseguiram estudar foram discriminados(as) pelo racismo, como ponderou Maria do Socorro-Tuxá, ao participar da mesa-redonda “Reflexões contemporâneas sobre a formação do educador e da educadora”:

Vou partir do racismo. Na escola que estudei tinha um racismo muito grande, você era discriminada porque era índia. Depois que me formei passei a lecionar nesta mesma escola, e aí tinha o desejo de ensinar, porque ensinava crianças índias, do meu jeito, do meu modo, mas já recebia os livros e calendários prontos. Depois fui transferida para os Kiriri e lá encontrei uma brecha; devemos estar atentos às brechas, e, dentro dessas brechas, eu consegui criar

*o próprio calendário adaptado à realidade daquelas crianças. Foi muito difícil, encontrei muitas barreiras, não tinha apoio do município, muito menos do estado. Mas consegui levar adiante e hoje está bem melhor, porque o município já aceita nosso modo de ser, nossa cultura.*¹⁹¹

As diversas situações individuais vivenciadas no interior das escolas onde estudaram e o envolvimento nos próprios processos políticos dos respectivos povos levaram professores(as) a desejar o exercício de outras relações, conteúdos e metodologias educacionais, procurando transformar o espaço escolar em espaço de autodeterminação, como bem explicitaram Marcos-Kantaruré e Maria do Socorro-Tuxá. O compromisso com as ações pedagógicas faz com que esses sujeitos analisem suas histórias escolares como referencial crítico na construção de outras relações no espaço escolar indígena, como observou a pesquisadora Darlene Taukane.¹⁹²

Os(as) professores(as) indígenas, muitas vezes discriminados(as) nas relações interpessoais no interior da escola e fora dela, também passaram a perceber que os livros didáticos nos quais estudaram, assim como as ações educativas nas escolas não indígenas, traziam conteúdos e imagens não condizentes com a realidade sociocultural e histórica dos seus povos. A partir dessa percepção, defendem o seguinte princípio: “Nas escolas dos não índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo”.¹⁹³ O artigo 26, parágrafo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação,¹⁹⁴ que trata do ensino de história do Brasil nas diversas escolas do país, salienta que a educação “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Esse artigo demonstra o reconhecimento de críticas formuladas aos materiais didáticos e o novo tratamento da diversidade cultural no ensino da história da formação sociocultural no Brasil; porém, esta é uma questão que atravessa todas as áreas do conhecimento no interior das ações educativas. Consideramos que as reflexões sobre educação escolar entre os povos indígenas, que têm gerado material crítico para

a construção de documentos legais e para a formulação de diretrizes e ações na educação escolar indígena, podem também constituir contribuições para os conteúdos de outras áreas do conhecimento.

No contexto da nova legislação, as escolas dos diversos povos indígenas no Brasil vêm sendo (re)significadas, transformando-se em escolas indígenas. Essa renovação acontece a despeito da impregnação das ideologias disciplinares, tendo sempre algo a dizer sobre o passado e o presente. Surgem, assim, inúmeras questões sobre o futuro, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento ecológico, sociocultural e econômico autossustentável, aos valores mantidos ou (re)significados e a relação desses com a educação escolar.

Desta forma, os(as) professores(as), ao criticarem a história vivida por seus povos – uma história de exclusão, discriminação e dominação –, passaram a defender a escola como espaço público e democrático de ações pedagógicas que contribuam para a transformação das relações com os demais segmentos da sociedade brasileira. Enfim, defendem uma educação escolar de qualidade, que considere a igualdade e a diferença como referenciais na formação da cidadania. Nesse processo, intensificam-se a busca por interações e solidariedade cooperativa.

A conquista do direito: exigência de diálogos permanentes

Os intercâmbios verificados desde 1980 impulsionaram conquistas legais e expandiram-se a partir de 1990, multiplicando as ações e reflexões em encontros, seminários e novas publicações na área de educação e diversidade cultural, envolvendo também representantes de instituições governamentais. Esta fase resultou na elaboração e implementação de novos programas de formação de professores(as) indígenas, na maioria dos casos envolvendo sujeitos de várias etnias.

Atentos aos ganhos constitucionais, a partir de 1988 os movimentos indígenas – entre eles, o dos(as) professores(as) indígenas nas reuniões de suas organizações – discutiam sobre as formas próprias de educar e

a educação escolar por eles desejada, ampliando-se em seguida as reflexões com o intuito de construir uma educação escolar indígena. Neste processo, foram produzidos relatórios e documentos que se converteram em referenciais para a própria formulação de documentos legais e políticas governamentais. Entre outros exemplos, podemos citar o encontro promovido em 1990 pela Copiar,¹⁹⁵ quando professores(as) de várias etnias do Alto do Rio Negro, Roraima, Alto e Médio Solimões e Baixo Amazonas consolidaram um documento com conteúdos a serem contemplados pela – na época ainda em tramitação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.¹⁹⁶ A LDB de 1996 viria a exigir uma série de outros instrumentos legais e ações políticas.

Para divulgar a ampliação dos direitos adquiridos ao longo da história dos movimentos indígenas, no IV Encontro da Copiar, em 1991, foi elaborada uma *Declaração de Princípios*¹⁹⁷ sobre educação escolar indígena, que desde então vem sendo ampliada e reafirmada em vários encontros de professores(as) indígenas. Apresentamos, a seguir, esse documento. Essa declaração, firmada em 1991 e reafirmada no VII Encontro da Copiar em Manaus, em 1994, foi apresentada durante o VIII Encontro, em 1995. A versão que ora apresentamos é a do IX Encontro, realizado em 1996, divulgada no mesmo ano na edição do *Informativo FOIRN*,¹⁹⁸ já anteriormente citado.

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e a supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão contemplar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios, onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
14. Os municípios, os estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. Garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas.

A insistência dos participantes da Copiar em trabalhar a *Declaração de Princípios* de 1991 em fóruns cada vez mais ampliados, com maior número de autores de diferentes etnias, evidencia a relevância desse documento para o processo de autoria dos próprios educadores, tanto para a sua autoformação quanto para a construção da educação escolar indígena. Evidência, ainda, a importância da sua leitura cuidadosa por aqueles(as) que querem compreender os caminhos buscados pelos(as) professores(as) indígenas como autores(as) da construção de uma nova perspectiva educacional.

No Congresso de Professores Indígenas do Brasil, realizado durante a Conferência Ameríndia em Cuiabá, Mato Grosso, em novembro de 1997, os participantes da Copiar buscaram mais uma vez proceder à (re)leitura, reflexão e (re)escrita da *Declaração de Princípios*¹⁹⁹ da Copiar, resultando na *Carta de Cuiabá*,²⁰⁰ na qual se incluem mais sete novos princípios que tratam de questões de gênero, questões ambientais, da concepção do professor enquanto pesquisador e de novas reivindicações aos poderes públicos, bem como da necessidade de acompanhamento das ações das próprias organizações indígenas junto a cada comunidade. Desta forma, os 15 princípios da versão da declaração de 1996 foram, na *Carta de Cuiabá*, reafirmados e ampliados para 22 por representantes de 86 povos indígenas de várias regiões do Brasil:

* As pesquisas sobre temas indígenas deverão ter a participação indígena não apenas como informantes, mas como pesquisadores.

* O Estado deverá promover as condições para que os professores indígenas mantenham intercâmbio de experiências locais e regionais.

* A escola indígena deve contemplar em seu currículo, além da língua, conteúdos realmente importantes para a vida e para a sobrevivência física e cultural dos povos, tais como Meio Ambiente, Terra, Saúde, Valores Próprios, Economia, necessários hoje para a compreensão e análise das conjunturas nacional e internacional.

* Promover ações garantindo a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento das Escolas Indígenas, conforme art. 79 da LDB (Lei n. 9.394/96).

* Garantir aos povos indígenas espaços próprios nos meios de comunicação social.

* Promover a participação das meninas e mulheres em todas as ações educativas.

* Vigiar as iniciativas indígenas institucionais voltadas para a Educação Escolar Indígena, evitando a invasão dos espaços de decisão próprios de cada cultura.²⁰¹

Os conteúdos da *Declaração de Princípios* e da *Carta de Cuiabá*, aqui registrados, fornecem-nos informações imprescindíveis para a reflexão sobre várias questões, que vão da natureza específica da educação indígena, sua importância para os povos que a reivindicam e sua viabilidade, passando pela construção de seus referenciais teóricos e práticos em processo de coautoria, entre outras inúmeras questões percorridas em nossa pesquisa.

Na *Declaração de Princípios* da Copiar e na *Carta de Cuiabá* encontram-se argumentos históricos, sociopolíticos, culturais e ambientais construídos a partir de múltiplos referenciais e interlocuções de sujeitos de várias culturas indígenas. Os(as) autores(as) desses documentos empenharam-se em manter tais aspectos articulados, tendo em vista a própria história do governo brasileiro, em que é corrente desconsiderar o que está escrito na lei, sobretudo diante das políticas orientadas pelo neoliberalismo, que deixam em segundo plano as questões sociais.

Assim, na produção de documentos como a *Declaração de Princípios* da Copiar, novas práticas e instrumentos de luta foram se constituindo nos intercâmbios, incluindo cursos como o de Noções Básicas de Direito Público e Privado,²⁰² ministrado por advogados da Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais/Bahia. Nas ações e relatórios dos diversos eventos, os(as) professores(as) indígenas, numa perspectiva que poderíamos denominar de ecossociocultural e histórica, apresentam reflexões de extrema pertinência, e não apenas pelas sociedades indígenas, no mundo atual, no qual o local e o global, com todas as suas implicações, são assuntos a serem debatidos nos planos prático e teórico.

O reconhecimento das experiências e conquistas dos movimentos indígenas no processo de repensar e (re)construir a escola nas sociedades

indígenas também está presente em documentos produzidos no âmbito do MEC e na fala de representantes desse órgão, que destacam a emergência de um novo momento na educação indígena no país como o resultado de uma construção pedagógica oriunda das próprias comunidades, com o suporte de ONGs e universidades aliadas.

Salientamos que, em 1991, o Decreto nº 26 da Presidência da República atribuiu ao MEC a competência para “coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai”,²⁰³ e o desenvolvimento das ações às secretarias de educação dos estados e municípios. Tendo como órgão executivo a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, o MEC tem estimulado, em diferentes estados, articulações interinstitucionais, procurando viabilizar as diretrizes formuladas.

Em 1999, no MEC, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI),²⁰⁴ resultante de um processo de consulta e intercâmbio que envolveu diferentes atores e fontes documentais. Nesse processo, vários(as) professores(as) indígenas contribuíram, respondendo a um questionário formulado pelo MEC e participando dos encontros e seminários regionais e nacionais organizados para esse fim. Os(as) professores(as) indígenas, ao responderem ao questionário do MEC – que abordava diferentes aspectos do currículo escolar – ou ao participarem de debates promovidos por esse órgão, como pudemos constatar nas páginas do RCNEI, ressaltaram: “O currículo deve estar sintonizado com as mudanças da sociedade, mas não abandonando os costumes, as tradições e a cultura”.²⁰⁵

Quanto ao papel das diversas instituições diante dos projetos indígenas, ele é situado por participantes dos debates para o referido documento da seguinte forma:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e de outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos,

mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola.²⁰⁶

O importante é fazer com que os familiares de cada aluno não deixem só com os professores a responsabilidade dos resultados da escola. Também a comunidade deve apoiar, cobrar, exigir que as nossas crianças cresçam, sabendo raciocinar e visar o futuro de todos.²⁰⁷

O RCNEI, tendo como uma das referências as reflexões sobre a escola de autoria dos(as) professores(as) e de outros membros da sociedade indígena, reúne subsídios para as ações educacionais com base em fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais. Nesse documento, considera-se a autodeterminação dos povos como um dos princípios fundamentais da instituição das escolas indígenas, orientadas pelo diálogo intra e intercultural; nesse contexto, estrutura-se a formação de seus(suas) professores(as). Referindo-se às falas de professores(as) indígenas sobre a necessidade de autonomia, acesso à informação, fortalecimento de suas organizações e elaboração de plano de estudos independentes, o RCNEI destaca que a formação dos(as) professores(as) indígenas envolve quatro aspectos: reflexão sobre a prática pedagógica; preparação para o estudo independente; preparação do professor pesquisador; e produção de material didático-pedagógico.²⁰⁸

Entretanto, se os pressupostos e a área de abrangência do RCNEI efetivamente embasaram-se nas proposições daqueles(as) a quem ele é destinado e, ainda, se isso é um indiscutível avanço, até 1998 os documentos legais ainda não haviam regulamentado alguns aspectos de grande importância. Assim, permaneciam imprecisas a categoria de escola indígena – item 14 da *Declaração de Princípios* de 1991 – e a distribuição de responsabilidade entre os órgãos públicos encarregados da implementação das políticas públicas em educação entre as sociedades indígenas.

Afinal, em novembro de 1999, a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), ao reafirmar os conteúdos dos dispositivos legais anteriores, reconhece a escola indígena como uma categoria com ordenamento jurídico e currículo

específico, assim como a formação de seus(suas) professores(as). O parágrafo único do 2º artigo dessa resolução salienta que “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade indígena interessada, [...] respeitando suas formas de representação”.²⁰⁹

A Resolução nº 3 – também construída a partir de um amplo debate, em encontros promovidos pelo MEC que envolveram os segmentos interessados – estabelece ainda as esferas de competências no plano executivo. Assim, ficou determinado que à União compete legislar, estabelecer políticas e diretrizes e “apoiar técnica e financeiramente [...] o desenvolvimento de programa integrado de ensino e pesquisa [...]” com ênfase “na formação de professores e do pessoal técnico especializado [...]”;²¹⁰ e aos estados da Federação cabe a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena em consonância com os conselhos estaduais de educação.

Porém, como fazer valer o determinado nos diversos dispositivos legais cada vez mais detalhados, e viabilizar as diretrizes traçadas, diante da realidade educacional brasileira? A insuficiência de recursos específicos e a falta de vontade política dos governantes têm-se evidenciado, na maioria dos casos, como fatores que retardam ou mesmo impossibilitam a implementação das atividades previstas nos vários projetos de educação escolar indígena, seja nos programas de formação financiados parcialmente pelo MEC, sem contrapartida sistematicamente garantida por alguns estados, seja na viabilização das ações cotidianas nas salas de aula das escolas. No rol dessas dificuldades, incluem-se o desconhecimento dos dispositivos legais, por parte dos representantes dos órgãos responsáveis pela implementação das políticas educacionais governamentais; as deficiências de material didático; a política de contratação de pessoal; e a péssima infraestrutura escolar.

Dessa forma, o que se observa é que as disposições legais não têm sido suficientes para garantir os direitos adquiridos, nem no plano do suprimento de recursos, nem naquele da participação nas decisões políticas. O descompasso entre o estabelecido no plano legal e as políticas públicas, e os espaços ainda em aberto mesmo no âmbito legislativo – registrados no próprio diagnóstico da educação indígena, que justificam

as metas estabelecidas para o Plano Nacional de Educação,²¹¹ publicado no *Diário Oficial da União* de 10 de janeiro de 2001 –, demonstram o reconhecimento pelo governo federal da precariedade da política para a educação escolar indígena no país:

Com a transferência da Funai para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas. Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidade entre a União, os estados e os municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas.²¹²

Tal situação tem exigido dos sujeitos indígenas uma verdadeira maratona, fazendo-os circular com solicitações e pedidos de audiências nas diversas esferas do poder público brasileiro, ao mesmo tempo em que são obrigados a se (re)articularem para reiterar antigas reivindicações e formular novas.

Entre as sociedades indígenas, uma característica comum é a participação que tece a vida cotidiana, ritualística, as reivindicações e as demais relações fora da aldeia. Consideram imprescindível que se transformem as relações do Estado com os povos indígenas, possibilitando os processos participativos construtores de uma nova relação, movidos por uma democracia educativa baseada nas conquistas legais.

O modelo de construção e desenvolvimento de políticas estatais reivindicado pelos movimentos indígenas, atualmente respaldado no plano legal, pode facilitar a construção da escola como um território público específico e intercultural – um território de participação plural onde flui um constante instituir-se a partir das diversas relações dialógicas, regidas por princípios éticos e políticos. Na relação dialógica, a escola nutre os processos democráticos externos e estes estimulam a participação no espaço escolar.

Só a democracia nutrida pela educação será algo mais que uma carcaça de procedimentos de participação formal nas decisões

e passará a converter-se em uma cultura enraizada na mente e nos corações dos cidadãos. Só assim será mais real e receberá o impulso para expandir-se [...]. [D]emocracia e educação são dois âmbitos de criação entrelaçados para as ações individuais e sociais que supõem e estimulam a liberdade, porque partem de realidades indeterminadas, não fechadas, no que é lícito e possível pensar no que queríamos ser. São marcos para decidir o que queremos ser.²¹³

É considerando a possibilidade desta (re)alimentação recíproca que índios e não índios vêm promovendo interlocuções na desafiante tarefa de construção da educação escolar indígena, o que envolve a formação de seus(suas) professores(as). Esse processo pauta-se pela participação democrática, de complementaridade, de equilíbrio sempre instável nas relações de poder entre Estado, sociedade e no interior de cada grupo. No entrelaçamento entre educação e democracia, as relações interpessoais e institucionais nem sempre são tranquilas, exigindo diálogos permanentes.

As trocas entre formadores(as) e professores(as) indígenas

“Era uma vez uma, duas, três histórias, contadas de uma só vez”. Assim começa Monte a contar sua história como pesquisadora e educadora – “um trajeto de vida e trabalho no campo de formação de professores indígenas [...]. Essa trajetória virá entrelaçada à história – já longa – das lutas dos grupos indígenas [...]”.²¹⁴ Como a história de Monte, a nossa – já relatada na introdução deste trabalho – e as de outros(as) pesquisadores(as) teriam o mesmo começo: indigenista, educador(a) e/ou pesquisador(a) que, implicando-se no apoio às lutas indígenas, passou a pesquisar, ao mesmo tempo em que continuava a atuar com os(as) professores(as) indígenas, tentando contribuir para o desenvolvimento de processos participativos e coautorais de formação. Outros começaram

pela pesquisa e envolveram-se nas ações pedagógicas, nos programas de formação e, algumas vezes, também acompanhando, assessorando os(as) professores(as) indígenas nos estudos, nas alternativas de ações pedagógicas com os estudantes ou no processo relacional da escola e de cada sociedade indígena.

Alguns(as) dos(as) formadores(as)-pesquisadores(as) atuam junto com os povos indígenas há duas décadas. A decisão, por exemplo, de realizar o encontro organizado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, em 1979, deveu-se à constatação das condições de isolamento em que cada povo indígena se mantinha ao longo dos trabalhos desenvolvidos e da falta de reflexão sobre os mesmos. As reflexões produzidas nesse encontro de 1979 apontavam para a construção de uma educação escolar “imbricada na história e na vida”, no respeito e consideração aos processos de aprendizagem e aos direitos fundamentais dos povos indígenas; uma educação que atuasse a partir de uma dupla ação: revitalizando culturalmente e promovendo o acesso aos conhecimentos úteis na defesa de seus interesses, contribuindo assim para a convivência e a resistência. Nesse período, já surgiam as primeiras pesquisas acadêmicas sobre a educação escolar entre as sociedades indígenas, a exemplo da dissertação de mestrado de Eneida C. Assis, concluída na UnB em 1981: *Escola indígena: uma “frente ideológica”?*²¹⁵

Desde então se observou o aumento de investigações acadêmicas “em questões tão vitais como a educação e a participação, tema prioritário nos processos pedagógicos formativos de professores(as) indígenas por uma educação diferenciada”.²¹⁶ Muñoz Cruz²¹⁷ enfatiza que, na América Latina, as investigações e ações têm propiciado um debate de alcance cada vez maior entre acadêmicos e indígenas.

No Brasil, a partir de 1990, algumas pesquisas em educação escolar vêm se desenvolvendo nos programas de formação – estudo das ações pedagógicas e processos de autoria dos(as) professores(as) indígenas –, contribuindo, paralelamente, para a construção de propostas e ações educacionais indígenas e para as reflexões teóricas em educação e diversidade cultural no espaço acadêmico. No âmbito da universidade, essa participação de formadores(as)-pesquisadores(as), estudantes de

pós-graduação e professores(as) também têm resultado na promoção de eventos que estimulam reflexões e ações na área de educação específica, inter e pluricultural. Participando de seminários, de mesas redondas e encontros com distintos objetivos e públicos também variados, temos observado que o número de participantes tem aumentado significativamente, abarcando professores(as), estudantes e pessoas diversas, índias e não índias, interessadas e preocupadas com a referida problemática.

No diálogo entre esses sujeitos, com objetivos comuns e diversos, formam-se, em uma perspectiva intercultural, os(as) pesquisadores(as)-formadores(as) e pesquisadores(as)-cursistas em processo de “educação de autoria”. O tornar-se autor(a) é um dos principais referenciais em ações educativas de diversas modalidades e, entre elas, a formação de professores(as) indígenas. Aí, os(as) autores(as) situam-se e são reconhecidos(as) na origem do processo de autoria, considerando que

[d]e certa forma, uma das finalidades da educação (escolar, profissional, familiar, social) poderia heurísticamente ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem esta função, segundo cada um dos seus parceiros em formação (crianças, adultos, alunos, estudantes, formandos etc.) possa progressivamente conquistar, adquirir, constituir, desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia de se fazer, de se tornar seu próprio autor.²¹⁸

A autoria é uma questão a ser compreendida do ponto de vista de diferentes áreas do conhecimento. Na perspectiva intercultural aqui estudada, a autoria põe-se na interação entre esses pontos de vista e os conhecimentos gerados nas diversas sociedades indígenas. Nessa dinâmica, o tornar-se autor(a) de si mesmo e a interação com outros(as) autores(as) em formação implicam tornar-se coautor(a) de reflexões e ações.

América César,²¹⁹ formadora na área de lingua(gens) do programa de formação na Bahia, em seu projeto de pesquisa de doutorado – *A construção da autoria na formação do professor* –, parte da pergunta: “Como se constrói a autoria do ponto de vista do professor indígena e do assessor/pesquisador no processo de formação?”; posteriormente, argumenta que a “pesquisa dialógica”, com a “análise compartilhada das ações”,

é “um campo aberto para a pesquisa, construído na relação com os(as) professores(as) e, parece, desejado por ambas as partes”.²²⁰

Próximos da perspectiva apontada por essa pesquisadora, podemos citar dois outros estudos de pós-graduação que abordam a temática da autoria. Trata-se dos trabalhos de Monte²²¹ – *A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá* – e Maher²²² – *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Essas pesquisadoras desenvolveram seus estudos no espaço onde também atuam como formadoras, no já referido projeto “Uma experiência de autoria”, coordenado pela Comissão Pró-Índio no estado do Acre. Tal formação não significa outra coisa que não seja reafirmar e valorizar a identidade do índio, estimulando “sua condição de sujeitos de si mesmos e autores de sua própria história”.²²³

No Mato Grosso, ao assumirem a escola, os(as) professores(as) Bakairi desenvolveram, como uma das primeiras ações, o “Seminário de Educação Escolar Bakairi”, com o objetivo de promover “uma avaliação [...] da educação escolar e [...] as possíveis metas para o futuro”.²²⁴ Em sua dissertação de mestrado – *Educação escolar entre os Kurã Bakairi* –, Darlene Taukane-Bakairi demarca dois períodos: 1920-1984, um projeto do Serviço de Proteção do Índio; e a partir de 1985, quando os Kurã Bakairi, como professores(as), assumem a escola. Neste estudo, fala da escola – de ontem e hoje – entre os Bakairi, enfatizando que a “memória social Kurã” possibilitou registrar a história escolar nessa sociedade.

Quanto ao caráter pesquisador de todo educador indígena, afirmado na *Declaração de Princípios* da Copiar e na *Carta de Cuiabá*, trata-se de uma característica plenamente assumida por todos em formação. Além de deixar claro para aqueles(as) pesquisadores(as) que vêm de fora o desejo de conhecer o que eles(as) pretendem pesquisar, reivindicam também que os resultados dos estudos retornem às suas mãos, para que fiquem disponíveis para possíveis consultas posteriores. Narraremos, a seguir, algumas ocasiões em que fomos abordadas nesse sentido.

No período da nossa pesquisa de mestrado com os(as) professores(as) Kiriri, na Bahia, professores(as) e outros membros dessa sociedade solicitavam estudos existentes sobre sua língua materna ou falavam-nos de

pesquisadores que passaram entre eles. Foi assim que o cacique Lázaro e a professora Mônica, de Mirandela, contaram que sabiam da existência de livros sobre a língua Kiriri em um museu e que gostariam de tê-los. O senhor Florentino, conselheiro da Aldeia de Canta Galo, lembrava-se de “uma mulher baixinha que andou aqui pelos anos [19]60, ela andou por todo lugar pesquisando aquele que cortava a língua”.²²⁵ O senhor Florentino referia-se a Maria de Lourdes Bandeira e solicitou-nos o livro por ela escrito, *Os Kariri de Mirandela: um grupo indígena integrado*,²²⁶ que aborda a situação histórico-geográfica dos Kiriri, sua organização sociocultural e econômica e, em apêndices, trata da sobrevivência linguística, registrando parte do vocabulário ainda existente.

Em terra Tuxá, em maio de 1998, as professoras Maria do Socorro C. S. Araújo-Tuxá, Aldenora V. de Almeida-Tuxá e o cacique Manuel Eduardo Cruz-Tuxá solicitaram-nos a localização de um filme em vídeo sobre a inundação de suas terras, assim como uma pesquisa desenvolvida “pelo professor Nasser”, do programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Ao solicitarem esses trabalhos, argumentaram que neles também se encontrava muito da história Tuxá.

Enquanto estivemos com os Kurã,²²⁷ em novembro de 1997, dona Vilinta e o senhor Carlos Taukane se referiram aos pesquisadores que passaram em seu território – a exemplo de Karl von den Steinen²²⁸ e Max Schmidt,²²⁹ em finais do século XIX e início do XX, e pesquisadores recentes, como Edir Pina de Barros²³⁰ e Darlene Taukane, filha de Vilinta e Carlos.

Nos cursos de formação por nós observados, foram utilizados resultados de pesquisas feitas nos mais diversos períodos. No Mato Grosso, os documentos históricos sobre os Bakairi, escritos por Karl von den Steinen entre 1884 e 1887, foram uma das fontes consultadas pelos(as) cursistas ao desenvolverem pesquisa visando (re)escrever a história do município e da região onde estão localizados os territórios indígenas Bakairi e Xavante, em Paranatinga-MT. Também foram consultados livros das bibliotecas dessa cidade, os Relatórios de Diretores de Índios, datados de meados do século XIX, e Relatórios de Presidentes de Províncias (1850-1888). Entre Bakairi e outros povos, em diferentes estados brasileiros,

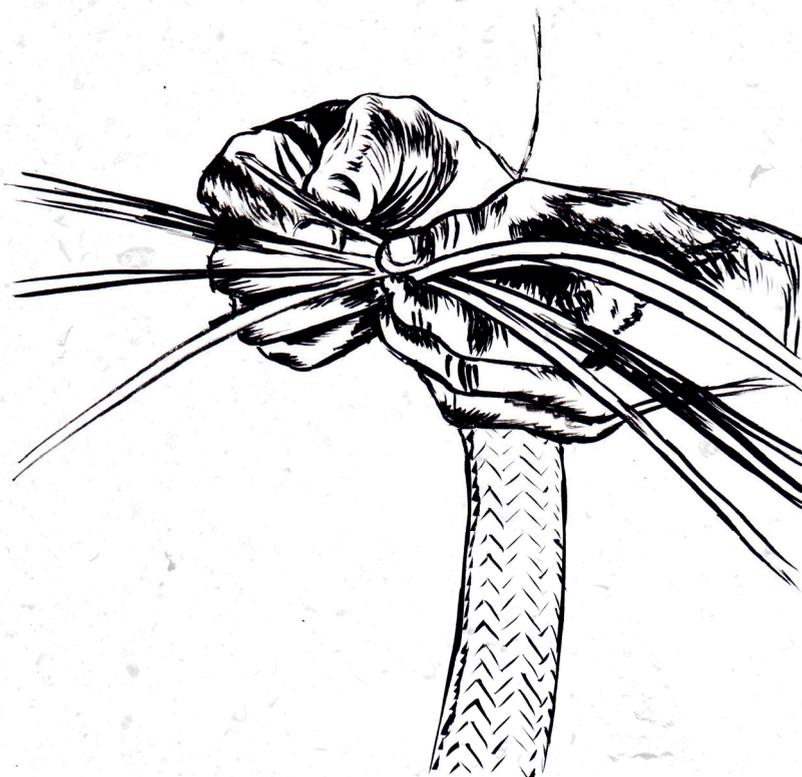
as pesquisas e outros documentos de diferentes períodos produzidos por não índios passam a ser consultados, somando-se a outras fontes orais e escritas produzidas por sujeitos indígenas que passaram a pesquisar sobre suas culturas.

Na perspectiva autoral, o intercâmbio entre formadores(as)-pesquisadores(as) e professores(as) indígenas pesquisadores(as) também vem resultando na produção de publicações que envolvem outros membros das sociedades indígenas e colaboradores não índios. Na Bahia, um exemplo disso é o livro *História da reconquista de Mirandela: história a várias vozes*, publicado pelo MEC em 2000. Nesse livro organizado por nós, a professora Erimita Mota e os(as) professores(as) Kiriri relatam um conflito com posseiros em suas terras, fato que veio a nos impedir de continuar parte da nossa pesquisa e ação formativa. Eles decidiram, ainda, que a obra deveria incluir a história *O caboclo da Tirana*, contada por Andreлина Kiriri,²³¹ e dois documentos produzidos, naquele período, por Jean Lacrevez e por nós para os(as) professores(as): uma cronologia da história do seu povo e uma relação bibliográfica dos estudos desenvolvidos sobre os Kiriri.

Além de materiais didáticos, outros tipos de publicações foram editados, envolvendo autores(as) indígenas e não indígenas, a exemplo da *Revista Bay*, publicada pelo Programa de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais, da qual participam como autores(as) professores(as) indígenas de Minas e do Acre e formadores(as) desses e de outros estados brasileiros. Dessa maneira, como procuramos discutir ao longo deste texto, os intercâmbios entre formadores(as)-pesquisadores(as) e professores(as)-pesquisadores(as) indígenas, reivindicado por estes últimos e desejados por ambos, vêm resultando em ações e estudos de autoria. Nos espaços de formação e em escolas indígenas específicas, as pesquisas acadêmicas, algumas vezes desenvolvidas pelos próprios formadores, passam a vincular-se de forma orgânica ao processo formativo, subsidiando-o e documentando-o.

Capítulo IV

ENREDANDO SIGNIFICADOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS



Como a pintura de uma paisagem, a descrição e a interpretação de um significado será sempre algo incompleto, gerador de novas perguntas e caminhos talvez insuspeitos à primeira vista. Descrever o mosaico de significados expressos pelos(as) professores(as) indígenas sobre o que é “educação” resultou numa cartografia que revela muito dos espaços de aprendizagem por onde cada um passou. Assim, percorreremos o significado da educação para cada um dos sujeitos envolvidos nos processos de formação por nós estudados, considerando como esses significados se articulam aos espaços vividos – enquanto espaços de aprendizagens.

Entre a observação participante e a pesquisa-ação-formativa coautoral

Compreender a educação construída por seus(suas) diversos(as) autores(as) e atores nos múltiplos espaços da vida e, entre esses, o espaço escolar, é um tema que tem despertado especial interesse de estudiosos em educação, a exemplo de Brandão,²³² Pérez Gómez²³³ e Gimeno Sacristán,²³⁴ para quem falar de educação supõe sempre um mundo de significados variados. “É preciso buscar, pois, os significados para avançar no entendimento de algo complexo que se pode colocar com pretensões diferentes”.

O significado como parte do texto da cultura, como observa Geertz,²³⁵ “pode ser lido e interpretado” numa perspectiva dialógica negociada. Como um texto interpretável, torna-se um dos referenciais a fornecer subsídios para compreendermos o sujeito, sua interlocução com a cultura de seu próprio grupo e com a sociedade mais ampla. É nesse sentido que, na análise interpretativa dos significados de educação ao longo deste texto, buscamos ressaltar aqueles aspectos enfatizados por professores(as) com quem pesquisamos.

Dessa maneira, no desenvolvimento da imprescindível tarefa de conhecermos os significados de educação para os sujeitos, compreendemos

que, nos processos interpretativos, múltiplos sentidos são constituídos e esses se constroem no espaço da interlocução entre os sujeitos envolvidos. Como observou Orlandi,²³⁶ o sentido não está nos interlocutores, mas no intervalo criado pela interação entre os diferentes sujeitos.

Na interpretação da relação entre significados e sentidos pode-se encontrar as referências para a pesquisa-ação-formativa, uma vez que a construção destes interagem com as histórias individuais e coletivas. Interpretar os significados implica buscar compreender sua relação com o real e o imaginário e os processos (trans)formativos, nos quais tudo tem sentido. Na pesquisa, os significados expressos, como os sentidos percebidos, são significantes por tudo aquilo que pode ser ouvido, lido, sentido e interpretado.

Durante a pesquisa de campo e a interpretação dos significados, verificamos uma evidente opacidade do fenômeno estudado, dada a sua complexidade, mesmo diante de insistentes (re)leituras, no ir e vir às gravações e anotações de campo, as quais, muitas vezes, viabilizaram o acesso a informações de natureza diversa, inacessíveis anteriormente. As significações de educação construídas por professores(as) através da escrita, das imagens e falas revelaram expressões da memória a partir da própria especificidade cultural e seus espaços, dos espaços interculturais e daqueles gerados pelo processo de globalização, ou seja, dos tradicionais e novos espaços de aprendizagem.

*A educação é minha identidade, isso aqui é o que eu fiz, é o pátio central da minha aldeia. É homem ou mulher dançando, é televisão que a gente tem, só isso que eu desenhei.*²³⁷

A professora Maísa, ao atribuir significados à educação, aponta para a perspectiva da identidade étnica, enfocando o cenário central da aldeia, vivenciado nas relações heterogêneas entre formas de comunicar específicas e um dos instrumentos da comunicação global predominante nas sociedades indígenas na atualidade – a televisão, que altera algumas vezes a própria rotina da organização social e educativa.²³⁸

Como nos múltiplos significados atribuídos à educação por professores(as) indígenas no Mato Grosso, Bahia e Minas Gerais, a identida-

de cultural é uma das referências marcantes, explicitada tanto de uma forma direta, como o fez Maísa Bakairi, quanto através de menções aos referenciais simbólicos de cada cultura – como poderemos verificar em muitas das falas analisadas ao longo deste capítulo. É imergindo na rede das relações cotidianas dos espaços tradicionais e dos “novos” espaços, seja dentro dos próprios territórios indígenas ou fora deles – encontros regionais, nacionais, internacionais –, que sujeitos indígenas que participaram dessa pesquisa constroem seus significados de educação.

A complexidade das noções de educação expressas nos impulsionou a desenvolver uma descrição e análise a partir da fala de cada sujeito, de cada equipe ou do conjunto de falas imbricado na conversação estabelecida na pesquisa, marcada pela diferença e identidade cultural de cada grupo e pela subjetividade de cada professor(a)-cursista. O fluxo das múltiplas abordagens, contidas nas noções da educação desses sujeitos, possibilita a relativização de seus processos construtivos e suas interpretações sempre inacabadas e provisórias.

Nos estudos e pesquisas desenvolvidos e apresentados por professores(as)-cursistas, por meio de diferentes linguagens, com maior ou menor ênfase, esteve sempre presente a arte, seja na exposição escrita – especialmente nos cartazes –, seja na oral ou nas próprias dinâmicas adotadas. Nessas, evidenciavam-se as relações arte-pesquisa, corpo-mente, imaginação-memória, pensar-sentir-agir com a música, a corporalidade, a poesia ou a arte pictográfica. Se entre os(as) participantes no Mato Grosso a arte pictográfica era realçada, entre os(as) professores(as) indígenas de Minas Gerais e Bahia destacava-se a arte de fazer versos de improviso, da estruturação de repente e das performances teatrais.

Nas sociedades indígenas, observa-se que a arte pictográfica, por exemplo, traçada em superfícies de diferentes texturas e tecidos orgânicos e inorgânicos, é um dos elementos que expressam e distinguem as suas culturas. Os diferentes sistemas gráficos utilizados pelas sociedades, ditas orais, valem-se de códigos estruturados de representação. Como a escrita letrada, Ferreira²³⁹ lista, além do papel, outros diferentes suportes: “[...] o couro, os diferentes tecidos, a palha, a madeira, a areia,

a cerâmica e o corpo, entre outros – são utilizados para diferentes manifestações gráficas das sociedades ditas orais”.

As representações gráficas, como as demais formas de arte, configuram-se com base na experiência de cada sujeito no contexto cultural vivido e concebido. A experiência encarada do ponto de vista social, portanto, vivida no plano individual e coletivo, também corresponde à experiência do pensar que dá realce a esse ou àquele traço, que, comparado com outros, produz a imagem ou a metáfora.²⁴⁰ Nesse sentido, Otaviano T. Wadawé-Xavante representa sua significação de educação escolar específica, inter e pluricultural – realizada no âmbito do Projeto Tucum – ao entrelaçar a árvore do tucum aos símbolos das culturas Xavante, Bakairi e da escrita escolar:

Essa palmeira, símbolo do Projeto Tucum, de formação dos 34 povos indígenas do Mato Grosso, tem diferentes usos e especial significação:

Suas folhas fornecem excelente e resistente fibra que é utilizada [...] na confecção de redes, cordas, barbantes e na tecelagem de peças de uso pessoal [...]. Seus frutos também são usados na confecção de peças artesanais. Sua resistência pode ser comparada à resistência dos povos indígenas.²⁴¹

A palmeira do tucum, largamente encontrada nos campos e cerrados do Mato Grosso, Brasil central, também existe em regiões costeiras, a exemplo do sul da Bahia, entre os Pataxó. O uso do tucum foi descrito por Maria da S. Souza-Pataxó, após mostrar a folha dessa palmeira, da seguinte forma: *“Olha gente, isso aqui é a folha de tucum. Antes os nossos criadores sempre tiravam as folhas do tucum para fazer corda, para tecer e fazer as redes e para pegar peixe para os próprios filhos comer”*.²⁴²

Maria da S. Souza-Pataxó acrescentou ainda que, na atualidade, a folha dessa palmeira, “difícil de ser queimada”, é usada por seu povo para assar peixe em brasa e também como fio, no qual sementes de outras plantas se juntam para a confecção de colares.

Os significados e sentidos são marcados por aspectos psicossocio-culturais e pelas histórias individuais e coletivas dos povos e sujeitos que os constroem e, ainda, pelas relações destes com a sociedade regional

e global, bem como pelo contexto em que se encontram no momento da significação. Considerando, ainda, que os participantes de uma pesquisa também são influenciados pelo argumento e dinâmica da própria pesquisa, optamos, no caso do nosso estudo, por descrevê-los.

Ao longo da própria história de cada sujeito, a partir de seus desejos e interpretações da realidade, ele (re)elabora suas próprias significações de educação. Uma construção de conhecimento sempre inacabada e passível de novas interpretações significantes, movida por princípios que conformam a construção e interpretação, pondo em evidência o caráter inacabado de um fenômeno social aberto a transformações intencionais, na polissemia entre “o significante observável e o significado latente”.²⁴³

A socialização dos significados por diferentes sujeitos

Entre os(as) professores(as) indígenas de Minas Gerais, Mato Grosso e Bahia, consolidavam-se, durante as apresentações dos significados de educação por meio da fala, do desenho e da escrita, uma ação intensiva de socialização e possibilidades de expressão individual, simultaneamente a um pensar coletivo sobre os múltiplos significados de educação.

Cada desenho deste tem um significado para a gente. Agora alguém de vocês sabe algum deles, quem sabe? Bem senhoras e senhores, nós temos aqui a árvore, a árvore é que nem uma educação, para ela se desenvolver e crescer bem, o que é que ela precisa, bem cultivada, adubada e bem regada... Então é como a [...] educação, para uma pessoa ter um bom desempenho ela precisa ser bem tratada que nem uma árvore. Então nós temos a árvore, é uma forma, que nem educação: para ela ser uma boa árvore frutífera ela precisa de água, de adubo e ser bem irrigada.²⁴⁴

Na Bahia foi comum a analogia entre a educação e a árvore; todavia, em cada uma das falas, novas questões eram acrescentadas. Os indígenas pensam e relacionam-se nos espaços da vida com base na concepção de que natureza e cultura são fenômenos convergentes e complementares que permeiam a construção dos etnoconhecimentos. Pensando a

natureza como símbolo, sua relação com o simbólico é uma interação ecossociocultural.²⁴⁵

Observamos que, na sequência das significações de educação, como parte do processo de conversação que ocorreu na Bahia, os conteúdos/perspectivas e as formas de expressão de uma fala instigavam o outro a se expressar. Nesses processos, nos variados sentidos e significados expressos, muito do que não foi dito podia ser interpretado mediante a observação das gestualidades e dos diálogos, sobretudo com professores(as) pertencentes a um mesmo povo. Na conversação, os assuntos apresentados eram, às vezes, em parte incompreendidos pelo ouvinte. Contudo, cada expositor(a) demonstrava a extrema disposição de se fazer compreender pelo outro, recorrendo a diversos meios de socialização dos conteúdos e sentidos propositivos.

À apresentação do significado de educação construído pela equipe de Maria da S. Souza-Pataxó seguiu-se a da equipe de Welson S. Braz-Pataxó.

As meninas estavam falando sobre os frutos... os frutos têm um significado. Tem uma parte desses frutos que tá verde, é como a criança que tá aprendendo, que vai iniciar a escola, é como um fruto verde, chegou na escola e não sabe nem pegar no lápis. Mas talvez, no momento, pela nossa reflexão, é como a alfabetização, alfabetizar uma criança para conhecer. Então ela tem outros saberes que nós não sabemos. Mas o que nós queremos repassar para elas, elas não entendem ainda, então ela ainda não sabe de nada é como uma fruta verde. Na fruta madura, é como está o velho, o velho aqui já está maduro; nós estamos verdes, e para chegar até aqui nós teremos muito o que aprender com o velho, então eu sou uma pessoa ainda verde e, para mim, chegar até aí, eu tenho que aprender muito [...] amadurecer.^{246, 247}

Dessa forma, estruturava-se a conversação sobre a complexidade do fenômeno educativo específico e intercultural a partir da sequência das falas. Nesse sentido, Welson S. Braz-Pataxó, partindo do dito por Maria da S. Souza-Pataxó, ressaltou que a criança, como os(as) professores(as), é fruta verde diante da fruta madura – o velho –, e, portanto, que a criança e o(a) professor(a) precisam dar continuidade a seus processos for-

mativos, que passam por saberes específicos das experiências vividas na convivência com o outro. Demonstram, assim, como observa Freire,²⁴⁸ o respeito ao “saber da experiência” e sua inclusão como uma das fontes no processo de construção do conhecimento. Em uma leitura apriorística da fala do professor Welson-Pataxó, poderíamos identificar um discurso contraditório, quando, referindo-se ao processo de alfabetização da criança, afirma ao mesmo tempo: “ela ainda não sabe nada” e “ela tem outros saberes que nós não sabemos”.

Todavia, se analisados esses dois fragmentos no todo desta fala, associando-a ao próprio contexto da conversação por nós observada, percebe-se que esse professor verbaliza questões cruciais do ponto de vista da transformação dos sujeitos nas interações educativas no espaço da educação escolar – o que se sabe e o que não se sabe: a criança “não sabe nada” da escrita; “não sabe nem pegar no lápis”. Mas os(as) professores(as), por sua vez, desconhecem os saberes que a criança traz. A equipe representada por Welson-Pataxó, ao se expressar dessa forma, enfatiza a importância de se considerar os saberes construídos em experiências e sociabilidades nos demais espaços de aprendizagem.

Entre os múltiplos significados de educação, a consideração dos mestres tradicionais como membros importantes na construção dos processos educativos foi um ponto comum nos três programas de formação pesquisados. Nos espaços tradicionais de aprendizagem, os mais velhos têm lugar especial, como está explicitado em várias das falas citadas ao longo deste texto. Ao comentar a importância do desenvolvimento de ações educativas que considerem os aprendizados oriundos dos espaços tradicionais, Darlene Y. Taukane-Bakairi ressaltou: “*Eu considero uma educação que os velhos nos deixaram e inclusive até hoje esta educação está dentro da sociedade indígena*”.²⁴⁹

Na Bahia, na conversação sobre educação desenvolvida em equipe, Maria Muniz-Pataxó Hãhãhã comparou o velho com o livro:

E outra coisa que eu queria explicar é sobre os velhos [...]. O sentimento que nós temos pela educação é o sentimento que temos por um velho; porque um velho índio é cheio de saberes que podem ser repassados para os professores,

*para as crianças. Então o velho índio é como o livro que nós temos na escola; o índio velho é um livro que nós podemos usufruir para ensinar aos nossos alunos.*²⁵⁰

A figura do velho, do conhecedor da cultura, importante referência na relação de ensino e aprendizagem do professor e estudante, aparece também nas palavras de professores(as) Xakriabá, de Minas Gerais:

*Eu sinto que a educação é a coisa mais importante que deve ter dentro de um ser humano. Os pais têm que educar seus filhos desde criança com seu próprio exemplo: como respeitar os mais velhos, respeitar seus amigos que vivem ao seu redor. Deve respeitar seus costumes e tradições da cultura.*²⁵¹

*Educação é respeitar e dar carinho para aqueles que estão em nossa volta, principalmente os mais velhos.*²⁵²

Antecipamo-nos aqui, trazendo significados que interpretamos como aqueles que contemplam o sentido relacional do aprender, o qual requer o desafio do (re)conhecer o outro na complexidade do fenômeno educativo, entre gerações, em diferentes culturas. Nas transformações ocorridas nesse processo relacional – representadas na expressão “eu tenho que aprender muito [...] amadurecer” pela equipe de Welson S. Braz-Pataxó na Bahia –, “o respeito” e “o carinho” são considerados valores fundamentais, como salientam professores(as) Xakriabá em Minas Gerais. No que concerne à conjunção das transformações e do carinho no desenvolvimento da vida, a fala desses(as) professores(as) coincide com o que afirma Morin:²⁵³

[E]stes mesmos seres complexos, mamíferos, primatas e sobretudo humanos, que requerem de algum modo a perturbação para sua realização, têm, em contrapartida, uma necessidade cada vez maior de serem rodeados de calor afetivo, primeiro, na infância (cuidados, atenções, carícias, abraços maternos), na sua juventude (a fraternidade dos jogos, a proteção dos adultos) e, depois, na espécie *homo*, toda a vida, amor, amizade e ternura.

Além dos aspectos anteriormente salientados, podemos observar, nas falas dos participantes da pesquisa, que, embora os significados de educação apresentados contenham várias temáticas e espaços comuns – por exemplo, nas falas dos(as) professores(as) da Bahia e de Minas Gerais até aqui expostas –, no interior de cada grupo é dada maior ênfase a aspectos e espaços de aprendizagem bem diferenciados. Enquanto entre os(as) professores(as) do Mato Grosso prepondera a relação entre natureza e cultura, nos espaços ritualísticos em Minas Gerais são acentuados o respeito como um valor desejável e o espaço corporal, e na Bahia ressalta-se a educação como um processo e um espaço do trabalho, associados a outros espaços, entre eles o ritual.

A educação é o primeiro passo pra nós, professores. Educação pra gente já existia desde nossos antepassados, é o primeiro passo da nossa cultura. Eu desenhei o primeiro passo, e nesse passo as crianças já têm entendimento; no segundo passo, quando a criança crescer, aí vai aprender o saber roçar, saber a distância do rio e muito mais. Desde a nossa cultura já tem educação também. Aí, no outro passo, se aprende também a escrever, porque é importante não só aprender a nossa cultura, mas também aprender a escrever. No primeiro e segundo passo a criança fica observando o mais velho, aprende na cultura Xavante, e depois que vai para escola começa a ligar a beija-flor à flor, sem esquecer da formiga e depois aprende a escrever.²⁵⁴

No desenho e depoimento desse professor, encontram-se abordados etnoconhecimentos e procedimentos do fazer cotidiano dos diversos espaços e formas de aprendizagem escolar, enfatizando os caminhos percorridos pelas crianças Xavante até chegarem à escola. Assim, esse professor, ao ressaltar a educação como um processo que se relaciona com a sua tradição cultural – traço marcante nas falas dos(as) professores(as) participantes da nossa pesquisa –, ao apresentar um exercício de coordenação motora, refere-se também a uma base escolar através de um dado ecológico, quando ao relacionar a flor ao beija-flor, salienta: “sem esquecer da formiga”.

Em nossas observações das ações pedagógicas do processo formativo em Paranatinga, MT, ouvimos de Otaviano-Xavante um relato sobre

a metodologia de ensino em seu trabalho de alfabetização, no qual ele ressaltou que uma das opções eram as aulas fora da sala: convidava, por exemplo, as crianças ao banho e aula no rio. Ele caminhava com as crianças contando histórias e, na água e na “beira”, falava do rio e dos peixes, assim como aproveitava o barro e a terra molhada para trabalhar com desenhos e figuras de barro. Poderíamos dizer que o significado de educação, para esse professor, bem como o seu relato sobre uma das atividades curriculares que desenvolve, contempla, no exercício de sua prática pedagógica, algumas questões que se inserem no universo da educação escolar numa perspectiva diferenciada e intercultural.

Ao apresentar relatos de experiências desenvolvidas em escolas ou os significados que atribuem à educação, tal como Otaviano-Xavante, outros(as) professores(as) dos três espaços de nossa pesquisa enveredavam por diferentes assuntos. A educação era apresentada como a própria vida, fases das aprendizagens, e era, ainda, relacionada com movimento corporal, espaços e valores educativos, assuntos aos quais retornaremos ainda neste capítulo.

*Educação é a nossa vida. Sem educação não conseguimos viver com as pessoas. A educação não é só aquilo que a gente aprende na escola. Primeiro, aprendemos com nossos pais, temos que ter educação para movimentar com nosso corpo para que não se machuque na hora de certas brincadeiras, igual no jogo de futebol etc.*²⁵⁵

*A educação é uma coisa muito boa na vida das pessoas, pois sem ela não somos ninguém. Educação é tudo aquilo que a gente aprende em casa, na escola e em outros lugares.*²⁵⁶

*Educação é tudo que a gente aprende, ensina, respeita os direitos, a cada dia que passa.*²⁵⁷

Com a leitura do conjunto das expressões desses e dos demais participantes da pesquisa, tendo como tema gerador a educação, fomos percebendo que se formava uma tessitura dialógica da conversação entre os sujeitos a partir dos diferentes assuntos abordados, na qual se acentuavam os espaços de aprendizagem geradores de conhecimentos, valores e ações.

Espaços ecossocioculturais de aprendizagens: a casa, o ritual, o trabalho

A educação não é uma coisa estática, ela é como o ar, está em todo lugar. É o cuidado que se tem na formação do outro através do conhecimento passado e presente, respeitando as suas origens, ou seja, as suas raízes. E aqui nós temos que educação é um processo que não se desenvolve somente na escola com os professores, ela começa em casa e se estende por todos os lugares que frequentamos: na escola, na igreja, na rua, na roça, no Toré, nas brincadeiras, no transporte etc.²⁵⁸

Na significação apresentada, a educação se explicita como um fenômeno multirreferencial que acrescenta e permuta referências do passado e do presente, fazendo interagir o histórico e o político nos vários espaços geradores de conhecimentos. Pesquisadores como Brandão²⁵⁹ compreendem que “[...] a educação existe em diversas sociedades para ser, para conviver [...], todos os dias misturamos a vida com a educação”. Assim, a educação relaciona-se com vários aspectos da vida de um povo, com o exercício do viver, e do conviver, nos diferentes espaços.

Convivendo simultaneamente nos espaços da vida, através de múltiplas linguagens e sentidos, os sujeitos interagem com os diversos outros. Nesses espaços, os sujeitos tecem relações intra e intersubjetivas, e ao entrar “em contato com diferentes formas de conhecer e organizar o conhecimento, expõem-se e interagem com diferentes referências de leitura da realidade”.²⁶⁰ Mas qual seria a compreensão de espaço pelos distintos sujeitos participantes de nossa pesquisa?

Espaço é o lugar ocupado ou desocupado em todo momento, pode ser dividido em espaço geográfico e imaginário. Espaço geográfico é todo lugar na terra, objeto, tronco de árvore, roupa etc.²⁶¹

O espaço é o lugar no universo em que estão os objetos, os animais, as pessoas, enfim, tudo aquilo que vemos e sentimos.²⁶²

Os significados de espaço, expressos por esses(as) professores(as), ressaltam os âmbitos físico e simbólico, real e imaginário; espaço ocupado e desocupado, espaço-tempo do olhar, do sentir, do pensar, do viver. O espaço está ligado à corporalidade e ao sujeito no mundo, em um horizonte de todos os planos espaciais possíveis. O corpo, aqui compreendido como ser e existência, é um corpo somático que não se separa do sujeito. Da separação corpo-alma, corpo-sujeito vive a cultura do Ocidente, e é no interior dessa trama que a cultura ocidental domina oficialmente os discursos culturais das nossas escolas. Na cultura ocidental e em suas escolas, “o corpo é ontologicamente diferente do sujeito”.²⁶³ Entre as sociedades indígenas, como nas culturas africanas estudadas por Sodré,²⁶⁴ o corpo não se separa do espírito, “o índio quando nasce já é espiritual”.²⁶⁵ E é como um dos autores de si mesmo que o corpo, entre sentidos, imagens e linguagens, forma-se como sujeito capaz de viver e de se relacionar.

O espaço e o tempo, como o si mesmo e o outro, foram preocupações de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. O espaço é um tema estudado desde os antigos filósofos, a exemplo de Aristóteles, passando por Kant em várias de suas obras, e na atualidade ganha especial destaque. Trata-se de um conceito historicamente criticado e (re)significado por pensadores de diversas correntes teóricas e áreas.

Nas diferentes áreas do conhecimento, a construção do espaço resulta de escolhas intencionais. Ao trabalhar o conceito de espaço “sobre a realidade social, prática”, na geografia, Milton Santos²⁶⁶ pontua que a “geografia deve ser pensada de dentro, isto é, a partir do espaço”. Esse autor compreende o espaço “como um conjunto indissociável de sistemas” no plano constitutivo e operacional. Elenca ainda as categorias internas do espaço geográfico: “a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo”.²⁶⁷

Discutindo sobre o espaço no trabalho do historiador, Miceli²⁶⁸ comenta que o espaço, na história, não tem fronteira e, quando a tem, esta se dilata, se espreme, se afasta, seja em função dos compromissos

políticos, seja dos referenciais teóricos e dos temas, podendo ser a memória, o corpo, as lágrimas, a emoção, a lembrança, a cidade, a aldeia...

Do ponto de vista filosófico, Merleau-Ponty²⁶⁹ nos diz que o espaço não é o ambiente, mas sim “o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível.” Desse modo, argumenta, “[p]recisamos investigar a experiência originária do espaço para aquém da distinção entre a forma e o conteúdo”.

A partir da perspectiva antropológica, Barros²⁷⁰ fala do espaço e tempo na sociedade Bakairi como o cosmo em movimento. Salienta que os ciclos do sol e da lua, assim como as estações do ano, “condicionam os movimentos dos Bakairi no tempo e no espaço”.

Segundo os mitos de origem, *Xixi* foi quem, após tomar o sol do urubu-rei, mítico e bicéfalo, o posicionou no firmamento e estabeleceu a sua trajetória, após inúmeras experiências, até que o dia fosse compatível com a quantidade de alimentos. A lua segue-lhe o curso, marcando as horas de imobilidade dos vivos, de repouso. As posições do sol, assim como as da lua, além de constituírem importantes referenciais para a orientação no espaço, são fontes de marcação do tempo [...]. Já com relação às estações do ano, outras correlações são feitas. Tempo da seca é tempo de fartura, de alegria, de *kado*, de ‘Festa de Santo’, de preparar roças. Tempo de chuva é tempo de escassez, de tristeza porque marcado pela dispersão que impera soberana, dificultando os encontros, as trocas, os casamentos. Tempo e espaço, por sua vez, se relacionam através do ciclo de uma substância vital denominada *ekuru* [...]. A relação com a vida, com o cosmo, é pensada e vivida através do circuito dessa substância vital [...] presente em todos os seres vivos [...].²⁷¹

Como para os Bakairi, as posições do sol, bem como as da lua, além de constituírem importantes referenciais para a orientação no espaço, foram utilizadas para a marcação de tempo em várias sociedades no passado – e ainda o são, hoje, em sociedades que convivem com meios eletrônicos –, dando forma e lugar a diversas interpretações do tempo e espaço nas diferentes culturas e áreas do conhecimento. Na sociedade Bakairi, destaca-se a teoria do ciclo da *ekuro*, uma vez que: “presente

em todos os seres vivos, animados e inanimados, perpassa as referências espaço-temporais, os sistemas de classificação que mediatizam sua apreensão de mundo e as interações com os principais componentes do ambiente”.²⁷² Em torno desse ciclo vital, os(as) Bakairi tecem as relações com o mundo e a sua organização do espaço social.

Neste estudo, o espaço é considerado meio-forma-conteúdo, processos relacionais específicos, universais, racionais, emocionais, simbólicos, e ainda como temporalizações e temporalidades, objetivações, intersubjetivações, idealizações e ações. O espaço é um meio. Através dele, os seres animados e inanimados, reais e imaginários relacionam-se pelo que têm em comum e diferente. O espaço é multirreferencial, anterior, atual e posterior a cada um dos sujeitos, um dos meios pelos quais o sujeito constitui-se e move-se nas relações de possíveis transformações do próprio espaço espacializado, espacializante e espacializável. Necessariamente, nem sempre coincidente com o mundo visual que constitui sensações, às vezes inversas, só conciliáveis pela experiência. É a partir dessas reflexões que passamos especificamente a discutir o espaço na educação, situando-o como espaço de aprendizagem, compreendido como *loci* socioculturais de interações tecidas pelos sujeitos, nas quais os processos de construção material e imaterial se constituem como bases para a autoria de forma autônoma, para a compreensão do significado de “si mesmo, do conhecimento e da sociedade”.²⁷³ Nos distintos espaços de aprendizagem, no percurso da produção social de si mesmo, de conhecimentos e da própria sociedade, os sujeitos ampliam e aprofundam conhecimentos preexistentes e desenvolvem outros conhecimentos.

No bojo das discussões apresentadas, consideramos que nos espaços de aprendizagem se dão interlocuções ecossocioculturais, sempre geradoras de sentidos, interrogações, interpretações e significados. Espaço do viver, do observar, do sentir, do pensar, do compreender, do interagir, do fazer e do conhecer e (re)conhecer. Os espaços de aprendizagem se conformam como multirreferenciados, conflituosos e interativos nas esferas micro, meso e macro. As relações na esfera micro dizem respeito aos espaços locais: a casa, o terreiro, a mata, a escola, a aldeia, o território

indígena, o município; na mesoesfera, estado, região, Estado-nação; e na macroesfera, o espaço-planetário. Nos distintos espaços de aprendizagem, enredam-se múltiplas formas e conteúdos, linguagens, sentidos, fenômenos e acontecimentos; os diálogos entre passado, presente e futuro nos planos reais, imaginários, virtuais.

A partir dessa afirmação, retornamos a uma das questões que nos mobiliza: nos significados de educação expressos por participantes de nossa pesquisa, como se articulam significados e espaços vividos, considerados espaços de aprendizagem?

*Educação é o princípio básico que recebemos de nossos pais em casa e na nossa aldeia, para nos tornarmos um cidadão sabendo respeitar o direito dos outros.*²⁷⁴

Para este professor, como para os demais representantes dos movimentos indígenas, os espaços de aprendizagem se instituem e são instituídos na busca de “(alter)ação” e cidadania. Milton Santos,²⁷⁵ discutindo sobre o espaço do cidadão, sobre o direito, neste espaço, “[...] a um teto, à comida, à educação, à saúde, [...] ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna”, indaga: “Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos?”. A cidadania indígena supõe a participação política, o acesso a uma melhor qualidade de vida e aos direitos específicos: terra, saúde e educação. Para José Valdo-Kiriri, por exemplo: “*Espaço é o local onde a gente vive e se educa. Por exemplo, casa, escola, roça, aldeia, Toré*”.²⁷⁶

Ao observar os significados de educação de professores(as) no Mato Grosso, Minas Gerais e Bahia, verificamos que entre os múltiplos espaços de aprendizagem por eles(as) referidos, os mais acentuados foram a casa, os espaços rituais, o trabalho e a escola. Partindo dessa verificação, deliberamos elegê-los como temas a serem abordados, na medida em que cada um deles se encontrava enredado nos significados de educação por eles expressos.

A casa: espaço de primeiras e continuadas aprendizagens

Para mim, a educação é uma cultura, não esquecer que aprendemos na nossa casa, em vista da educação indígena. É muito importante a gente praticar uma educação que recebe dentro da nossa casa através da cultura, não somente dentro da escola, dentro da classe.²⁷⁷

O fato de a casa ter sido um dos espaços de aprendizagem enfaticamente ressaltados por professores(as) indígenas com os quais pesquisamos levou-nos a relatar as nossas observações efetivadas em casas de alguns territórios indígenas. A casa, entre as sociedades indígenas, como em muitas outras sociedades humanas, é espaço de moradia, de aprendizagem, de memória, relatos de acontecimentos para aqueles que a habitam ou que por ela transitam como visitantes. A casa tem um ar de eternidade, mesmo que não mais exista na memória, como nos diz Merleau-Ponty:²⁷⁸ “cada presente funda definitivamente um ponto do tempo que solicita o reconhecimento de todos os outros”.

Na casa se entrelaçam a arquitetura, a paisagem e os seres que nela habitam. Com quantos paus se faz o espaço da casa?

Com quantos paus se faz uma árvore? [...] Perguntar o impossível nos remete ao que cala mais fundo. E deste silêncio fecundo despertamos uma vez mais para a dimensão direta da experiência. Com quantos paus se faz uma casa, com quantos sonhos, com quantas vidas?²⁷⁹

E quantas aprendizagens se constituem durante e após a sua construção? Sobre os diversos sentidos e aprendizagens no espaço da casa, muito foi dito pelos(as) professores(as) indígenas. Para eles(as), a casa significa espaço de moradia e, além disso, é um termo também utilizado para denominar o espaço de encontros, no qual os mais velhos contam histórias ou os diversos membros relatam acontecimentos, e ainda como o lugar de celebração de rituais, como se expressou Jackson I. Cucure-Bakairi:

Meus colegas, eu desenhei três desenhos aqui. E eu acho que só através de desenho vocês podem perceber que através dela [a casa] existe educação, não tá escrito: nesta casa existe educação e neste chapéu de palha também existe, nele ficam os velhos a partir da tarde, incentivando, dando conselho para os novatos, é aqui onde fazemos reunião, o chapéu de palha, que os velhos sempre falam dos antepassados. E desenhei duas pessoas aqui dentro de uma casa. Então essa casa não é escola, eu desenhei primeiro esses dois aqui porque primeiramente a gente recebe educação na casa e depois na escola. Esse aqui [a escola] tem os montes de papéis, os pedaços de papel, que tá escrito aqui em forma de desenho, e que nela vem dizendo na porta do colégio.²⁸⁰

Como na significação de educação de Jakson-Bakairi, socializada oralmente entre os(as) participantes, outros(as) participantes da pesquisa compreendem a educação como um fenômeno presente nos diferentes espaços, como um processo contínuo abrangendo diferentes dimensões do viver, do relacionar-se. Assim, todos se formam na vida relacional a partir da casa. A casa, como espaço das primeiras aprendizagens – andar, falar, comer, respeitar, conviver, conhecer – e de formação continuada, é também o lugar das narrativas, dos acontecimentos e histórias. Em casa as crianças escutam, vivenciam e aprendem as histórias e os fazeres da casa e da comunidade. Entre os Bakairi, o espaço de reuniões com os mais velhos e de reuniões políticas é também o de difusão das imagens televisivas trazidas pela antena parabólica, identificado na fala da professora Maísa, já comentada neste capítulo.

Na aldeia Pakuera, no município de Paranatinga-MT, a casa de Vilinta e Carlos Taukane-Bakairi foi construída por ele e pelos filhos. A casa de Amélia e Zé Batista-Kiriri, um dos mais velhos conselheiros do povo Kiriri, é um espaço cuja conquista resultou da luta pela terra.²⁸¹ Entre os Tuxá, a casa de Antônia²⁸² e Antônio Vieira também não foi por eles construída, sua obtenção foi resultado de um processo de reassentamento decorrente da inundação de suas terras pelas barragens da hidrelétrica de Itaparica. Trazendo na memória e no corpo a casa, as plantações e a terra perdida, Antônio Vieira-Tuxá, na cozinha da sua casa, em Nova Rodelas-BA, contou:

Em 1606, na enchente que destruiu as ilhas [...] a ilha que ficou foi a Ilha da Viúva, os parentes foram todos para lá. Depois, chegou a barragem, uns índios tiveram que ir para Ibotirama e nós ficamos em Nova Rodelas, olhando de longe o nosso Morro Sagrado do Serrote inundado pelas águas.²⁸³

Além do sítio sagrado do Morro do Serrote, o povo Tuxá viu as águas da barragem da hidroelétrica de Itaparica também inundarem suas casas, como a dos demais moradores da velha Rodelas, e a Ilha da Viúva, onde, segundo o sr. Vieira, os Tuxá, a partir do século XVII, construíram suas roças e palhoças com abrigos e local de armazenamento de alimentos. Na ilha havia plantações de várzea e irrigadas, de árvores frutíferas, hortaliças e criação de animais.

O marcante acontecimento da inundação e suas consequências é assunto recorrente dos membros dessa sociedade nas casas, nas rodas de conversa, na praça²⁸⁴ da aldeia, nas constantes reivindicações à Companhia Hidroelétrica do São Francisco (Chesf),²⁸⁵ Funai e outros órgãos governamentais.

Nossa luta pela terra vem ocorrendo desde a nossa saída da velha Rodelas para a Nova Rodelas, no ano de 1988. Durante todo esse tempo, para os Tuxá, tem sido um tempo de espera. As lideranças participando de reuniões e mais reuniões e a Chesf, que foi a causadora da perda das nossas terras, nada resolve e sempre voltando à estaca zero.²⁸⁶

Nas atividades curriculares no Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia, o rio São Francisco e as consequências da construção da barragem de Itaparica para o povo Tuxá eram assuntos às vezes recorrentes, em áreas de estudo distintas. Na segunda etapa intensiva, que teve lugar em Nova Rodelas, em maio de 1998, por exemplo, quando, na área de “Lingua(gens)”, trabalhou-se a questão “Como a escrita surgiu na vida de cada pessoa?”, algumas relembrou os exercícios da escola feitos nas viagens de barco entre a casa, em Rodelas, e a roça, na Ilha da Viúva, ou, ainda, embaixo de árvores na Ilha. Relataram, também, que pela manhã iam para a Ilha da Viúva, e à tarde retornavam para ir à escola. Nessa etapa do curso, essas professoras em atividade na área de estudo “Sociedade, Natureza e Cultura” compuseram e cantaram:

Nossa terra era grande
ia do Riacho do Mulato à Serra da Tigela
mas com o passar do tempo
restou só um pouco dela.
[...]

No Rio São Francisco
uma barragem foi construída
deixando o nosso povo
sem terra e sem comida.

A barragem de Itaparica
veio nos desabrigar
da nossa terra querida
Da velha aldeia Tuxá.
Hoje continuamos
na mesma caminhada
em busca de nossa terra
que ainda não foi 'doada'.²⁸⁷

“A casa de Seu Vieira”, como é chamada pelos membros da comunidade Tuxá, como as casas de Vilinta e Carlos Taukane-Bakairi e de Amélia e José-Kiriri, está entre as mais visitadas por estudantes e professores(as) Tuxá, Bakairi e Kiriri, tal como por pesquisadores(as) de fora que querem saber das histórias desses povos. Nessas casas vivem “entendidos” dos rituais e conhecedores das histórias. Enquanto os(as) pesquisadores(as) não indígenas buscam informações para a produção de trabalhos acadêmicos ou de ações nas sociedades indígenas, estudantes e professores(as) indígenas buscam conhecê-las para valorizar a sua cultura e participar dos processos reivindicativos por direitos socio-políticos, como cidadãos(ãs) etnicamente diferenciados(as). Dessa forma, a casa como espaço de memória constitui-se também em uma das referências na construção da escola diferenciada.

Discorrendo sobre a construção da casa, Vilinta observa: “Primeiro, era de palha e barrote, a cozinha ainda é assim, depois chega nossa idade, marido não tá muito forte e a palha tá escassa também”. Em seu estudo sobre a casa entre sociedades indígenas, Novaes²⁸⁸ observa:

A análise da casa [...] e da percepção que os membros de uma determinada sociedade têm do espaço por eles habitado é, a meu ver, extremamente importante. Em primeiro lugar, porque revela as diferentes formas possíveis de concepção do espaço, concepção que envolve não apenas uma adaptação ecológica específica ao meio ambiente, mas, sobretudo, formas diferenciadas de apropriação e hierarquização do espaço habitado.

O arranjo dispositivo da casa e dos demais espaços no território é conformado pela compreensão de mundo de cada sociedade, mesmo que muitas vezes alterado pelas interferências externas. Consideramos que a análise da casa é muito importante ao se pensar a construção de novos espaços, entre eles o escolar, tanto na sua disposição em relação a outras construções, como quanto à forma arquitetônica etc., levando em conta, evidentemente, suas especificidades.

Nas observações da casa, verificamos que os espaços da cozinha e do comer, conjugados ou não, são os principais espaços de socialização de informações e aprendizagens nas três sociedades observadas. Entre os Bakairi, perguntamos para Vilinta Taukane qual o significado da casa para ela, que logo respondeu: “Pra nós a casa significa morar, criar nossos filhos, a vida inteira, nem que seja no fim já tá servindo”. “Criar” também significa compartilhar as aprendizagens do ser Bakairi, contar e ouvir histórias, ensinar o caminho onde vão buscar a água no rio Painkum²⁸⁹ – rio azul – enfim, participar da vida cotidiana da sociedade Bakairi com seus rituais e acontecimentos.

“A casa do meu pai era assim: tinha lugar fechado e aberto”, observa Carlos, marido de Vilinta-Bakairi. O espaço aberto é o lugar das refeições, fica entre a cozinha e os demais cômodos da casa. Pudemos observar que esse é também o espaço de receber a visita dos parentes e de contar os casos, enfim, espaço de múltiplas aprendizagens, e não apenas para a família nuclear.

Ao chegarmos ao território Bakairi, professores(as) retornavam da Conferência Ameríndia e do Congresso de Professores Indígenas do Brasil, em Cuiabá.²⁹⁰ No outro dia cedo, na hora do café, aconteceu um significativo encontro em volta da mesa. Primas, filhas, netos partilhavam

a comida e conversavam. Adultos e crianças ouviam atentos as narrativas sobre a Conferência e o Congresso, sobre o que ali tinha sido visto, ouvido e vivenciado. Em encontro acertado anteriormente com os demais membros da comunidade, à noite, no pátio da aldeia Pakuera, chegava o momento de socializarem, de forma ampla, as narrativas sobre a Conferência e o Congresso, de discutirem, entre outros assuntos, os planos e trabalhos da escola: por exemplo, a pesquisa que estava sendo feita pelos(as) estudantes Bakairi, na área de matemática, a partir do levantamento das pessoas com mais de 60 anos. E nesta oportunidade nos apresentaram como pesquisadora aos demais membros da sociedade.

Na casa Kiriri também vivem ou estão de passagem netos, sobrinhos, filhos. Na cotidianidade da casa e em seu entorno se instituem situações de aprendizagens diversas. Nesse espaço, nos relatos de histórias e significados também se tornam conhecidas as relações históricas de dominação e resistência. Um dia, quando almoçávamos com o sr. Zé, na cozinha da casa da sra. Amélia, onde também estavam alguns dos filhos e netos que com eles vivem,²⁹¹ ela contava um caso, enquanto tangia as galinhas para fora da cozinha:

Um velho fazendeiro chutou a galinha e disse mesmo assim: sai daí galinha feia, e a galinha respondeu: eu sou feia, mas me chamo Maria Rosa, de noite no pau e de dia na prosa. O pintinho contente diz: aí mamãe. No outro dia, um dia santo, e este homem amanheceu aborrecido, disse isso para a galinha e na roça chutou o boi dizendo: alevanta boi, o boi respondeu: eu não levanto não, porque hoje é dia Santo. Foi assim, quando o boi não queria trabalhar quanto mais as criaturas.²⁹²

Após ouvir atentamente essa história, o sr. Zé Batista acrescentou: “Infeliz daquele que não tem história para contar”. Para as sociedades indígenas, a história não é somente as histórias das relações humanas, acontecimentos, fatos, lugares ou dos sujeitos, mas também a história do mundo humano com outros seres.

Os novos ritmos originários da situação de contato com a sociedade global, que vêm ocasionando mudanças na organização sociocultural dos povos indígenas, influenciam os diversos espaços e, entre estes,

o espaço da casa e do trabalho, fomentando a instalação de variadas situações intrassociais. Nas diversas problemáticas geradas por essa situação, os conflitos com a sociedade envolvente – ou impactos da globalização, como a já comentada construção da hidroelétrica de Itaparica entre os Tuxá etc. – vêm exigindo a mobilização e encaminhamentos de diversas questões junto aos poderes públicos, alterando o tempo-espaço das narrativas míticas e de outros aspectos socioculturais.

Diante disso, especialmente naquelas sociedades indígenas que têm um maior período de contato com a sociedade global, os momentos de encontros passam a ter seu tempo reduzido e o tempo das narrativas míticas passa a ser, quase que totalmente, substituído por relatos dos acontecimentos ou pela discussão dos problemas vivenciados. Porém, a forma narrativa, entre muitas das sociedades indígenas, é um dos etnométodos mais comuns em seus espaços tradicionais de aprendizagem e, entre eles, na casa. Nesse e em outros espaços, os mais idosos de cada sociedade continuam, nas brechas, encontrando momentos para narrar suas histórias. A linguagem narrativa permite facilmente a articulação com outras linguagens, a exemplo da música, da corporalidade e da gestualidade, de forma acentuada.

Falar da casa nas sociedades indígenas por nós observadas, como em outras, é buscar compreender sua concepção, as aprendizagens e conhecimentos que aí circulam e são gerados, assim como sua conexão com o terreiro, o pátio da aldeia e os locais de reunião dentro e fora de casa e de cada território indígena. Dessa forma, ao observarmos as conexões das diversas situações de aprendizagem, concordamos com Rosa Silva,²⁹³ para quem as sociedades indígenas situam-se dentro da concepção de “comunidade educativa” e, nesta, há três espaços educativos de fundamental importância a serem considerados para implementação de projetos educacionais: a casa, a economia e a religião. Esses espaços, considerados a partir da complexidade de cada um deles, na rede de relações e interdependências entre eles, manutenções e (re)significações na história de contato de cada povo, são espaços de aprendizagem com suas construções simbólicas e experiências. Na polissemia dos espaços vividos, dão-se as experiências e a construção dos múltiplos conhecimentos e

saberes, aí mantidos ou (re)significados. Neste contexto, a formação e a transformação movem-se pela história e pela convivência interativa entre indivíduos que transitam nos espaços específicos e interculturais.

O espaço ritualístico e a educação

Desde o primeiro espaço de aprendizagem – a casa –, os sujeitos se movem pela curiosidade, pelas indagações, pelas respostas geradoras de outras curiosidades. Uma curiosidade que estimula a pergunta a partir da compreensão das diferenças e da sensibilidade para com elas, construindo uma pedagogia da pergunta que põe o devir do diálogo como possibilidade de construção de outros conhecimentos, como tão bem argumentam Freire e Faundez.²⁹⁴ Uma curiosidade presente em diferentes espaços, como se evidencia na significação de educação, expressa por Reginaldo I. Xerente-Bakairi:

Bem, eu desenhei alguns desenhos aqui que falam da educação indígena, educação é uma maneira de ensinar nossos filhos através de história. De manhã, o sol está nascendo para o horizonte, à noite, as estrelas brilhando em luar, também através da oca, casa sagrada do Jakigande. Há também educação como mostram as ilustrações, vocês tão vendo o sol nascendo, a criança vai perguntar para a mãe, o pai ou a avó por que o sol nasce devagar, porque o sol nasce rápido, o que significa isso e aquilo. Então elas vão ter que explicar, por que tem naquela noite estrela brilhando, por que tem uma mancha cinzenta no céu, o que significa isso? Então a mãe e, às vezes, nós mesmos, vamos ter que explicar pra ela o que significa a casa do índio e no centro, por exemplo, a casa sagrada dos homens. Então a gente educa as crianças da maneira que a gente conhece, da maneira que a gente fala sobre a educação pra elas.²⁹⁵

Esse professor enfatiza a relevância da história, da observação e da pergunta nos espaços de aprendizagem, enfocando ainda a importância dos diferentes sujeitos nesse processo. A *casa sagrada*, na fala de Reginaldo Xerente-Bakairi, não é o espaço de moradia, mas espaço de rituais. Como esse professor, cada um(a) dos(as) participantes da pesquisa utilizava o conjunto de referências oriundo de diversos espaços, trazendo

perguntas e esquemas interpretativos. Dessa forma, as noções de educação são expressas como um processo no contexto sociocultural, e nele os símbolos, a descrição simbólica e os etnométodos – como o comunicar através do canto, o pintar as imagens simbólicas, o dançar e a importância do espaço de aprendizagem ritualístico para os Bakairi:

*Eu desenhei a casa do Kado. Aqui é o Kado e aqui as crianças brincando e nessa casa de Kado essa menina não pode entrar. Ela só dança aqui, também é Kado chamado Orico, ela tá dançando e a de cá também vai dançar.*²⁹⁶

Na fala de Dairce, *casa do Kado*, casa dos rituais masculinos. *Kado* é um termo com o qual os Bakairi se referem ao complexo de seus rituais que possibilitam “a coesão social e aciona[m] valores éticos e estéticos desse povo”.²⁹⁷ No seu estudo sobre o universo social e simbólico Bakairi, Barros²⁹⁸ observa que “embora existam diferenças entre os rituais de *kado*, há entre eles recorrências”, por ela apresentadas antes da descrição dos rituais e seus componentes: as pinturas corporais; organização social e econômica – *waxi*: as caçadas e pescarias, a limpeza do pátio público e preparação dos alimentos e as comensalidades coletivas. Na sociedade Bakairi, os espaços masculino e feminino se apresentam nitidamente demarcados, especialmente nos mitos e práticas rituais – na sua realização e durante os trabalhos preparativos que o antecedem. Na pesquisa, os(as) professores(as) Bakairi, ao apresentarem de maneira detalhada seus significados de educação, enfatizando o espaço ritualístico, destacaram diferentes componentes da cultura Bakairi presentes nesse espaço de aprendizagem, assim como etnométodos – a forma como os sujeitos realizam as ações e, entre estas, as educativas:

*Eu desenhei a casa de máscara e uma máscara. Então educação é importante, já temos uma educação tradicional.*²⁹⁹

*Aqui a casa da máscara e tem o museu onde a gente guarda as coisas; a casa de máscara aonde as mulheres não podem entrar, só os homens.*³⁰⁰

As máscaras – designação dada não apenas para as “caras”, mas a toda a indumentária – são guardadas no interior do *kadoêti*, logo depois

de confeccionadas nos 30 dias que antecedem ao ritual, e daí só saem “quando vestidas pelos dançarinos”. As “caras” das máscaras, de forma oval e retangular, genericamente são denominadas de *Iakuigãde*. Todavia, à medida que vão recebendo as guarnições e pinturas simbólicas – representando peixes e animais aquáticos, aves, vegetais – feitas com tabatinga, carvão e urucum, são designadas de forma distintas. Em sua pesquisa, Barros,³⁰¹ ao afirmar que, em 1978, existiam 21 máscaras, apresenta a denominação de 14 das máscaras retangulares entalhadas em madeira, descrevendo em seguida o que representa cada uma delas. Após a descrição, diz que a listagem das máscaras, feita por ela, “obedece a ordem da ‘subida’ das entidades para o *kadoêti*” e que cada máscara possui um canto específico.

Como podemos observar na descrição do conjunto das falas, os diversos fragmentos simbólicos sobre o universo ritual Bakairi apresentam-se em cada significado de educação dos(as) professores(as), e, entre esses(as), as pinturas corporais:

*Bom, eu desenhei a pintura pertencente às mulheres e pertencente aos homens, como, por exemplo, Kalamigary. Kuma é especialmente para o homem [...]. Na cultura, a gente se fala e se comunica através do canto, então isso aí é importante para nós.*³⁰²

Darlene apresenta um dos diversos temas utilizados por pessoas do sexo feminino – *kalamigary*, “um pequeno peixe de escama” – e masculino – *kuma*, “japuirão ou japuaçu”. Os padrões e a disposição das pinturas nas regiões corporais do homem³⁰³ e da mulher³⁰⁴ são distintas, independentemente de tratar-se de criança ou adulto. Porém, nas crianças do sexo feminino, a representação mais usada é “âgudo, a sucuri, [...] porque, dizem, as faz crescer mais rápido.” As pinturas corporais, sempre associadas aos peixes e animais de domínio aquático, são executadas por “pessoas que possuem dom e conhecimento”, e manda a ética Bakairi que aquela que é pintada deve retribuir pelo serviço executado “com um novelo de algodão, um anzol, sabonete, quando não com um pouco de pó de café”.³⁰⁵ Na fala citada no parágrafo anterior, Darlene Taukane

também nos diz: “A gente se fala e se comunica através do canto”, e refere-se ao canto ritual.

Nos processos formativos dos(as) professores(as) em Paranatinga-MT, pudemos algumas vezes observar que nas suas apresentações também entoavam, de forma intercalada, cantos. Entre os(as) professores(as), uma, de nome “Queridinha”, chamou-nos a atenção de modo especial: era a mais antiga educadora da turma, e ao apresentar seus trabalhos de pesquisa, de forma oral e através de cartazes, entoava cantos e casos que também diziam dos temas pesquisados – esse procedimento envolvia de forma especial seus ouvintes. Na atividade específica de nossa pesquisa, Darlene Y. Taukane, visando aprofundar o significado de educação por ela apresentado, mostrou aos participantes um novo desenho e, ao continuar falando da pintura, acrescentou:

Então na pintura... e quando falo o que eu penso da educação, eu olhei o brinco de Arlindinho, a furação de orelha, quanta educação vai nesse investimento do jovem Bakairi. A educação vai nessa furação de orelha, envolve pajé, envolve muita gente pra um homem Bakairi ter furação de orelha. Aí eu desenhei o brinquinho de Arlindo aqui, o quanto essa educação vai aparecer na imagem do brinco. Todo dia a gente vê uma rede e a pequena Geane.³⁰⁶

Na complexa interpretação de educação transcrita acima, o significado de educação abrange as interações entre espaços de aprendizagem e referenciais simbólicos da cultura material e espiritual Bakairi. Recorreremos à parte final da apresentação desta professora e formadora Bakairi: “O brinco na orelha de Arlindo” significa que ele passou pelo ritual de “furação de orelha”. A própria Darlene Y. Taukane³⁰⁷ e Barros³⁰⁸ descrevem, de forma detalhada, esse ritual, designado *sadyry*, como um dos rituais de aprendizagem do ser Bakairi, vivenciado entre a “casa de *kado*, casa *kadoêti*” ou “casa dos homens” – espaço ritual – e a casa materna, espaço de moradia, momento de “reclusão pubertária masculina”.

Taukane,³⁰⁹ referindo-se aos rituais de reclusão pubertária masculina e feminina, registra: “Ao contrário da masculina, que é feita em grupo e com intervalo de alguns anos”, a feminina “é individual”, pois “coincide com a primeira menstruação – *nhuncely*”. Referindo-se especificamente

à característica individual do ritual feminino, Taukane comenta que esse rito da reclusão vem enfrentando dificuldades, conflitando com a escola, pois muitas menstruam no período escolar. O rito da reclusão masculina, solicitado por pais e realizado em grupo, não enfrenta o mesmo problema. Barros³¹⁰ e Taukane³¹¹ registram que de 1982 até a data de suas pesquisas, o *sadyry* foi realizado três vezes.

Na contemporaneidade, os rituais, os mitos e suas (re)elaborações assumem uma dimensão simbólica de afirmação étnico-cultural e política, configurada na organização das sociedades indígenas. João Pacheco Oliveira,³¹² discutindo a “reelaboração cultural e o horizonte político dos povos indígenas no Nordeste” em seus processos identitários, argumenta:

A instauração de uma ruptura política que inaugura uma identidade indígena específica geralmente ocorre via religião, com a atualização que esta lhe propicia dos valores essenciais do grupo. É neste caudal que são reproduzidas, adaptadas ou importadas as diversas manifestações culturais (como o Toré, Praiá, Ouricuri, Torém, festas indígenas etc.) que servem como bandeiras étnicas e garantem a estes povos a condição indígena.³¹³

Esses rituais, como outras manifestações culturais, conferem aos povos indígenas no Nordeste traços marcantes de suas identidades. Entre os quatro rituais citados por João Pacheco Oliveira, o Praiá é praticado pelos Pankararu e Giripankó em Pernambuco, e ainda pelos Pankararé na Bahia. O Ouricuri é vivenciado pelos Kariri-Xocó em Alagoas e Fulni-ô em Pernambuco; o Torém – uma variação do Toré – é praticado pelos Tremembé no Ceará.

O Toré é um dos rituais mais comuns à maioria dos povos indígenas na região Nordeste, o que tem como justificativa possível o próprio quadro da (re)emergência étnica a partir de 1970, quando alguns grupos humanos aí presentes, de alguma maneira diferenciados da população regional – muitas vezes denominados de caboclos –, passaram *a se assumir* como índios. E é nesse contexto que, tomando o ritual como um dos componentes distintivos no processo de afirmação étnica perante o

outro, muitas vezes um determinado grupo passou a adotar, ou readotar, o ritual do Toré. Tal grupo pode aprender ou reaprender o ritual com aquele povo indígena que, por diferentes razões, ao manter uma relativa autonomia em relação à população regional, ao longo da história de contato, continuou, de forma mais intensa, a desenvolver as suas práticas rituais.

Todavia, esse não é um processo tão simples, pois envolve aprendizagens coletivas e individuais, além de “especialistas religiosos locais aptos e dispostos a adaptar seus ‘trabalhos’ de cura particulares [...] para a satisfação de demandas coletivas [...]”.³¹⁴ Nesse processo, os especialistas religiosos realizam os primeiros intercâmbios para as aprendizagens rituais, que, no seu desenvolvimento, passam por (re)criações a partir das próprias referências culturais de cada grupo. Assim, os membros de cada sociedade e, em especial, os “pajés” e “mestras”, passam a vivenciar “experiências religiosas multifacetadas”. Nessa dinâmica, os “pajés” e “mestras” passam, inclusive, a ser um(a) colaborador(a) junto com o cacique e conselheiros na construção de “um novo *ethos* comunitário”.³¹⁵

O Toré entre os Kiriri, por exemplo, é resultante do processo descrito no parágrafo anterior, desenvolvido em uma dinâmica de (re)elaboração cultural que teve início na década de 1970 a partir de fragmentos das práticas tradicionais e das relações interétnicas com os Tuxá, que já vivenciavam esse ritual. Com base nos estudos de Bandeira³¹⁶ entre os Kiriri, e nas nossas observações entre os Tuxá e os Kiriri, é possível dizer que o ritual do Toré é resultante de uma complexa bricolagem de referências religiosas indígenas, cristãs e africanas, alicerçada pela primeira. E esse processo de bricolagem é resultante de modificações e (re)significações de seus referenciais religiosos na busca da superação dos conflitos com outros, vivenciados na relação imposta pela colonização portuguesa.

O ritual do Toré é uma das referências relevantes nos significados de educação dos(as) professores(as) indígenas na Bahia, sobretudo nas falas dos Tuxá e Kiriri, já citadas em outros trechos deste capítulo. A seguir, apresentamos duas delas:

*Educação [...] se estende por todos os lugares que frequentamos: na escola, na igreja, na rua, na roça, no Toré [...].*³¹⁷

*A educação não é só na escola, lá para a gente a educação é fazer parte do Toré, ficar nas roças comunitárias.*³¹⁸

Nos significados de educação apresentados, esses(as) e outros(as) professores(as) indígenas na Bahia, ao se referirem ao Toré como um dos espaços de aprendizagem, não detalharam, como os Bakairi, os componentes desse ritual, nem falaram do seu desenvolvimento. Porém, durante as etapas intensivas do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia em territórios indígenas, o ritual do Toré era vivenciado pelos participantes do referido curso e demais membros da sociedade indígena hospedeira, especialmente na abertura e no encerramento de cada etapa. Às vezes, mesmo quando as referidas etapas eram realizadas fora de seus territórios, os(as) professores(as)-cursistas, nessas ocasiões, efetuavam parte de suas danças.

Em nossas observações, o Toré emerge como um espaço de aprendizagem na (re)elaboração da etnicidade, mantido e/ou (re)significado na própria dinâmica da sociedade ou na relação com a sociedade global. Nesse ritual, nas diversas fases do aprendizado, por algum tempo os aprendizes têm acesso apenas à brincadeira, a vivência no terreiro – espaço das múltiplas significações dos símbolos rituais do *paú*, da *jurema* e do *maracá* –, passando depois à camarinha, local onde é guardado o vinho da Jurema, reservado apenas aos entendidos.

Na abertura do ritual do Toré, os corpos individuais presentes para celebração, inicialmente atraídos pela fumaça do *paú* – cachimbo –, pelo *maracá*³¹⁹ e pelos cantos do pajé e da mestra, se movem no coletivo, formando a imagem do caracol. No livro *Trioká hahão Pataxi: caminhando pela história Pataxó*, Katão Pataxó observa: “O maracá para o nosso povo é um instrumento sagrado. Só usamos quando vamos fazer uma cerimônia, ou seja, convidar os espíritos dos nossos antepassados para o presente”.³²⁰ Em debate sobre a escolha de um nome para o jornal dos(as) professores(as) indígenas na Bahia, em Paulo Afonso, maio de

2000, Maria do Socorro-Tuxá propôs “Maracá”, pois, para ela, representava o instrumento musical de “anunciação”.

O *paú* é, ao mesmo tempo, um instrumento que contém o fumo (tabaco) e um apito; o fumo purifica e o apito ecoa o som, antes do maracá, no terreiro onde o ritual será celebrado.

A *jurema* – do Tupi *yu'rema* e de nome científico *Pithecolobium tortum*, da família das leguminosas – para os Kiriri, Tuxá e outros povos que vivenciam o Toré, é árvore sagrada. Um trecho de um canto ritual diz: “Eu vim da Jurema/eu vou pra jurema”. Em nossa pesquisa desenvolvida com os(as) professores(as) entre 1993 e 1995, falando sobre o significado dessa expressão musical, o conselheiro Bonifácio-Kiriri informou: “É porque a gente nasceu da Jurema e a gente vai pra Jurema, a gente é fio da Jurema e vai pra Jurema [...] nasceu da raiz e vai pra raiz. Porque nasceu, doeu, morreu, mas vai pra Jurema”.³²¹ Em seu estudo sobre as cantigas do Toré, intitulado *A música de um povo calado*, Magal³²² enfatiza que a jurema não é uma árvore comum, é “uma entidade”. Nós diríamos que, em torno desta “entidade”, os demais componentes constituem universo simbólico do ritual.

No movimento elíptico, sedutor e envolvente dos corpos no ritual do Toré, é ressaltada a figura do caracol, no caracol está a iniciação, o primeiro aprendizado na ‘brincadeira’ no terreiro. Num envolvimento lúdico, as crianças vão entrando na brincadeira e começam os passos para vir a conhecer o segredo da ciência do índio.³²³

No movimento ritual, o vivido e o concebido constituem a pedagogia do caracol. O vaivém dos corpos em dança, ao interagir com os demais componentes do ritual, vai gerar deformação da figura do caracol. Nesse instante, na relação com os encantados, as mestras buscam força e união para a luta. Um processo pedagógico que parece demonstrar que

[a] auto-alteração perpétua da sociedade é o seu próprio ser, que se manifesta pela posição de formas-figuras, relativamente fixas e estáveis e pelo estilhaçamento dessas formas-figuras, que forçosamente será posição-criação de outras formas-figuras.³²⁴

Neste movimento, a tradição de muitos povos indígenas vai sendo reinventada. Na sua autenticidade, as práticas ritualísticas e seu universo mitológico constituem uma dimensão não apenas simbólica, mas de afirmação de identidade cultural, espaço religioso e político de significativas aprendizagens. Nesse espaço de participação coletiva, crianças e adultos interagem, movidos por significados e experiências particulares.

Com variados fins e a partir de variadas óticas, os mitos e rituais dos povos indígenas, como de outros povos no mundo, foram e vêm sendo coletados, registrados e interpretados. Desde o século XVI, muitas vezes, sem considerar os mitos e rituais como parte da história da humanidade, aqueles que compreenderam e ainda os compreendem como crenças e superstições religiosas empenharam-se em conhecê-los como forma de combatê-los, sem o que não poderiam agir sobre os outros para dominá-los. E é com esse objetivo que missionários de diferentes matrizes têm agido, efetivando suas ações missionárias que visam substituir o universo mitológico dos diversos povos indígenas pela fé cristã, o que tem resultado em sérios problemas não apenas para o campo religioso, mas para os diversos aspectos culturais das diversas sociedades indígenas.

Considerar os mitos como crenças e práticas baseadas em superstições religiosas faz parte de uma das noções da sociedade ocidental sobre si mesma e sobre outros povos, sendo uma compreensão que permeia o debate entre mito e ciência. Aracy Lopes da Silva,³²⁵ em seu estudo intitulado *Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas*, propõe a revisão das bases desse debate fundamentado na racionalidade da ciência e na sua capacidade de atingir a verdade. Sob esse ponto de vista, o mito “é mentira, é ilusão, é produto de mentes pouco evoluídas”, ou seja, tem que ser substituído pela verdade. É partindo dessa proposta que a autora citada fórmula as seguintes questões:

É possível dizer que o pensamento que produz os mitos é tão racional quanto o que produz a ciência? Sobre o que falam os mitos? Qual a relação entre mito e religião? O mito pode conviver com a história? Ou seja, quando a tradição de um povo é reinventada, ela perde sua autenticidade ou empobrece?³²⁶

Embora não seja objetivo do nosso estudo discorrer sobre cada uma dessas questões, elas foram mencionadas por considerarmos que essas e outras podem ser geradoras de um profundo debate, nos espaços formativos, com estudantes e professores(as) índios(as) e não índios(as), sobre os mitos e rituais – fenômenos presentes em todas as sociedades humanas – e que são também referenciais na construção de valores e ações na relação entre os seres humanos e desses com o cosmo. Algumas das questões formuladas por Aracy Lopes da Silva, sobretudo a primeira, foram temas de estudo de vários autores, em especial do antropólogo Claude Lévi-Strauss, um dos autores mais citados no referido texto. Em diferentes áreas do conhecimento, orientadas por distintas correntes teóricas, os mitos vêm sendo registrados e interpretados, das “forças naturais” ao “animismo”, do “ritual” à “funcionalidade” ou ao “inconsciente coletivo”, porém a sua característica enigmática a todos desafia.³²⁷

Os mitos indígenas foram, por muito tempo e, em alguns casos ainda hoje, comumente encarados como histórias fantásticas, lendas, coisas que não devem ser levadas a sério; portanto, assunto para crianças. Em muitos casos, trazendo as versões etnocêntricas daqueles que os publicam, os mitos são apresentados de forma descontextualizada, e assim são lidos por crianças de diversas origens. Essa incompreensão sobre outras formas de construir as noções de mundo e verdades de outros povos, que permeou muitas das publicações voltadas para crianças presentes nas prateleiras das livrarias e bibliotecas, começa a ser revista por alguns(as) autores(as) não índios(as), a exemplo de Ciça Fittipaldi,³²⁸ mas sobretudo por professores(as) indígenas. Esses(as) autores(as) admitem que a extrema complexidade que envolve o estudo do mito exige igualmente o estudo da própria sociedade de onde ele provém. Ciça Fittipaldi,³²⁹ em *A subida pro céu: mito dos índios Bororo*, como nas suas publicações de mitos de outros povos, apresenta não apenas informações socioantropológicas, mas também algumas referências bibliográficas sobre os Bororo.

Desenvolvendo pesquisas, estudando seus próprios mitos e procurando divulgá-las através de publicações, os(as) professores(as) indígenas de diferentes regiões do Brasil vêm apresentando as reflexões a

respeito de suas sociedades originárias. Entre as publicações sobre mitos de autoria de professores(as) de várias etnias, podemos citar aquela que consideramos uma das mais completas: *O livro das árvores*, de autoria dos(as) participantes da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB),³³⁰ no Norte do Brasil, e organizado por Jussara Gruber.³³¹ Tratando de um mesmo tema, os Ticuna e suas relações com as árvores da floresta, valores e significados das árvores no plano físico e cultural, um dos mitos apresentados nesse livro é: “O jenipapo e a origem das pessoas”:

Yo’i mandou Ipi ralar a fruta sem parar. Ele ralou, ralou, ralou, até que ralou seu próprio corpo. Tetchi aru Ngu’i pegou o sumo do jenipapo e pintou o filho. Depois jogou a borra no igarapé Eware [...]. Yo’i fez um caniço e foi pescar usando o caroço de tucumã maduro. Mas os peixes, quando caíam na terra viravam animais: queixada, anta [...] e muitos outros. Aí Yo’i usou isca de macaxeira e com essa isca os peixinhos se transformavam em gente [...]. Tetchi aru Ngu’i [...] conseguiu fisgar um peixinho que tinha uma mancha de ouro na testa. Era o Ipi. Ipi [...] pescou os peruanos e outros povos. Este pessoal foi embora com Ipi para o lado onde o sol se põe. Da gente pescada por Yo’i descendem os Ticunas e também outros povos que rumaram para o lado onde o sol nasce, inclusive os brancos e os negros.³³²

Em várias culturas indígenas, como entre os Ticuna e os Bakairi, com a tinta extraída dos frutos do jenipapo recobre-se o corpo da criança que nasce e o de jovens e adultos, compondo a arte das pinturas corporais nos rituais. Entre os Ticuna, nas festas rituais, os diferentes padrões de pintura no rosto de cada pessoa dizem da “nação” – clã – a que ela pertence: à nação da onça pintada, à nação da onça vermelha, do avai, do jenipapo, da saúva... Entre os Bakairi, há distinção nos temas das pinturas corporais masculinas e femininas, o que não implica pertencimento a uma unidade social de parentela. Nos mitos, “[a]s ideias, imagens e símbolos podem ser desconhecidos. Mas as questões de que falam são essencialmente humanas e, nesta medida, instigantes porque eternas e universais”.³³³

Segundo a mitologia do povo Ticuna, o jenipapo – sêmen que fecunda o ovário corrente do igarapé Eware – é origem comum de todos os povos e animais. “O Eware é protegido por animais e gente encantada. De cada lado do igarapé ainda estão a casa de Yo’i e a de Ipi, assim como antigamente. Também está o caniço que os irmãos usaram para pescar os animais e as pessoas”.³³⁴

Os(as) professores(as) Ticuna, ao dedicarem esse livro às crianças e adolescentes alunos de suas escolas, ressaltam: “Mas seria importante que também fosse lido pelas crianças não índias das tantas escolas do país”.³³⁵ Embora em número bastante reduzido, esses textos vêm se transformando em contribuições etnográficas para as escolas específicas e para outras escolas, permitindo aos estudantes indígenas e não indígenas o conhecimento e (re)conhecimento dos diversos povos que vivem no Brasil.

Dessa forma, nas escolas indígenas e não indígenas, também a (re)visita ao universo mitológico de povos diversos pode fornecer subsídios imprescindíveis para ações curriculares que reconheçam a diferença como referencial para a superação de relações etnocêntricas, a construção de outras formas e conteúdos de aprendizagem, de conhecimentos sobre outras formas de ser e estar no mundo.

Como Aracy Lopes da Silva,³³⁶ consideramos que um dos referenciais teóricos no desenvolvimento de ações pedagógicas que visem ao estudo e busquem a compreensão dos mitos são os trabalhos da psicologia analítica de Jung, que compreende os mitos como narrativas específicas presentes no inconsciente, e que, no plano coletivo, partilhadas, “permitem o contato com emoções e imagens simbólicas constitutivas da própria condição humana”.³³⁷ Uma outra alternativa, também proposta por essa autora, é, a abordagem do ponto de vista filosófico, trabalhando o mito a partir de duas dimensões: como reflexões das diferentes sociedades humanas sobre o mundo e como criação originária de uma sociedade específica.

*“Educação é o reconhecimento da vida”:
o corpo, o espaço e a educação*

*Educação é o reconhecimento da vida.*³³⁸

Inspirando-nos na afirmação desse professor sobre educação, consideramos que o corpo é todo o sistema perceptivo, interpretativo e compreensivo, o nexos das referências entre o si mesmo, os outros e o cosmo. Nessa relação, “o corpo se encontra ligado por ‘caminhos’ ao resto do cosmo, as ações sobre o corpo são também ações sobre o cosmo”.³³⁹

O corpo, como uma construção biopsicossociocultural do sujeito instituído e instituinte dos espaços de aprendizagem, é natureza e cultura. Compreendido em diferentes sociedades de forma distinta, o corpo fala através de palavras e gestos. Em diferentes grupos socioculturais, as palavras são acompanhadas pela gestualidade, pela fisionomia, pelo sotaque, enfim, pela corporalidade de cada sujeito. O mesmo gesto ou palavra pode ter conotações distintas, e gestos ou palavras distintas podem ter a mesma conotação em uma sociedade ou em sociedades diferenciadas. Enquanto existe, o corpo, como “um espaço expressivo”, é um núcleo significante no processo formativo de cada sujeito. “Se o corpo pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é a sua atualidade”.³⁴⁰

Ao expressar-se, o corpo atualiza a sua significação e interação, formando-se como sujeito no mundo, na relação entre educação, natureza e cultura. Como expressou Jeuzani-Xacriabá e Itamar-Krenak:

*A educação está em todos os sentidos. É no conversar, no andar, no jeito de comer, no sorriso etc. Enfim, em todos os sentidos.*³⁴¹

*Educação é ter ouvidos pra ouvir, boca pra falar, olho pra ver, mente pra pensar, corpo pra concentrar, nariz pra respirar a beleza da vida.*³⁴²

O saber-fazer corporal, o comer, o sorriso, o andar, o falar complementam-se. O jeito de comer, assim como as formas de preparo da comida, o que se pode ou não comer e o que se come são condicionados

por escolhas nos planos interno e externo a cada grupo social; portanto, pelos aspectos socioculturais e ambientais, bem como pela situação econômica.

Marcel Mauss, precursor do estudo do corpo na antropologia, compreendendo que este se insere na tradição social, apresenta a gestualidade corporal como uma aprendizagem no movimento da vida intrassocial. Ele nos chama a atenção para o fato de que “quando uma geração passa à outra geração a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social quanto quando a transmissão se faz pela linguagem”.³⁴³

Na conversa, em culturas distintas, com formas próprias de expressar, o corpo acompanha o som da palavra. A relação entre a língua e a gestualidade foi tema abordado por Paulo Freire no Mato Grosso, em 1982, em um encontro do Cimi sobre educação indígena. O educador iniciou sua fala salientando uma observação sua a esse respeito, quando de um ato de conclusão de curso no Instituto de Formação Política do Partido de Dar el Salaam, na Guiné-Bissau:

De repente, o diretor desse instituto falou em inglês, fazendo o relatório das atividades. Quando ele falou ficou assim [...] não mexia o corpo [...]. Quando ele terminou o discurso em inglês, ele fez o mesmo discurso na língua dele. A primeira coisa que ele fez foi pegar o microfone, afastar-se dele [...]. Eu não entendia a língua, mas entendi a linguagem, o corpo, o gesto.³⁴⁴

Se, em sociedades diversas, a sincronicidade entre a gestualidade corporal e a língua se distingue, em uma mesma sociedade, com o passar do tempo, as transformações ocorridas, resultantes das relações intra e interétnicas, também ocasionam modificações. A própria gestualidade pode ter significados variados entre sociedades e em uma mesma sociedade. Nesses 500 anos, entre as sociedades indígenas no Brasil, as transformações socioculturais, educativas e produtivas modificaram a própria situação relacional do corpo nos processos de aprendizagem em diferentes espaços.

*O aluno aprende vendo e fazendo. Agora eu desenhei aqui um aluno sentado porque a gente também aprende vendo, vendo e praticando. Então desenhei aqui um aluno na aula e aqui pescando, praticando também sobre a educação. Eu falo também que nós não aprendemos só dentro da escola, que assim fora da escola nós aprendemos.*³⁴⁵

Na simultaneidade dos tradicionais e novos espaços de aprendizagem, o corpo percebe, interage e aprende. O significado de educação construído por Genivaldo-Bakairi, como o de outros(as) professores(as), enfatiza o corpo nos espaços e processos de aprendizagem. Nesse processo, o corpo é simbolicamente inscrito e expressa-se de forma distinta nas diferentes situações.

*A educação faz parte da vida nossa, faz a gente desenvolver o corpo, isso faz parte do desenvolvimento. A educação desperta o nosso corpo, é muito necessária.*³⁴⁶

Ouvir, ver de perto e de longe, tocar o que é palpável, cheirar o palpável e o impalpável, degustar aquilo que a mão à boca nos traz, traduzidos pela emoção, pelo sentir, pelo perceber e compreender os diversos fenômenos, entre eles o educativo... Nesse contexto,

*Educação não é só ler, escrever. Mas também para alimentar, verificando como aquele alimento está verde, maduro... o cheiro... pode ser apalpando. Comer com calma, observar até a chegada do alimento no intestino.*³⁴⁷

*Educação é tudo aquilo que aprendemos. Não só vendo com os olhos, mas sentindo o contato, o cheiro etc.*³⁴⁸

Dessa maneira, a ação significativa das diversas regiões do corpo conforma o expressar e o educar em um movimento, no qual o “nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros”.³⁴⁹ Ele é aquilo que projeta as significações como meio de compreender o mundo. Como observa ainda Merleau-Ponty,³⁵⁰ o corpo não está no espaço e no tempo, na sua existência ele “é no espaço” e “habita o espaço e tempo”. Portanto, o ser e habitar no espaço-tempo, a maneira pela qual se realiza,

se movimenta e interage, vai configurar a complexidade corporal e sua aprendizagem, constituindo o corpo-sujeito no mundo.

Educação é sempre aprender a governar nosso próprio corpo, sabendo que somos capazes de fazer qualquer coisa. Mas nós podemos fazer só as coisas que nós podemos viver... a nossa vida... e respeitar a vida de todos os seres. Por exemplo: eu chupei o imbu, se eu quisesse engolir os caroços, podia, mas e depois? Ia me fazer mal. Se eu quisesse mastigar podia, mas e daí? Quebrava meus dentes. Nós só conseguimos educação quando estamos conscientes de todas as partes do corpo.³⁵¹

Compreendemos que, no espaço e tempo do viver, o fazer corporal realiza-se a partir das restrições e transgressões biofísicas e socioculturalmente constituídas. O corpo insere-se no contexto no qual vive; e nesse contexto a consciência corporal, assim como o saber-fazer corporal e suas práticas, se constitui e aceita as convenções sociais de cada grupo ou reage a elas. Como salienta Giroux,³⁵² em ações emancipadoras “[é] importante reconhecer que um discurso de corpo necessita reconhecer uma sensibilidade e um conjunto de práticas sociais que definem e também manifestam uma possibilidade de estender conjunturas irrealizadas [...] na produção da corporalidade”.

Reconhecer essa perspectiva é revitalizar a escola como espaço no qual várias linguagens podem se constituir em formas de construção de conhecimento. É também admitir que nas ações educativas o corpo aprende, move-se, deseja e acrescenta afirmações. Nessa dinâmica, o processo pedagógico escolar não se move apenas pelo discurso e, nesse espaço, o corpo expressa outras linguagens oriundas de outros espaços.

*A educação: espaço do trabalho para conhecer,
viver e trabalhar juntos*

A educação na roça é uma forma de educação. Desde eu criança que a gente convive trabalhando junto com a comunidade. De oito em oito dias, a gente se reúne e vai para roça comunitária, lá as pessoas trabalham, se divertem, cantam o batalhão, contam histórias na hora do almoço. Todo mundo almoça

*junto e através do almoço a pessoa fica discutindo a palestra, alguma necessidade que surgiu na comunidade ou proposta. A pessoa fala da sua opinião e, para mim, eu considero isso uma escola. Na roça vai adulto, vai criança, todo mundo participa.*³⁵³

Considerando o trabalho como um dos espaços de aprendizagem, essa professora ressaltava também o convívio e a participação como formas de aprendizagem: “Desde eu criança que a gente convive trabalhando junto [...]. Na roça vai adulto, vai criança, todo mundo participa”. A compreensão do trabalho e da economia nas distintas sociedades indígenas não é uma tarefa simples, pois “[as] sociedades indígenas têm um alto nível de integração em todos os níveis que as compõem – o social, o religioso, o mitológico, o familiar, o econômico –, e para compreendê-las faz-se necessário observá-las da maneira mais completa possível”.³⁵⁴

Os aspectos mencionados por Joana Silva são de grande importância, na medida em que o espaço de trabalho como espaço de aprendizagem, nessas sociedades, interage com seus sistemas econômicos tradicionais e, na atualidade, também se encontram atrelados, em maior ou menor grau, às economias regionais. Desse modo, é necessário levá-los em conta tanto na construção curricular das escolas indígenas como no processo de formação de seus(as) professores(as). O trabalho é um espaço privilegiado de mediação da relação do ser humano com o contexto e se (re)constrói insistentemente nas relações intra, interétnicas e com o ambiente.

Nesses 500 anos de Brasil, muitas sociedades indígenas, desde a colonização, foram obrigadas a trabalhar em variadas atividades, na qualidade de escravos, meeiros ou assalariados para colonizadores e fazendeiros. Todavia, nas últimas décadas, os movimentos indígenas, em suas lutas por terra, pela autodeterminação e pela garantia dos direitos conquistados, têm buscado alternativas de trabalho que possibilitem a autossustentação, mesmo que ainda, muitas vezes, tenham que recorrer a trabalhos temporários como assalariados ou meeiros e movam-se no interior de sistemas assistencialistas de órgãos governamentais e missionários.

Entre os Kiriri, na Bahia, a implantação de roças comunitárias constituiu-se como um dos espaços na luta pela retomada da terra. A prática de roças comunitárias foi introduzida na terra indígena Kiriri na década de 1970 e, somando-se às roças familiares, passou a fazer parte da organização socioeconômica e política desse povo, embora, às vezes, de forma não muito tranquila. Estimuladas por movimentos religiosos e pela Funai, as roças comunitárias contradizem a prática tradicional de uma agricultura familiar – unidades de produção e consumo familiares –, ficando pesado para membros da família terem de doar o seu trabalho durante dois dias na semana, para as roças “gerais” e “locais”.

Mesmo diante dessas contradições, a roça comunitária Kiriri é um lugar onde grande parte da comunidade se reúne, espaço de trabalho, de narrativas e cantigas de “batalhão”, e também um espaço político. Em uma sociedade indígena, a depender de sua escolha, o uso coletivo da terra pode ser possibilitado pela própria característica legal do território por ela habitado – a propriedade coletiva da terra. A consideração do espaço de trabalho como espaço de aprendizagem e construção de conhecimentos, como salientou América Kiriri, evidencia a importância de conhecermos os processos, as formas de organização e relações de trabalho, assim como os projetos de cada povo indígena. Já em nossa dissertação de mestrado, tivemos ocasião para uma efetiva proximidade com essa realidade:

Observando como se dá o aprendizado na roça comunitária, enquanto os homens cavavam e as mulheres plantavam, me juntei às mulheres no plantio. Elas, enquanto plantavam, conversavam sobre as doenças e comentavam sobre as relações do viver cotidiano. Alguns minutos depois, cansei e resolvi sentar-me ao lado da roça e observar por que Amélia, uma Kiriri com mais de setenta anos, não se cansava. Nesse momento, comecei a perceber o movimento de seus pés e senti que o meu cansaço era consequência do mau uso dos pés no plantio – usava apenas a parte lateral interna do pé direito. No plantio, os corpos se moviam com fluidez, num verdadeiro gingado, apoiados nos pés que rodopiavam plantados no chão, alternavam-se, segurando o corpo e lançando terra sobre os grãos, atçados pelas mãos.

Nesse movimento, utilizavam todas as partes de cada pé. Após esta observação, voltei ao plantio, vivenciando corporalmente o movimento.³⁵⁵

Participar efetivamente de algumas práticas de trabalho e, algumas vezes, da dança do Toré entre os Kiriri, Tuxá e Pataxó, na Bahia, permitiu-nos melhor compreender como se dá o aprendizado na relação interpessoal, em que todos os sentidos são mobilizados – e essa é mais uma das características “das formas de transmissão do saber nas culturas da participação, de comunicação direta pessoal ou intergrupal”.³⁵⁶ Nessa mesma linha, trabalhamos com os(as) professores(as)-cursistas na Bahia. Visando estimular uma reflexão sobre educação, sugerimos o debate sobre as significações de educação apresentadas, uma vez que eles e elas desejavam a construção de uma educação escolar específica e intercultural. Naquele momento, referindo-se especialmente à apresentação de América Kiriri, quando esta salientou que “a educação na roça é uma forma de educação”, acrescentando que a roça é uma escola, a formadora Eneida Assis³⁵⁷ argumentou:

Podemos começar discutindo um pouco cada uma dessas definições do que é educação, voltando ao desenho: você mostra que a roça é a escola, eu acho que também a escola é roça. Por que é que a roça é a escola, é a primeira escola que uma sociedade tribal tem, o que é que se aprende na roça? Vamos pensar na roça, enquanto as mães, os pais, os filhos mais velhos, mesmo a gente lá ralando mandioca, peneirando. Vai aparecendo um monte de coisas interessantes, um papo, outro, é não sei quem que chega com animal, é outra pessoa que vai abrir, é um garoto que jogou uma pedra, é outro que achou um calango e aí de repente alguém chega, ‘Olha eu peguei este calango aqui, que calango é esse’; aí uma mãe ou alguém, ‘Esse calango é o teiú, vamos botar o nome de calango’. Repare então que nesse processo da roça, uma série de conhecimentos vão sendo construídos. Na matemática, as crianças aprendem a contar, será que todos os povos contam igual? Por exemplo, os Arara: eles contam só o número um, então eles têm um sistema de contagem bastante diferente do nosso que é sistema unitário. Eles têm apenas a unidade e a partir do número um eles passam a ter a contagem binária.

Dessa maneira, Assis³⁵⁸ ressalta o mundo do trabalho como espaço no qual se tecem conhecimentos e ações educativas. Na complexidade da conversação estabelecida entre professores(as) indígenas-cursistas e formadores(as), no decorrer desse curso, muitas vezes, como aconteceu naquele momento, estruturavam-se descrições etnográficas reflexivas a partir de um tema gerador expresso no próprio diálogo. Nesse processo, etnoconhecimentos e etnométodos evidenciavam-se, advindos dos vários espaços relacionais. Neste diálogo, comparando e/ou relacionando a educação com processos em distintos espaços de forma detalhada, os(as) professores(as) Kiriri, Pankararé, Tuxá e pataxó, na Bahia, apresentaram, de forma abrangente, o que é educação:

Educação é um processo globalizado que visa à formação do indivíduo [...]. Como vocês sabem, a educação começa a partir da nossa casa, nossa família, e depois vai até a nossa escola e até a sociedade. Então aqui vocês estão vendo a casa, aqui a mãe e aqui os filhos; e também a educação pode se empregar na roça, estão trabalhando, o pai trabalha, pesca. Está passando aquilo que ele aprendeu de geração em geração, que foi passado pelos seus pais, ele está passando para o filho aquela educação que ele aprendeu, caçando, pescando, trabalhando também ali na roça [...]. Aqui a mulher carregando água, coloque aqui as crianças brincando com o Toré, pode ser outra brincadeira, [...] a educação existe misturada com a vida em momentos de trabalho e de lazer e camaradagem, de amor [...]. Então tudo isso é o que é educação.³⁵⁹

Nos significados de educação, os(as) professores(as), ao entrelaçar espaços de aprendizagem, seus conteúdos e etnométodos, como acentua a significação aqui referida, demonstram a diversidade pedagógica dos espaços socioculturais próprios a partir de sistemas de classificação, cosmologias etc.

Como os(as) professores(as)-cursistas no Mato Grosso, Darlene Y. Taukane (formadora Bakairi), em seu significado de educação, ao mesmo tempo em que destacou aspectos da cultura espiritual do seu povo, também ressaltou aspectos da cultura material, associando a arte de tecer a rede, de vivenciar a educação no trabalho, e o prazer de ser educador(a) e continuar aprendendo:

Todo dia a gente vê uma rede e a pequena Geane está naquela rede todo dia. Então eu pensei assim: o quanto também uma mulher Bakairi vai trabalhar para aprender trançar essa rede pra homem, mulher e criança deitar. Então, por isso que meu desenho é rede, brinco e a pintura da mulher. Eu pensei quando fiz isso como arte, o prazer que a gente tem na educação. O prazer que eu tenho de trabalhar na educação, a arte da gente tem que estar sempre se renovando. E a beleza que a educação nos mostra, que a gente aprende na educação [...].³⁶⁰

A arte de tecer a rede de palha buriti entre os Bakairi-MT e de caroá entre os Kiriri-BA é um trabalho feminino. Porém, a arte em talha de madeira e penas de aves dos Pataxó é um trabalho do qual participam homens e mulheres de todas as idades.

Desse modo, o fazer artesanal, como a roça e outras atividades, a exemplo da caça e da pesca, são espaços de aprendizagem, uma vez que nesses espaços as experiências vividas também possibilitam a construção de conhecimentos.

Para mim é importante a educação pra saber as coisas todas. Aqui no meu desenho, sapo é útil; também o guri tá caçando, treinando pra matar bichos pra comer e achou o sapo no meio da água, então o sapo comeu o mosquito. É esse o meu trabalho pra conhecer, pra aprender.³⁶¹

Ao significar a educação de forma ampla e em uma situação específica de trabalho, o professor Moisés-Xavante apresenta um processo de aprendizagem no qual dá destaque ao respeito do caçador por aqueles animais que não fazem parte da sua dieta alimentar. Por meio da observação, as crianças vão aprendendo, no espaço do trabalho da caça, a importância de determinados animais. Na descrição do professor Moisés-Xavante, o respeito ao sapo que “comeu mosquito” também se aproxima da afirmação de José Carlos-Krenak em Minas Gerais: “Educação é tudo aquilo que a gente convive junto”.³⁶²

Nessa relação, a realidade vivida, a cosmologia, os mitos são também geradores de uma série de princípios que regem a vida. Consequentemente, as relações são muitas vezes marcadas pela reciprocidade. A educação,

a ecologia, a alimentação, a saúde, enfim, a qualidade de vida e a organização socioeconômica estão imbricadas. Compreendemos que a qualidade de vida é o conjunto de todas as condições para a vida física, cultural e seu desenvolvimento autônomo e autossustentável.

No espaço relacional do educar: os valores

A diversidade de valores nas comunidades humanas muitas vezes gera conflitos, mas a necessidade de superar as tensões daí resultantes impulsiona, de forma subjetiva, acordos coletivos legitimadores de ações. Como defende Pérez Gómez,³⁶³ não podemos compreender os significados expressos por diferentes sujeitos a respeito de algo se não buscamos compreender os valores que neles estão entrelaçados.

Observamos que, ao discutir sobre educação, professores(as) e outros membros das sociedades indígenas ressaltaram os valores que legitimam as ações educativas entre eles(as). Ou seja, expressam-se em conformidade com “[as] condutas individuais ou coletivas [que] não de respeitar esses princípios de procedimento quando elaboram suas estratégias e políticas, ainda que estas políticas definam, depois, de maneira singular e diversificada, a organização dos intercâmbios e da vida comunitária”.³⁶⁴

Entre os valores acentuados – o respeito, a responsabilidade, a participação e a cooperação – a maior ênfase, sobretudo no caso dos Xacriabá e Krenak³⁶⁵ de Minas Gerais, foi dada ao respeito, configurado em sentidos distintos, mas sempre na situação relacional entre gerações e nos diferentes espaços ao longo da vida.

*Educação é tudo aquilo que nós aprendemos e ensinamos, com amor e respeito uns aos outros ao longo da nossa vida.*³⁶⁶

*Educação é colocar em prática as coisas boas da vida, é saber respeitar todas as pessoas, usar os seus próprios sentimentos.*³⁶⁷

*Educação é a forma de viver feliz, respeitando e tendo o direito de ser respeitado uns pelos outros [...] Educação é pensar e também respeitar as regras.*³⁶⁸

*Educação é respeitar um ao outro de modo geral. A educação vem dos pais, professores etc.*³⁶⁹

*Educação é o respeito que temos uns com os outros em casa, na sala de aula [...] Em todos lugares devemos ser bem educados para educar nossos alunos.*³⁷⁰

Argumentando que a educação é o próprio respeito ou acentuando esse valor como um princípio-procedimento nas ações educacionais, os participantes dessa pesquisa consideraram-no como um princípio estratégico inevitável diante da ética, na qual o direito e as regras orientam as relações nos diferentes espaços: “Educação é respeitar a cultura, os mais velhos e as outras pessoas; nós devemos educar primeiro em casa, depois na escola”.³⁷¹

Algumas vezes, apresentando a educação como respeito ou modo de viver, reforçam a ideia de uma ética em que o relacional entre razão e sentimento deve caminhar de mãos dadas nos espaços interpessoais:

*Educação é respeito com as outras pessoas, não fazer coisas que machucam os sentimentos de outras pessoas. Para mim isso faz uma pessoa ser educada.*³⁷²

*Educação é o modo de viver, educar os nossos filhos e respeitar a vida social [...]. Respeitar o direito dos outros para ser respeitado.*³⁷³

Consideramos importante salientar que no contexto da realidade política de dominação historicamente vivenciada pelas sociedades indígenas, e por mais tempo pelas do Nordeste e leste do Brasil, a significativa ênfase dada por professores(as) indígenas de Minas Gerais ao respeito como valor nos espaços de aprendizagem é algo que também verificamos durante a nossa pesquisa de mestrado entre os Kiriri: “Educação é tratar as pessoas, é respeitar qualquer nação, o índio, o negro, o branco, é o respeito”.³⁷⁴

A partir dos nossos estudos e experiências junto a distintos grupos étnicos e, especialmente, junto ao povo Kiriri, compreendemos que a expressão “respeitar qualquer nação, o índio, o negro, o branco” apresenta-se como um pressuposto e um meio na busca por superar, em um contexto de extrema complexidade, as relações etnocêntricas historicamente enfrentadas pelos povos indígenas.

Dessa forma, diante da evidência da pluralidade e perplexidades do mundo atual, no qual a dominação, a exploração e o etnocentrismo apresentam-se, muitas vezes, de forma não explícita, alguns valores, como parte da ética, têm fundamentado fortes críticas ao “tudo vale” na educação. Essas críticas, desenvolvidas por alguns autores, a exemplo de Pérez Gómez³⁷⁵ e Gimeno Sacristán,³⁷⁶ partem da consideração de que a ética é imprescindível nas relações humanas, especialmente na escola – espaço prioritário de ações educativas interétnicas –, numa perspectiva específica e pluricultural, para o pleno exercício da alteridade e cidadania.

Ao lado dessa ênfase no respeito como um dos valores prioritários, verificamos também um claro acento na responsabilidade, vista por representantes indígenas como a própria educação, e, ao mesmo tempo, como condição para que esta se efetive. Vejamos as palavras do líder Pataxó para os(as) professores(as) de Coroa Vermelha: “Educação é viver, é saúde e responsabilidade; sem educação ninguém vive, sem educação não há responsabilidade”.³⁷⁷

Tomando a responsabilidade e o respeito como valores para a educação de forma ampla, os(as) professores(as) pesquisados(as) os incluem como valores estratégicos na construção e (re)construção coautoral da educação escolar. Consideram ainda que os sistemas de valores de cada civilização geram saberes diversos e que o diálogo entre valores diversos não pode ser dispensado nos espaços educacionais interculturais. “Entre os povos indígenas, o movimento por educação, ao mesmo tempo que deseja ter acesso aos códigos do processo de conhecimento ocidental, quer manter as suas tradições culturais e o patrimônio ambiental”.³⁷⁸

Nesse movimento, a ética das relações estabelece e ultrapassa os próprios limites dos valores específicos e universais que se legitimam como procedimentos a partir da diferença. Na prática, tal postura exige a formação de novos valores, baseados, especialmente, no respeito, na não dominação e não exploração dos outros seres humanos e da natureza.

*Respeitar as pessoas e todas as coisas que estão a nossa volta.*³⁷⁹

*Respeitar a natureza, não poluir os rios e não fazer queimadas.*³⁸⁰

Consideramos, como esses(as) professores(as), que o respeito à natureza, da qual fazemos parte, e aos outros seres é um dos mais importantes princípios-procedimentos relacionais. Dessa forma, no enredamento dos princípios valorativos com outros referenciais, situa-se a responsabilidade pela construção da educação escolar em uma perspectiva dialógica, crítica e compreensiva nos planos interpessoal, intra e intercultural, a partir da diferença e especificidade. Assim, nas complexas situações de aprendizagem, nos diferentes espaços naturais, sociais e culturais, encontram-se os referenciais para a educação específica e intercultural.

O espaço relacional entre natureza, cultura, sociedade e educação escolar

*Na natureza também tem educação.*³⁸¹

As palavras desse professor Krenak revestem-se de extrema significação e fazem parte de um leque de afirmações proferidas por outros membros das sociedades indígenas e estudiosos que se debruçam sobre essa temática, a exemplo de Brandão,³⁸² Reigota³⁸³ e Morin.³⁸⁴ Nos ecossistemas, os seres humanos participam do ambiente com outros seres e, neste, “a ecoorganização é a escola”. O ecossistema, com pedagogia própria, é a “escola pelo desenvolvimento da vida”.³⁸⁵

As aprendizagens dessa escola passam pela significação e interferência dos sujeitos participantes, que pensam e se relacionam, de forma diversa, com aspectos da natureza, no ambiente do qual fazem parte. No ambiente – natural e sociocultural –, os seres humanos, movidos pela curiosidade, ao se relacionarem com outros seres não humanos, animais, vegetais e o universo, aprendem através da observação, do sentimento, das vivências corporais e do pensamento; enquanto na relação com outros seres humanos aprendem através dos sentimentos, dos gestos, do dito e do escrito, enfim, através do diálogo e da pergunta

que geram conhecimento, interpretações e outras reflexões sobre o fenômeno educacional. No ambiente, como o lugar “[...] onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais, sociais” e culturais, relacionam-se nas ações educativas, em diferentes sociedades, como uma prática política que questiona o próprio conceito de educação.³⁸⁶

Com base nos aspectos ressaltados acima, podemos dizer que repensar, (re)significar e desenvolver ações educativas como salienta o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade Global³⁸⁷ implica em considerar as relações ecossocioculturais e a existência dos múltiplos conhecimentos como viabilizadores de diálogos interculturais, visando à “[...] formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas que conservam entre si relação de interdependência e diversidade”.³⁸⁸ Na perspectiva da educação específica e intercultural incluem-se os objetivos da educação ambiental, sendo que a primeira vai além, no sentido pedagógico e político da alteridade e cidadania. É nesse sentido que os signatários do *Tratados das ONGs*, no Fórum Global e Internacional de ONGs, em 1992, afirmam: “Assumimos o compromisso de lutar pela defesa da diversidade cultural e de civilização de nossos povos, promover na educação o respeito profundo por nossas diferenças [...]”.³⁸⁹

Para os signatários desses e de mais 32 tratados firmados por representantes de ONGs e povos de diferentes etnias, durante o Fórum Global da Eco 92, no Rio de Janeiro, a educação é um processo de aprendizagem permanente, baseado no diálogo intercultural, nos princípios da cooperação, da não discriminação, da autodeterminação dos povos, da responsabilidade individual e coletiva e do respeito a todas as formas de vida. Trabalhar segundo tais princípios requer responsabilidade individual e coletiva nos planos local, nacional e planetário.

A busca pelo (re)conhecimento da diversidade cultural e da construção de sociedades justas e ecologicamente equilibradas implica indagarmos sobre as bases epistemológicas que orientam a construção dos valores pelos quais se organizam, produzem e desenvolvem ações na relação natureza, cultura e sociedade. Essa busca exige que questionemos

como os sujeitos vêm participando e podem participar da proposição e desenvolvimento de ações a partir de formas distintas de pensar e agir.

Nós consideramos que educação é um processo de formação contínua, no qual o indivíduo está sempre se aperfeiçoando. A educação é como uma árvore frutífera [...] o começo da vida de uma árvore, plantamos a semente na terra, ela vai nascendo, ela nasce e vai se transformando, passa por várias transformações para chegar até o fruto. Mas será que, quando chegar até o fruto, para por aí? Como diz o professor Roberto, gente está sempre aprendendo, ele é um doutor em educação, mas ele aprendeu muito aqui com a gente, não foi isso que ele disse? Então, muitas vezes, a gente pensa assim, quando eu me formar eu vou parar, mas não pode parar quando chega até o fruto. Aí, esse fruto gera novas plantas novamente, é por isso que achamos que a educação é como uma árvore frutífera. A educação é como uma mulher gestante, a educação é como uma criança engatinhando, ninguém te ensina a andar, mas sim por onde andar. A educação é como uma mulher gestante desde a formação do feto e até a dela, precisa de carinho com segurança e muito amor.³⁹⁰

No aprofundamento de uma reflexão dialógica, após a apresentação dessa equipe, uma das participantes do grupo, Maria José M. de Andrade, solicitou: “Luzinete, você podia explicar melhor?”.

Porque a educação é um cuidado que nós temos com nossas crianças, para com o futuro delas, é claro que através do conhecimento, sem esquecer o que elas são, sem esquecer a raiz. E através desse conhecimento ela é capaz de enfrentar o mundo lá fora com suas próprias mãos, a escola, os vizinhos... Você está caminhando para o mundo lá fora, seus costumes, suas tradições, ficou claro?³⁹¹

A educação é como o nascimento de uma criança, porque a criança quando nasce precisa de vários cuidados. A gente deve cuidar da criança com carinho, os pais já querem passar para a criança aquela educação que eles já têm. Ao passo que ela vai crescendo, vai aprendendo, com quatro ou cinco anos de idade já está sabendo mais ou menos o que é educação, porque já aprendeu com os pais. A educação é o cuidado com o futuro do outro para a formação do cidadão autônomo, nós temos que preparar os nossos alunos para uma sociedade atual. Nós precisamos preparar nossos alunos para poderem ter raiz e voar, como dizem.³⁹²

*Educação é como se fosse uma planta que nasce, cresce, brota o fruto. Assim, educação é o acompanhamento, o cuidado com o futuro do outro para o preparo autônomo.*³⁹³

Interligando as diferentes referências, das quais a terra é a primeira, professores(as) indígenas na Bahia apresentam a educação como um processo continuado na relação entre natureza, cultura e sociedade. Ressaltando a dinâmica relacional de convivência entre natureza, cultura, sociedade e educação, esses(as) professores(as) comparam a educação com a gestação, o semear, o crescer, enfatizando a relação com o passado e o presente, com o mundo interno e externo a cada sujeito individual e grupo social. Na Bahia, um ponto comum entre os(as) professores(as) foi apresentar a educação como um processo formativo contínuo a partir do nascimento da criança, passando pelo crescimento e indo até a velhice; um cuidado com os outros seres da natureza – humana e não humana – embora em cada significação estejam presentes novos aspectos e referências.

Os(as) professores(as) da equipe de Luzinete-Pataxó Hãhãhãe, ao acentuarem a educação como processo continuado do nascimento à velhice, argumentam que o fruto do conhecimento gera novas plantas e, por isso, “a educação é como uma árvore frutífera”. Enfatizam ainda a educação como ação geradora de aprendizagem com o outro – “ele disse [...] que a gente está sempre aprendendo, ele é um doutor em educação, mas ele aprendeu muito aqui com a gente [...]” – e, conseqüentemente, de (re)construção de conhecimentos.

O estar sempre aprendendo com o outro nos processos formativos adquire extrema relevância na educação específica e intercultural e, especialmente, na ação formativa entre formadores(as) e professores(as) indígenas-cursistas, uma vez que estes, originários de diferentes etnias, *ethos*, e com diferentes visões de mundo, trazem consigo também diferentes formas de aprendizagem e distintos etnoconhecimentos e desejos.

Assim é que, finalmente, as equipes de Antônia Cruz-Tuxá e de Mônica-Kiriri (re)afirmam, como a equipe de Luzinete Pataxó Hãhãhãe

salientou, a educação como o cuidado, o carinho com o outro, qualificando-a ainda como o cuidado para formação de uma cidadania autônoma. Os componentes da equipe de Antônia Cruz-Tuxá acrescentaram

*[...] que essa educação indígena seja bem a liberdade de um pássaro [...] que um pássaro está sempre em liberdade para conhecer um mundo melhor; então é isso que a criança precisa em educação.*³⁹⁴

Observamos, também, a valorização da diferença, do que é específico – a raiz – na ação educativa. Na Bahia, um ponto comum entre os(as) professores(as) foi apresentar a educação como um processo formativo contínuo, a partir do nascimento da pessoa, passando pelo crescimento e indo até a velhice; outro ponto é o cuidado com os outros seres da natureza – humana e não humana – embora em cada significação estejam presentes novos aspectos e referências.

É nesse contexto que representantes indígenas como o cacique Lázaro Kiriri assim se exprime: “Só temos melhora na educação se tivermos acesso à terra, à saúde e ao ritual”. A terra é uma das referências também para a aprendizagem do ser índio: “A filosofia do índio está na terra, quanto mais aprofunda, mais aprende”.³⁹⁵ Situando-a do ponto de vista político, a terra é um direito coletivo, motivo de reivindicação, ao lado da educação e da saúde, aos poderes públicos. Para as culturas tradicionais indígenas, a terra é material e espiritual, não se separa dos deuses, das matas, dos rios e dos seres que nela habitam.

Contrapondo o pensamento dos indígenas sobre natureza e cultura ao dos “brancos”, Brandão³⁹⁶ registrou um resumo do comentário de um Aymara da Bolívia:

Os brancos pensam tudo opondo uma coisa à outra. [...] quase sempre pensam os opostos como coisas separadas uma da outra e as duas de algum tipo de todo, de que são parte e que lhes dá sentido. [...] se diz ‘cidade’ e a imagem é de alguma coisa que o homem fez e separou dos rios, das matas, dos montes e das cordilheiras. [...] a terra é uma criação de deus [sic], mas é separada dele e dos homens.

Os “brancos” – leia-se, a modernidade ocidental –, não se considerando parte da natureza, dela se apropriam, explorando-a exaustivamente. Nesse processo, passaram a expropriar e a querer dominar os outros seres, gerando um sistema econômico no qual a produção é o ato de subordinação da natureza aos desejos produtivos humanos.

Pautadas nesses princípios, foram implementadas políticas socioeconômicas de colonização urbanas, agrícolas e educacionais, concebidas a partir da crença de que a natureza é inesgotável e pode incorporar os dejetos e descartes das atividades econômicas de um sistema produtivo e de suas atividades agrícolas, agropecuárias, extrativas e industriais. Tudo isso contribuiu para a situação de degradação ambiental e exclusão social e para a atual crise planetária, que se estende aos planos econômico, ético e político.

Em territórios indígenas, essas crenças subsidiaram a assistência de órgãos governamentais, a formação de técnicos agrícolas não índios e índios, e práticas que fomentaram a produção com manejo inadequado dos ecossistemas das margens dos rios e do interior dos próprios territórios indígenas. Circunscritas em territórios limitados, muitas vezes insuficientes, algumas práticas produtivas tradicionais, que não eram problemáticas, passaram a sê-lo, à medida que ficou impedido o remanejamento das áreas de plantio e moradia. Em tempos passados, depois de décadas de não uso, estas se autorregeneravam.

Nos territórios indígenas, os sujeitos que aí vivem têm seus ecossistemas também afetados pelas atividades socioeconômicas do seu entorno – cidades, fazendas, garimpos. Um exemplo disso consta nos estudos desenvolvidos no curso de Ciências Sociais^{397, 398, 399} por professores(as)-cursistas Bakairi e xavante sobre a história do município de Paranatinga-MT e da região onde se localizam os territórios indígenas onde vivem. Os resultados dessa pesquisa, apresentados em relatórios e painéis por seus(suas) autores(as), traziam os processos de colonização da região e a história de Paranatinga e da ocupação da área urbana e rural desse município, assim como a delimitação dos territórios Bakairi e Xavante, uma outra versão da história oficial: “Garimpamos nossa terra entre 1953 e 1954 e a história oficial diz que foi em 1963; do garimpo na

propriedade de sr. Abraão Bezerra foi que se originou Paranatinga”. Nas descrições da história da colonização, relataram não apenas os nomes, os episódios, como retrataram nos mapas, de forma detalhada, os dados históricos e geográficos e a migração do povo Xavante até chegar a essa região. Deram ênfase significativa à passagem dos bandeirantes no século XIX, às linhas telegráficas no início deste século, com o Marechal Rondon, à instalação dos garimpos e fazendas, bem como ao processo de ocupação mais intenso a partir de 1970.

Em consequência disso tudo, enfrentam-se sérios problemas de degradação ambiental, a exemplo da devastação das matas, assoreamento dos rios, contaminação dos mananciais de água, esgotamento do solo para o plantio e diminuição dos animais silvestres, o que vem interferindo diretamente na organização sociocultural e na qualidade de vida em muitos territórios indígenas. Nesses, localizados em diferentes regiões do país, a questão ambiental é grave, sobretudo naqueles mais próximos de centros de produção e consumo de zonas urbanas, como é o caso do território pataxó de Coroa Vermelha, localizado entre os municípios de Porto Seguro e Santa Cruz Cabralia, na Bahia.

Em sociedades indígenas, é sob o signo das trocas de propriedades simbólicas que se dá a produção. Nas tradições indígenas, a relação de produção parte da compreensão de que “os humanos não têm o monopólio da posição de agente e sujeito, não são o único foco da voz ativa do discurso cosmológico”,⁴⁰⁰ uma vez que as relações dos seres humanos e não humanos no cosmo são relações entre sujeitos.

Na atualidade, diante da frágil situação dos ecossistemas dentro e fora de territórios indígenas, a questão ambiental continua exigindo especial atenção nas ações educacionais. A situação socioambiental vivenciada pelos grupos humanos – indígenas e não indígenas – tem imposto uma mobilização social para que tenha lugar a reflexão, a proposição e a efetivação de ações visando reverter o quadro atual nas esferas micro e macro, tornando-se imprescindível voltarmos, insistentemente, à questão: Como os conhecimentos tradicionais e globais podem contribuir para a produção de novos conhecimentos e ações educacionais que, por sua vez, contribuam para a superação dos problemas ambientais?

No plano macro, diante da constatação de várias situações de crise ambiental nos vários continentes e da mobilização dos movimentos socioambientais que, desde finais da década de 1970, estouraram em todo o mundo, organismos internacionais, a exemplo da Unesco, organizaram eventos,⁴⁰¹ algumas vezes tendo como referência os resultados da Conferência de Tbilisi, em 1977. Em reuniões de governos e de ONGs, desenvolvidas ao longo destas três últimas décadas, as articulações e debates resultaram em acordos, cartas de intenções e tratados, apontando para a necessidade de implementação de modelos de desenvolvimento socioeconômico autossustentado, que atendam aos anseios humanos e que, ao mesmo tempo, respeitem o ambiente e o pluralismo das sociedades. Em vários dos documentos produzidos nessas reuniões, ao apontar a necessidade do reconhecimento da diversidade, a luta pela preservação da biodiversidade, pelo direito à vida humana, acentua-se que essas são questões de responsabilidade global e local, e sem atenção ao local não há como superar os problemas ambientais.

Nem mesmo toneladas de tecnologias e dólares serão capazes de garantir a sobrevivência humana no planeta sem ação local de indivíduos e sociedades [...] Qual é a relação entre a educação e mudança de hábitos? Como o conhecimento tradicional pode contribuir para a produção de novos conhecimentos que superem os problemas ambientais?⁴⁰²

Os assuntos referidos, especialmente na segunda questão desse relatório, foram, algumas vezes, abordados por professores(as) indígenas participantes do nosso estudo, quando, nos processos formativos, falavam das ações pedagógicas em suas escolas. No RCNEI/MEC, como nos programas de formação de professores(as) indígenas, a questão ambiental, e nesta a biodiversidade, constitui-se como tema transversal do currículo. No Curso de Magistério Indígena, em Minas Gerais, uma das áreas de conhecimento intitula-se “O uso do território indígena”, e os temas de estudo e pesquisa aí abordados envolvem as questões socioeconômicas e ambientais.

Na Bahia, ao elencarem os vários temas de estudo sobre ambiente e saúde a serem trabalhados em seus processos formativos nas áreas de

sociedade, natureza e cultura, e nas escolas onde atuam, os(as) professores(as) indígenas ressaltaram a ecologia, a conservação do solo, o lixo, o desmatamento, a preservação, conservação e valorização do ambiente, a água e as plantas medicinais, entre outros. Decidiram-se por seis temas a serem estudados inicialmente: o universo, a alimentação, a pressão arterial, o lixo, as ervas e plantas medicinais e a água. Entre esses, observamos que, após trabalharem em equipe, durante as apresentações de cada grupo, os temas mais debatidos eram a água, as ervas e plantas medicinais. Para as plantas e ervas medicinais, as questões formuladas naquele momento diziam respeito às suas propriedades, localização e crescimento, uso e preparação, como também seu possível perigo e impacto e os cuidados que se deve ter. Destaca-se, também, o tema da importância do pajé para a comunidade. Quanto ao tema da água, as questões levantadas incluíram desde estudos sobre as nascentes e sua conservação até a questão da poluição e do lixo.

No programa de formação em Minas Gerais, Mato Grosso e Bahia, como em outros projetos, a exemplo dos desenvolvidos no Acre, algumas pesquisas e ações curriculares envolvendo o estudo das ervas medicinais têm resultado em livretos digitados. Esses, às vezes, são publicados com apoio institucional, como no caso Xakriabá, em Minas Gerais, que teve o apoio do MEC. Ao lado da questão da saúde, a água e a terra também são temas trabalhados: podemos citar, como exemplo, a pesquisa⁴⁰³ desenvolvida com estudantes Kiriri sobre as fontes de água e formas de preservação existentes na comunidade do Araçá, durante um semestre em 1997, por iniciativa da professora Maria do Socorro Cruz-Tuxá.⁴⁰⁴

As questões ambientais e o reconhecimento dos limites dos ecossistemas também estão presentes em significados de educação e ações pedagógicas desenvolvidas por professores(as) indígenas como Edson Taukane,⁴⁰⁵ que, ao descrever, de forma ilustrada, uma ação educativa para os estudantes Bakairi, salientou:

Eu desenhei um peixe, esse peixe está em pleno desenvolvimento, e aqui eu escrevi uma frase que diz assim: 'educação é igual a um peixe, ele não vive sem a água [...]'. Então, dou aula para os alunos compreenderem que o peixe

*é o único alimento que têm. Pra mim, educação é respeitar a natureza, não devemos principalmente desmatar a parte litorânea do rio e não jogar agrotóxicos, como fazem os fazendeiros daqui de perto. Lá na aldeia também temos respeito ao meio ambiente; jogar lixo no meio do rio vai estragar o rio e é perigoso.*⁴⁰⁶

Esse professor descreveu um dos procedimentos pedagógicos desenvolvidos com os estudantes, visando conscientizá-los para que se relacionem de forma respeitosa com o ambiente, ressaltando ainda os limites e problemas ambientais enfrentados pelos Bakairi, resultantes de ações internas e externas ao seu território. Podemos verificar a preocupação com a ecologia, tanto nos(as) professores(as) indígenas participantes de nossa pesquisa como em estudos divulgados por outros(as) pesquisadores(as), a exemplo do diário de classe de Tene Kaxinawá (Acre), que registra: “Então dei para eles escreverem os seus textos sobre ecologia, também o velho Reginaldo Paulo participa. Eu escrevi o que ele me informou sobre o remédio da mata”.⁴⁰⁷

Essas ações demonstram que o (re)conhecimento de conhecimentos diversos pode subsidiar outros âmbitos educacionais, nos quais se encontram entrelaçados princípios de solidariedade, respeito, diversidade, justiça e igualdade social, de um ponto de vista específico e pluricultural, atento aos fenômenos e aspectos biossocioculturais, econômicos e políticos da sociedade local e global, e que leva em conta os valores locais e a interlocução desses. Assim, tem-se: “Educação é o direito de todos que será dado no lar, na escola”.⁴⁰⁸

Uma significação, que poderia ser também complementada com as palavras de Marcelina: “A educação é tudo que tem a ver com o direito e importância de cada povo indígena”.⁴⁰⁹

Visando fazer valer o direito a uma educação específica e intercultural, reflexões e ações educativas vêm se desenvolvendo entre os povos indígenas nas diversas regiões do Brasil e tendo por base a revalorização de conhecimentos tradicionais e interculturais. Essas experiências têm procurado, paulatinamente, associar a educação à sociedade, à cultura, à ecologia, à saúde, enfim, à qualidade de vida. Embora não sejam

numérica e qualitativamente suficientes para a superação da situação encontrada nas várias regiões do Brasil, tais esforços são sementes de um processo.

O espaço da educação escolar específica, diferenciada e intercultural

Como discutimos no decorrer deste capítulo, nas sociedades indígenas, em períodos distintos, aos espaços tradicionais – a casa, o ritual, o trabalho – somaram-se outros espaços oriundos da sociedade hegemônica, e entre estes a escola. Quando professores(as) expressam significados de educação impregnados de conhecimentos, valores e experiências, também reconhecem que os(as) alunos(as), quando chegam à escola, trazem outros conhecimentos, que já salientamos em páginas anteriores, e essa é uma questão prioritária. “*Nós índios também aprendemos porque na nossa aldeia, na oca, na casa de máscara também existe uma educação sobre os alunos*”.⁴¹⁰

Uma educação em que, em distintos espaços e a partir de diferentes intencionalidades, conjugam-se técnicas, etnométodos, sentidos, significados e aprendizagens na construção de diversos conhecimentos. É dessa forma que, nos seus processos formativos, entre a casa, o ambiente, a sociedade e a escola, os sujeitos se situam, sentem, interagem, interpretam, compreendem, significam e (re)significam os processos educativos.

Nas significações de educação apresentadas, as histórias das relações, o sentir e o saber-fazer também se constituem como referenciais, pelo que apresentam de diverso e comum. Nesse mosaico, as interpretações, mediante perguntas e respostas, são geradoras de espaço-tempo, de (alter)ação, de (trans)formação, nas quais os conhecimentos são construídos e (re)construídos no diálogo, algumas vezes conflituoso, entre as diferenças intra e interculturais.

Sob o signo da afirmação étnico-cultural, os símbolos e espaços tradicionais e novos somaram-se, foram antropofagicamente (re)elaborados em um processo de bricolagem e/ou hibridação a partir de múltiplas referências, tendo como base o seu próprio universo cultural. Não importa

a origem simbólica das referências, e sim que constantes (re)significações vão marcando e (re)marcando processos identitários nos quais o ser índio é afirmar-se como tal e ser reconhecido pelos demais membros da sociedade.

Nesse contexto, o espaço “novo” – a escola – ao ser apropriado e (re)significado pelos sujeitos indígenas que dela participam, tem por base as diversas formas de resistência à homogeneização e à exclusão e busca de afirmação da diversidade e especificidade étnica, mesmo que seja considerada uma empreitada difícil:

Hoje nós estamos tendo essa oportunidade de ocupar um espaço que eu acho que vai ser muito difícil para nós, né? Nesse espaço, nós temos a oportunidade também de passar nossa cultura, nossos costumes, tradições e muitos ensinamentos próprios do nosso povo para as crianças que estão chegando, para nossos filhos, netos, que estão por vir.^{411, 412}

É na escola, espaço no qual as ações individuais e coletivas são resultantes das relações entre teorias e práticas, que, como pesquisadores(as) e autores(as), os(as) professores(as) indígenas vêm construindo alternativas pedagógicas e (re)definições de educação, a partir da compreensão do currículo como um processo/produto de final aberto, exigindo uma construção coautoral.

Educação diferenciada é o aproveitamento da sabedoria e do conhecimento dos mais velhos para que os nossos costumes e valores sejam aplicados na sala de aula, tendo assim mais facilidades no aprendizado dos alunos. Deve-se não só aplicar a realidade da aldeia, mas também o conhecimento do mundo em geral.⁴¹³

É nesse sentido que a interação entre os sujeitos que vivenciam os espaços tradicionais e “novos”, tendo por objetivo a valorização étnico-cultural pelo (re)conhecimento e acesso aos conhecimentos específicos e plurais, vem se efetivando. Isso ocorre mediante diálogos negociados com os vários sujeitos que organizam e vivenciam processos de manutenção e (re)significação sociocultural, em um contexto global de relações impostas.

Movidos por sonhos, curiosidades, estudos, pesquisas, e tendo por base experiências, aprendizagens e o reconhecimento oficial do direito a uma educação diferenciada e a processos de formação nos quais participam, os(as) educadores(as) índios(as), no processo de (re)construção do espaço escolar, reconhecem a importância da história e a influência de sua própria cultura na constituição de cada sujeito:

Nós, como educadores, não podemos perder de vista essa educação diferenciada para funcionar. Temos como ponto principal a história do nosso povo, desde a origem de sua existência, passando pelos massacres e pelas vitórias [...]. Através destes acontecimentos é que nós vamos trabalhar com nossos alunos, levando para a sala de aula todos os conhecimentos da história; e por aí, juntos, vamos refletir e trocar experiências, fazendo com que o aluno cresça com outro ponto de vista perante a sociedade dominante. Para ensinarmos temos que buscar a história dos nossos povos mais idosos, e, no geral, de outros membros da comunidade, buscando todas as suas experiências, e elaborando o trabalho da escola com essas informações.⁴¹⁴

Sobre o diálogo das sociedades indígenas com as propostas curriculares em suas escolas, trata-se de uma questão a ser sempre retomada e debatida, à medida que a escola passa a se constituir como um espaço flexível, não delimitado por paredes, mas implicado-enredado no mosaico entre os demais, com existência própria, porém sem negar ou substituir os tradicionais e outros novos espaços. Os(as) professores(as) indígenas compreendem o sentido sociocultural e político dos espaços de aprendizagem, e entre esses a escola, onde a educação envolve o corpo-espírito, a razão e a emoção. *“Educação não é só ir para a escola e ficar sentado na sala de aula escrevendo durante quatro horas, é falar do que se aprende”*.⁴¹⁵

Elizabeth-Xacriabá chama-nos a atenção para questões importantes para a (re)construção da escola como um espaço democrático de relações dialógicas, sobretudo entre professor(a) e estudante. Ao se referir ao rompimento do silêncio na sala de aula, essa autora acrescenta: “falar do que se aprende”, o que implica, a nosso ver, um processo pedagógico

movido por perguntas e respostas sempre geradoras de novas interrogações, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Nas sociedades indígenas, consideradas como “comunidades educativas”, muitas questões da educação escolar não são assunto apenas da escola, mas também de outros espaços. Nesse movimento de formação de professores(as) indígenas em uma perspectiva diferenciada, específica e inter e pluricultural, “[q]ualquer programa que pretenda retomar os valores culturais indígenas na escola deve assegurar a vigência da cultura não somente nos currículos, mas também como parte integral de uma nova pedagogia”.⁴¹⁶

Desta maneira, na elaboração e execução de projetos educacionais em sociedades diversas, o espaço local, a escola, é o lugar da escrita, da oralidade, da reflexão, da ação, da interação dialógica com a comunidade e a sociedade global, bem como entre professores(as) e estudantes.

Como na Bahia, em Minas Gerais e em outros cursos de formação para o magistério indígena, a exemplo do Acre, o espaço enquanto um dos aspectos na organização curricular também foi tema gerador de debates e reflexões. Quando abordávamos a organização curricular e os diferentes componentes do currículo,⁴¹⁷ na Bahia, visando conhecer as noções de espaço dos(as) professores(as)-cursistas, Rose Fulni-ô, professora entre os Pataxó de Coroa Vermelha, refletindo sobre o espaço como um dos elementos do currículo, definiu-o como

*[...] o lugar que as pessoas utilizam. E é a forma imaginária de uma pessoa para outra, como forma geográfica, interativa ou recreativa, o local em que está sendo feita a atividade. Por fim, o espaço é todo o tempo que você tem ou vai utilizar na construção do currículo.*⁴¹⁸

Como enfatiza Rose-Fulni-ô, as atividades curriculares nas escolas indígenas não se limitam ao espaço da sala de aula, podendo ser qualquer espaço onde se desenvolvam ações “carregadas de uma aprendizagem bastante significativa para todos que dela participam”.⁴¹⁹ Essa configuração significativa gera a possibilidade de construções de currículos diferenciados. Espaço-tempo no qual os sujeitos se (trans)formam, e em que a leitura inversa é possível, pois os sujeitos implicados, interativamente, mantêm e/ou (re)significam o espaço-tempo.

Ponderando que a organização individual e coletiva do espaço-tempo é diversa, a concepção de espaço no currículo escolar é considerada necessariamente flexível. Assim, especialmente diante do caráter específico e plural da ação educativa, é preciso levar em conta os variados espaços-tempos do sentir, significar, dialogar e conhecer. Espaço-tempo de interações e conflitos; do passado, presente e futuro, e espaço-tempo real, mítico, imaginário, virtual.

Nessa dinâmica, é interessante questionarmos como as múltiplas linguagens, significados e sentidos apresentam-se nas atividades curriculares das diversas áreas de estudo nos processos formativos e na escola. Junto aos Programas de Formação de Professores Indígenas, observamos que a música, a dança, o teatro e as artes plásticas, além da escrita e da oralidade, evidenciam-se como formas de apresentação dos trabalhos realizados por esses(as) professores(as) no Mato Grosso, Minas Gerais e Bahia. Porém, a maior ênfase em um desses gêneros de linguagem varia segundo a especificidade e realidade sócio-histórica de cada sociedade. Na forma de se expressar, oriunda de um conjunto de experiências e práticas socioculturais expostas em vários momentos, denota-se a não separação entre corpo e reflexão em um contexto de (re)significação e autoafirmação.

Nas etapas intensivas, como nas etapas não presenciais, as novas tecnologias já se apresentam como meios utilizados nas atividades curriculares, seja nos processos formativos dos(as) professores(as) ou nas escolas – embora a quase totalidade não conte com tais recursos, exceto com um aparelho de televisão, no caso, doado pelo projeto do MEC “TV Escola”. O registro em vídeo já começa a ser utilizado por professores(as) na apresentação de suas pesquisas e atividades pedagógicas. Na segunda etapa presencial do curso de formação, na Bahia, os(as) professores(as) Pataxó Hãhãhãe exibiram um vídeo da pesquisa sobre o que é educação para estudantes e outros membros dessa sociedade. Esse vídeo traz as entrevistas realizadas e a participação dos estudantes e professores(as) no processo de afirmação étnica e luta pela retomada de suas terras, e evidencia, na prática, o que salientou Maria Aparecida P. dos Santos-

*Xacriabá: “Educação é tudo que a gente aprende na escola e fora da escola, respeitando o direito dos outros”.*⁴²⁰

Nas imagens das entrevistas e da caminhada, com a celebração do Toré durante o processo de retomada de parte das terras Pataxó Hãhãhãe invadidas por grileiros, como na significação de Maria Aparecida-Xacriabá, evidencia-se a compreensão de que as aprendizagens nos vários espaços são importantes para a construção da educação escolar específica e intercultural, como espaço de cidadania e alteridade.

Para isso, esses professores índios tiveram eles próprios que vivenciar um processo extraordinariamente rico de apropriação do fenômeno educativo na perspectiva da sua diversidade étnico-cultural. Porque, exatamente, a cultura e as diferenças é que nos dão os suportes fundamentais para a propositura de novos projetos educacionais.⁴²¹

No processo construtivo desses projetos, a partir da compreensão de educação, os(as) professores(as) indígenas tiveram por referência os documentos elaborados pelos movimentos indígenas e os intercâmbios nos processos de resistência, reivindicações e proposições. Analisados nos capítulos anteriores, tais intercâmbios proporcionaram a emergência da história das relações intra e intercultural, das questões de estética e de valores, de gênero, de cidadania, de participação, de relação entre os movimentos indígenas e o Estado. Relações nas quais as experiências educativas, por sua vez, explicitam as questões do poder, as identidades individuais e coletivas e as diferenças – questões intrínsecas no movimento entre o pensar, significar e agir na educação escolar indígena kiriri, pataxó, bakairi... Neste movimento, a escola diferenciada “é a interação da comunidade com a escola”, na definição de Welson S. Braz-Pataxó.

A educação escolar indígena – específica, diferenciada, inter e pluricultural – implica a consideração dos sistemas de significados expressos por quaisquer linguagens comunicativas – verbal e não verbal – e através de diversos meios, sejam corporais, artefatos ou tecnológicos que pertençam a um povo. É a partir desta consideração que os diálogos interculturais passam a ter sentido para os sujeitos que participam da escola,

tendo como pressuposto a valorização individual e coletiva e o reconhecimento da pluriculturalidade de cada país e global. Desta forma, as teorias e concepções de mundo, as normas, valores, sistema simbólicos e outros componentes socioculturais, formas de comunicação, artefatos e tecnologias em uma perspectiva intercultural passam a conformar essa escola contemporânea – a escola diferenciada. “*Escola diferenciada é um direito de todos os índios*”.⁴²²

Esta instituição, garantida na Constituição brasileira, passou a ser construída graças ao diálogo intra e intercultural, tendo na cultura seu ponto de partida, sempre considerando a diferença e a pluralidade. A cultura e sua dinâmica nos múltiplos espaços em cada sociedade, estudada do ponto de vista sociológico, psicológico, histórico, antropológico e pedagógico. A cultura como elemento próprio dos seres vivos e suas organizações na sua pertinência pedagógica envolve modos e maneiras do saber-fazer e fazer-saber, seus mecanismos e processos.⁴²³

Considerando essas questões, torna-se indispensável estarmos sempre repensando criticamente as interações entre as construções teóricas e as práticas educativas resultantes de múltiplas relações entre diversos sujeitos implicados nos espaços historicamente construídos e passíveis de alterações. Torna-se pertinente, portanto, nesta perspectiva, na ação e na teorização dos processos educativos, uma postura multirreferencial movente, articulada criticamente, considerando “diversas inteligibilidades, e isso poderia começar refletindo a própria interdisciplinaridade, levando em conta suas históricas limitações e possibilidades”.⁴²⁴

Para tanto, importa considerar a leitura textual dos significados, seus diálogos, etnométodos e o leque das várias questões socioculturais e políticas aí envolvidas. Como argumenta Apple,⁴²⁵

[é] importante reconhecer também as transformações que estão se produzindo em muitas sociedades e ter em conta a complexidade do nexos entre ‘poder/saber’ [...] Não podemos atuar como se não importassem as relações de classe. Não temos que atuar como se houvessem superado em alguma medida todas as coisas que aprendemos sobre o modo de compreender o mundo, desde o ponto de vista político, pelo fato de que as nossas teorias sejam agora mais complexas.

É importante saber como a formação se faz e refaz, que significados a educação tem para os diferentes sujeitos – entre eles(as) os(as) professores(as) indígenas – e as contingências que engendram e orientam essa formação, bem como as postulações que permitem ao(à) professor(a) indígena percorrer um campo indefinido de relações pedagógicas, relações que se estabelecem, desfazem-se e refazem-se na dinâmica circunstancial que as contextualiza; que permitem, principalmente, compreender o jogo das limitações, pressões e repressões, requerendo formação político-pedagógica própria. Nesse contexto, importa também conhecer as motivações e ações pedagógicas dos sujeitos envolvidos nos processos de formação e como elas se configuram no percurso da autoformação.

Capítulo V

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS NA BAHIA ELO DE VÁRIAS HISTÓRIAS



Processo iniciado pelas necessidades de trazer a vida da comunidade para a escola, para alguns professores Kiriri. Mas só em 1996 teve reuniões com lideranças e professores para aprofundar o assunto. Desde então, uniram-se entidades e outros povos indígenas na luta para desenvolver o curso, que é composto de 8 módulos, em 4 anos.⁴²⁶

Os povos indígenas na Bahia e o programa de formação

Na atualidade, na Bahia, um estado multiétnico e pluricultural, os povos indígenas que aqui vivem, mais do que nunca, afirmam-se como pertencentes às etnias Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Kaimbé, Pankararé, Tuxá, Kantaruré, Pankaru, Xukuru-Kariri, Kiriri e Tupinambá. Esses povos guardam modos particulares de manutenção e recriação de suas especificidades culturais, mesmo após séculos de contato.

[A] realidade que a Bahia objetivamente apresenta [é] a de um todo que se constitui não pela uniformização cultural de grupos humanos, imposta a partir de uma matriz que pretende ser hegemônica e única, mas sim pela articulação desses grupos sem perda de sua alteridade.⁴²⁷

Os(as) 90 professores(as) que participam da construção e desenvolvimento do Programa de Formação para o Magistério Indígena são originários(as) de povos indígenas que vivem em territórios específicos nas regiões Norte, Oeste e Sul do estado da Bahia.

No Norte esses territórios, em sua maioria, são oriundos da instalação de missões religiosas desde o século XVI. No século XVIII, após a expulsão dos missionários jesuítas pelo Marquês de Pombal, seguida da extinção das administrações de aldeias pelo governo provincial no século XIX, as terras ocupadas imemorialmente pelos índios foram sistematicamente invadidas. Nas terras do Norte e do Oeste, existem também casos

de populações indígenas reassentadas por variados motivos, entre esses por terem suas terras inundadas por barragem, a exemplo dos Tuxá de Ibotirama. Nessas regiões estão os Kaimbé, Pankararé, Tuxá, Kantaruré, Pankaru, Xukuru-Kariri e Kiriri.

Na região do Sul e do Extremo Sul da Bahia, os Pataxó, Pataxó Hãhãhã e Tupinambá vivem em territórios indígenas localizados em área costeira originária de Mata Atlântica, espalhados em nove municípios. Nessa região, atingida pelas ações das frentes de expansão agrícola desde o século XIX, as populações pertencentes a esses povos foram dispersas. Ao longo do tempo, resistindo a esse processo e enfrentando novos embates, foram se reagrupando e conquistando territórios que se localizam nos municípios acima relacionados.

É neste contexto histórico que, a partir da reivindicação dos Kiriri, nos reunimos com indigenistas e várias instituições para apoiar o movimento dos povos indígenas na Bahia na busca de fazer valer seu direito por uma nova educação. Em 1996, a realização do primeiro e segundo Encontro de Professores Indígenas na Bahia e do Seminário de Etnologia Indígena e Afro-Brasileira⁴²⁸ possibilitou o enriquecimento das discussões teóricas e o início de um processo de conhecimento das experiências de educação escolar em distintas sociedades indígenas na Bahia e em outros estados brasileiros, assim como da legislação existente.

Nesses encontros, realizados na Bahia e em outros estados brasileiros, entre as inúmeras questões discutidas pelos(as) professores(as), uma era comum às formuladas pelos(as) participantes do I Encontro de Professores Indígenas no Amazonas e Roraima:⁴²⁹ “Quais os passos que devemos dar para conseguir a escola que queremos?”⁴³⁰

O primeiro passo foi a construção dos programas de formação, entre estes o de Formação para o Magistério Indígena na Bahia, a partir de uma articulação do movimento de professores(as) indígenas e de pesquisadores(as) indigenistas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), da Anaf-BA, da Delegacia Regional do MEC e da Funai.

A formação para o magistério indígena: concepção e organização curricular

A Formação para o Magistério Indígena na Bahia partia da compreensão de que a construção de uma “educação de autoria” implica o desenvolvimento de ações e reflexões educativas contextualizadas do ponto de vista filosófico, epistemológico, metodológico e político. Ou seja, um processo formativo coautorial entre formadores(as) e professores(as)-indígenas-cursistas, sempre aberto a (re)formulações, pautado no diálogo e no intercâmbio com outras experiências em educação escolar indígena. As reflexões desenvolvidas entre professores(as) indígenas, indigenistas e pesquisadores também tiveram como referência os trabalhos de pesquisa desenvolvidos na UFBA.

Tendo como respaldo a legislação específica para a educação escolar indígena, a referida proposta foi elaborada a partir da perspectiva teórica da multirreferencialidade, educação e diversidade étnico-cultural. A interculturalidade e a autonomia na definição dos currículos implicavam o (re)conhecimento de aspectos socioculturais que são específicos a cada sociedade indígena, como também outros que são comuns a essas sociedades, envolvendo especificidades regionais nos planos ambiental e sócio-histórico, na vivência de cada povo. A esses referenciais somavam-se outros, de forma crítica, comuns às demais escolas no Brasil.

Nessa construção, o currículo é concebido como um processo dinâmico, em que o ser Kiriri, Tuxá, Pankararé, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe – mulher, homem, criança – tem acesso a conhecimentos diversos que se entrelaçam na construção intersubjetiva de outros conhecimentos, uma construção que pressupõe solidariedade, cooperação, (re)conhecimento das diferenças e desejos, e o debate dos problemas vivenciados por aqueles(as) que atuam direta ou indiretamente no espaço escolar.

Na Bahia, como nos outros programas de formação por nós observados, visando à formação dos(as) professores(as) indígenas, o currículo tem sido organizado por áreas de estudo ou por disciplina, tendo por referência a interculturalidade, o bilinguismo e a perspectiva de currículo em permanente processo de construção. No Projeto de Formação em Minas Gerais, segundo Lúcia Helena Leite, assessora pedagógica,

Esse currículo está sendo desenhado ao longo de todo processo [...]. No primeiro módulo o currículo foi muito organizado, centrado nas disciplinas até pela demanda dos professores indígenas de conhecer a lógica das matérias do branco. Na medida que a gente foi trabalhando, foi percebendo que estava sendo um processo muito fragmentado, [...] fazendo uma divisão que era exatamente o contrário da proposta da escola e tentamos um trabalho interativo [...]. E, no quarto módulo a gente já experimentou trabalhar com prática pedagógica, discutindo um pouco o ser professor/a, em função do projeto indígena e, num segundo momento, trabalhamos com um tema gerador [...] como eixo do processo investigativo, trabalhando cada povo com uma temática, a partir das necessidades e das demandas deles [...]. Hoje está se conseguindo enxergar melhor o formato dessa proposta curricular, tendo como eixo um processo de formação dos professores indígenas.⁴³¹

Na “Proposta Curricular de Formação para o Magistério Indígena na Bahia”, cursistas e formadores(as) optaram por uma organização curricular por área de estudo e não por disciplina, como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Áreas de estudo e principais temáticas

ÁREAS DE ESTUDO	PRINCIPAIS TEMÁTICAS
Educação escolar diferenciada	Currículo, pedagogia indígena, ⁴³² história da educação, psicologia da educação, gestão escolar.
Sociedade/natureza e cultura	Aspectos socioantropológicos, históricos, geográficos e das ciências da natureza: espaço-tempo, território, biodiversidade, cultura.
Língua(gens)	Língua, bilinguismo, processos de perda da língua materna, as artes (plásticas, cênicas, musicais) nas diferentes sociedades, leituras e produção textual.
Matemática ⁴³³	Experiências dos professores indígenas no ensino de matemática, sistemas de medidas e medidas originais usadas pelas comunidades indígenas, sistemas de numeração.

Fonte: PROJETO BAHIA. Proposta..., (2000).

A organização por área de estudo, orientada pela perspectiva intercultural e multirreferencial, num incessante diálogo, tem se revelado uma opção muito difícil de ser implementada, diante da formação disciplinar vivenciada por cursistas e formadores(as).

Na Bahia, como em Minas Gerais, com currículos organizados por áreas de estudo, participam de uma mesma ação pedagógica, na maioria das vezes, mais de um(a) formador(a), a partir de um projeto de curso planejado previamente, que pode envolver inclusive especialistas de áreas distintas.

Em diversos projetos de formação de professores(as) indígenas, como na Bahia, a formação básica e específica vem se dando de forma simultânea, relacionando conteúdos e metodologias nos espaços do saber/fazer. A formação básica e específica, do ponto de vista profissional do(a) professor(a)-pesquisador(a), implica o conhecimento dos aspectos socioculturais e históricos de cada povo, considerados nas ações pedagógicas em curso e à distância, na perspectiva da coautoria da própria formação de cada docente, tendo por referências suas experiências e aprendizagens anteriores. Nas ações curriculares, visando à formação do(a) professor(a)-pesquisador(a) a partir de temas geradores, os cursistas problematizam os temas escolhidos e buscam distintas fontes de informações, além de interpretar, produzir e divulgar seus estudos e pesquisas em várias linguagens.

A construção curricular, em processo coautoral na perspectiva multirreferencial, inter, pluricultural e específica, vem sendo formulada e executada a partir da relação entre teoria e prática formativa. Nesse processo, conhecimentos construídos nas etapas intensivas e nas ações pedagógicas pelos(as) professores(as) indígenas são retomados como temas de reflexão, a partir de relatos escritos e orais, encenação de situações vivenciadas em sala de aula, feiras pedagógicas e projetos por eles(as) desenvolvidos.

Como um processo coautoral a partir do projeto inicial do curso elaborado após debates entre professores(as) indígenas, a proposta foi sendo construída e (re)construída entre a primeira e a quarta etapa do curso. Como atividade específica, em julho de 1999 reunia avaliação das ações

pedagógico-curriculares e novos subsídios para sua concepção. Esse trabalho conjunto, realizado de forma articulada entre as áreas de estudo de língua(gens) e educação diferenciada, teve como tema a história do Programa de Magistério Indígena na Bahia, seu processo de desenvolvimento e novas reflexões sobre educação diferenciada, substanciando de forma mais definitiva a proposta pedagógica e o projeto curricular.

No desenvolvimento desse processo formativo, como coordenadora pedagógica, docente e pesquisadora desde a primeira etapa, documentamos as ações pedagógicas através de observações, registros em áudio e fotográfico. Este material também subsidiou a construção preliminar da “Proposta curricular do curso de formação para o magistério indígena na Bahia”.⁴³⁴

Na área de educação escolar específica, as temáticas mais trabalhadas, até a quarta etapa intensiva, foram história e concepções de educação e o currículo, suas diferentes concepções e a perspectiva multirreferencial: a organização curricular e os diferentes aspectos do currículo na perspectiva da educação escolar diferenciada. Os(as) professores(as) indígenas foram, paralelamente, tentando transformar no cotidiano o currículo de suas escolas na relação com a comunidade, enredando as questões específicas e interculturais, buscando, como salientam Antônia C. do Amaral, Rejane N. G. Santos, Maria Clarisse C. dos Santos-Tuxá, Maria José Ribeiro e Claudiane A. Ferreira-Pankararé:

[c]riar condições através de um processo de discussão com a comunidade escolar: alunos, pais, professores, direção, liderança para elaboração e formalização do projeto político-pedagógico [...], reforçando os elementos fundamentais da cultura [...].⁴³⁵

Assim, no intercâmbio, no processo formativo e no cotidiano de suas escolas com estudantes e os demais membros de suas comunidades, os(as) professores(as) indígenas vêm construindo seus projetos político-pedagógicos e neles registrando seus conceitos de currículo e de pedagogia indígena:

[Currículo é] um processo educativo que visa à transformação do aluno, do professor e da própria comunidade, na busca da afirmação étnica e melhoria de qualidade de vida. É uma construção interessada que visa à formação da comunidade escolar que se transforma em vida. Portanto, é um processo de socialização dinâmica, construída na interação e não na imposta integração. O currículo é resistência e solidariedade global e local. Esse currículo só será possível a partir da pedagogia indígena.⁴³⁶

A pedagogia indígena é um diálogo de vários conhecimentos, construídos pelas diversidades culturais. É um movimento flexível que gira em torno das necessidades dos alunos e do próprio projeto pedagógico. É a troca entre o aluno e o professor.⁴³⁷

Definindo pedagogia indígena para o projeto político-pedagógico da escola Tuxá, as professoras, acentuam:

A pedagogia que adotamos é uma pedagogia de movimento flexível que gira de acordo com a necessidade de obter conhecimentos práticos e teóricos das diferentes pedagogias envolvendo vários tipos de linguagens: oral, escrita, musical, dramática, poética, criativa etc.⁴³⁸

Nas propostas curriculares dos cursos de formação para o magistério indígena por nós observados, considerando os processos socioculturais e vinculando-os às problemáticas ambientais, históricas e econômicas, destacam-se, sejam como temas transversais, sejam como eixos temáticos: território, autodeterminação e cultura, aí incluída a língua, que se articulam como ponto referencial para os temas da biodiversidade, da água, da saúde, do passado/presente/futuro, dos 500 anos de Brasil e a possibilidade de “outros 500”.

Nas propostas curriculares dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, estes e outros temas estão presentes, como no caso do projeto da escola Kiriri⁴³⁹ elaborado pelos(as) professores(as), América J. da C. Batista, Mônica J. de Souza, Solange J. Santos, Onalvo de J. Santos, José Valdo dos Santos e Celson de J. Santos, foram escolhidos como temas transversais os referentes à terra e à conservação da biodiversidade, à autossustentação, aos direitos, lutas e movimentos, à ética, à pluralidade cultural e à saúde e educação.

No projeto político-pedagógico das escolas Kaimbé, as professoras Maria Luíza de S. Santos, Genisse C. dos S. Aprigio e Brasilice F. dos Santos, descrevendo os temas transversais trabalhados em sala de aula e salientando que eles fazem “parte do cotidiano dessa comunidade”, registram:

Em nossa escola mostramos a importância da terra e de se conservar a biodiversidade, de lutar pelos direitos que temos, da importância da ética, do respeito aos seus semelhantes, e identificar que existe uma pluralidade cultural e que com isso todos nós temos o dever de respeitar as diferenças culturais com as quais convivemos.⁴⁴⁰

Terra – território – como tema transversal presente em propostas curriculares das escolas específicas e na formação de professores(as) indígenas no Brasil envolve questões em relação à luta pela posse, demarcação e também a importância do uso e apropriação da terra para a autonomia econômica e melhoria da qualidade de vida em seus territórios. Na versão preliminar da proposta pedagógica e projeto curricular na Bahia, ressaltamos:

Território é a terra ocupada historicamente por uma sociedade específica onde tem enterrados seus mortos, celebram seus rituais, seus pontos de referências culturais e domínio social dos recursos. Constituído pelo conjunto dos componentes naturais, minerais e população humana que aí vive.⁴⁴¹

Neste sentido, torna-se interessante observar o que disseram os(as) professores(as) Tuxá e Pataxó na etapa intensiva do curso de formação em Nova Rodelas-BA, maio de 1998, ao responderem a questão formulada pela docente Marcia Spyer Resende,⁴⁴² da área de estudo sociedade, natureza e cultura: O que é território indígena?

Na profundidade das águas
Tem um mundo adormecido
Nosso território antigo
Que jamais será esquecido

Velha aldeia onde nasci
Na ilha onde me criei
Também foi meu território
Na memória guardarei
[...]
No chão que piso o Toré
Na casa de oração
Nós encontramos a fé
Com amor e devoção
O sol que castiga a terra
Quando é tempo de seca
Também nos traz alegria
Quando é tempo de colheita
[...]
A natureza é para o índio
O espaço sagrado e santo
Por que nela está contida
Toda força e encanto
Isso tudo que versamos
É o território Tuxá
É o espaço que temos
E o branco não vai tomar
Este é o nosso lar

TERRITÓRIO – é o lugar em que vivemos, caçamos, pescamos e plantamos. Este é o lugar que chamamos de nosso território. É nele que fazemos os nossos rituais e demonstramos a nossa cultura e a nossa identidade. Também nesse território produzimos nosso artesanato, que é o nosso meio de sobrevivência. Este é o nosso território indígena.

Nos referidos projetos, a cultura é outro eixo temático, compreendida como o modo de ser e estar no mundo, constituinte e constituída pelo conjunto de valores sociais, modos de entender, de fazer, de vivenciar e (re)significar a vida e suas relações, nas quais se inserem os bens materiais, simbólicos e as tecnologias, como explicitam o Projeto Tucum⁴⁴³ e a “Proposta curricular de Formação para o Magistério Indígena na Bahia”.⁴⁴⁴

Nos programas de formação observados, uma outra consideração é a diversidade linguística, levando-se em conta que nos múltiplos

contextos socioculturais e históricos vivenciados pelos povos indígenas a língua indígena é a língua falada por seus membros. Em alguns programas de formação, como no Mato Grosso, a diversidade linguística e cultural é evidente, participando de um mesmo polo formativo professores(as) indígenas falantes de línguas distintas, inclusive não pertencentes a um mesmo tronco linguístico. Porém, em outros, como é o caso da Bahia, os participantes do curso são falantes de diversas variantes regionais do português, com especificidades a partir da etnia de origem.

O desenvolvimento dos programas de formação para o magistério indígena, em diferentes estados brasileiros, vem se dando através de etapas intensivas – desenvolvidas com a participação de formadores(as) e cursistas e formas presenciais e etapas não presenciais –, espaço-tempo de observação e diálogos dos(as) cursistas com os membros de suas sociedades de origem. Nas etapas não presenciais, os(as) professores(as)-cursistas desenvolvem estudos e pesquisas propostas durante as etapas intensivas, produzindo materiais didáticos, ministrando aulas em suas escolas e elaborando com os(as) estudantes indígenas projetos de estudo, pesquisa, ações, e, por fim, levantando novos questionamentos apresentados durante as etapas intensivas presenciais.

Na Bahia, como em Mato Grosso e Minas Gerais, as ações de cada programa foram previstas para quatro anos, através de oito etapas intensivas – nos meses de janeiro e julho – e sete etapas não presenciais.⁴⁴⁵ As etapas intensivas, de forma presencial, desenvolvem-se a partir de carga horária total pré-definida.

Nos programas observados, no âmbito da formação profissional, considerando o ser professor(a) e a prática pedagógica para a educação escolar indígena, ações pedagógicas vêm sendo implementadas, visando estimular a construção de uma “educação de autoria” e autogestão no plano político-curricular. É neste contexto que, no processo formativo dos(as) professores(as) indígenas-cursistas na Bahia, como em outros programas por nós observados, vem se dando a avaliação processual. A partir daí, considera-se que, em um processo formativo, não apenas cursistas devem ser avaliados, mas também formadores(as) e organização, conteúdo programático e instituições envolvidas.

Em Minas Gerais e na Bahia, as feiras pedagógicas,⁴⁴⁶ tendo como eixo temático a pedagogia indígena e materiais didáticos para uso em salas de aula, constituem-se como espaços privilegiados, um recurso pedagógico diante da impossibilidade de intercâmbio sistemático durante as etapas não presenciais. Nestes dois programas, podemos observar, por exemplo, que os trabalhos apresentados e expostos pelos(as) professores(as), sobretudo na área de história e saúde, chamam a atenção dos(as) visitantes e participantes dos processos formativos pela estética, conteúdos e criatividade metodológica.

Na Bahia, como nos demais programas, os diferentes recursos e metodologias elaborados em busca da construção de uma pedagogia indígena têm sido considerados pelos(as) professores(as) indígenas como um dos referenciais nos processos pedagógicos em suas escolas.

Bem, o que achei mais importante aqui foram os métodos que foram aplicados sobre todos os aspectos, por exemplo, o trabalho em grupo, a troca de experiência com todos os povos indígenas, as apresentações através de músicas, dramatizações, confecções de jogos, brincadeiras, ou seja, tudo que foi passado.⁴⁴⁷

Nos programas de formação, durante as etapas não presenciais, a distância entre as escolas, em um mesmo território indígena, e entre estes e os locais onde se instalam as coordenações dos projetos, é um dos aspectos considerados problemáticos para o estabelecimento de intercâmbios mais sistemáticos entre cursistas e entre estes(as) e a equipe de formação.

A gente enfrenta aqui em Minas problemas que eu acho que são semelhantes aos de vocês. As distâncias são muito grandes e o isolamento é muito grande. Pra você ter uma ideia, tem professor Xacriabá que não encontra o outro a não ser no curso, quer dizer, dentro da própria reserva eles não têm nenhum contato. A gente tem discutido muito isso, é a necessidade de tá criando mais integração não só durante o módulo, mas no período intermódulo.⁴⁴⁸

Este problema tem sido enfrentado através de algumas alternativas, destacando-se o já previsto acompanhamento em campo pelos(as) formadores(as) e a organização de encontros de professores(as) em territórios indígenas ou em municípios vizinhos.

Estes múltiplos aspectos constituem a sensibilização e o envolvimento de professores(as) e estudantes, fazendo com que o pesquisar e o agir juntos sejam um trabalho cheio de descobertas e emoções, no enfrentamento das múltiplas dificuldades do percurso. Os(as) professores(as) indígenas têm a compreensão de que, nas relações político-pedagógicas escola-sociedade, (re)constroem a história da educação numa perspectiva específica e diferenciada, onde as formas de aprendizagem não estão dissociadas do viver de cada sociedade e das relações com as políticas públicas de educação.

As coisas só vêm dando certo porque todos vêm dando sua contribuição. Os povos indígenas com suas histórias, contos, danças, mitos e seu jeito de ser, vêm transformando tudo em material didático em sala de aula. Mas isso só é possível porque têm ajuda da comunidade local que vive na aldeia. Os mais velhos têm um papel muito importante para este curso.⁴⁴⁹

A pesquisa-ação no espaço formativo: significados e histórias

Em dezembro de 1997, atravessando o estado da Bahia ou vindo de territórios indígenas localizados nos municípios do sul do estado, professores(as)-cursistas chegaram ao território Pataxó em Barra Velha, Porto Seguro. Logo após a chegada, o cacique e vários membros da comunidade, além de os(as) professores(as)-cursistas e formadores(as), participaram de um grande círculo que marcava o início da primeira etapa presencial do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia.

No círculo, falas e gestos daqueles que vinham de longe tiveram recepção e afeto com que a comunidade Pataxó recebia os visitantes. No momento da divisão dos participantes por alojamentos, cada grupo

recebia como indicativo o desenho e denominação de um peixe ou planta significativo para os Pataxó – desenhos feitos com extrema sensibilidade e apuro.

Entre os(as) formadores(as), as expectativas instigavam indagações e a formulação de muitas alternativas de atividades que pudessem possibilitar o desenvolvimento das ações pedagógicas para a instalação do diálogo intercultural. Exigem, também, uma dinâmica significativa de novas aprendizagens para cursistas e formadores(as), a partir dos conhecimentos individuais e coletivos.

Deste modo, nas ações pedagógicas que se iniciavam através de vivências, oficinas de trabalho e outras alternativas metodológicas, buscamos inicialmente que os(as) cursistas expressassem, de forma escrita e oral, os seus significados de educação e história. Procedimentos dessa natureza consideram que os diálogos compreensivos entre textos diversos elaborados por cursistas, formadores(as) e outros membros da comunidade escolar, instituem-se como intertextos facilitadores de (re)conhecimento dos conhecimentos, na perspectiva de uma educação escolar específica, diferenciada, inter e pluricultural. A formação de professores(as) indígenas apresenta dupla textualidade, enquanto campo etnográfico emergente e de emergência de uma nova pesquisa-ação formativa intercultural de base etnometodológica. Trata-se de um processo participante que tece uma interação atuante, abrindo um leque de possibilidades para o afloramento de intersubjetividades e alicerce da construção de um horizonte de significações compartilhadas, constituindo-se nos recorrentes diálogos.

No ir e vir da interlocução dialógica, as significações construídas e compartilhadas em momentos e espaços específicos, quando retomadas em novas reflexões, tornam-se referenciais para a construção de propostas educativas específicas, inter e pluriculturais. A dinâmica da significação institui-se, promovendo (re)significações diante das interações e conflitos, nas condições e contextos em que elas se davam. São interações movidas pela forma de ser e estar no mundo individual e coletivo, traspassadas pelas sensibilidades, contradições e sociabilidades.

Na quarta etapa, em um trabalho articulado entre a educação diferenciada e língua(gens), as transcrições dos significados de educação e outros registros até então efetuados durante as etapas intensivas anteriores foram levados de volta para os(as) cursistas, a partir da seguinte questão: como os múltiplos significados de educação podem contribuir na construção do projeto político-pedagógico da escola em cada sociedade indígena?

Os(as) professores(as)-pesquisadores(as) em formação, num processo de pesquisa participante, entrevistaram ex-professores(as), ex-estudantes, pais e mães das crianças de suas escolas, representantes indígenas e funcionários da Funai, seja perguntando sobre o que significava para eles(as) a educação, ou sobre o que sabiam sobre a escola em cada sociedade. As pesquisas, desenvolvidas pelos(as) professores(as) com os participantes diretos e indiretos da escola em cada localidade, foram apresentadas oralmente, através de relatórios escritos, exposições em papel metro, em fita de áudio e em vídeo. Quando se tratava de educação, observamos que as respostas dos “parentes” se aproximavam das falas dos(as) próprios(as) professores(as)-pesquisadores(as), por nós analisadas no quarto capítulo. Assim responderam um estudante Pataxó e uma mãe Kiriri sobre o que é educação:

[...] É tudo. Tudo faz parte da educação. Educar é fácil e difícil. Fácil porque existe nos vários lugares e modos de educar e difícil porque não depende só de nós.⁴⁵⁰

Para nós educação é a casa, a roça, o Toré e a escola.⁴⁵¹

Enquanto a maioria dos(as) professores(as)-cursistas salientavam, nos relatos, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre seus significados de educação, os(as) professores(as) Pataxó da Boca da Mata enfatizaram os comentários das lideranças, pais, mães e estudantes sobre o que esperam da educação e das professoras:

O que ficou claro é que nos dão grandes responsabilidades. Entendem que na escola é que vão aprender tudo, ler, escrever, fazer contas, saber sobre leis. Até a educação sobre regras e comportamento, esperam de nós educadores

[...] Os pais e mães [...] esperam que preparem os filhos para que possam ter uma vida melhor [...] que os filhos arrumem emprego, pois dizem que com o tempo não será possível viver de artesanato [...] Isso tudo sem deixar de serem índios. Nos cobram muito o que chamam de 'cortar a língua', isto é, falar outro idioma que não seja o português. Os alunos mais velhos querem aprender mais matemática. Tem sede terrível de conhecimento sobre qualquer coisa... Querem saber mais sobre suas origens.

No resultado das pesquisas apresentadas, os significados de educação e outras questões do contexto social e político impulsionam reflexões sobre o papel dos(as) professores(as) e da própria educação. Pesquisas desenvolvidas com e pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) na Bahia foram se constituindo como subsídios na construção de currículos coautorais das escolas e do curso de formação. A partir desse material de pesquisa e dos significados de educação por eles(as) atribuídos em dezembro 1997 e outras fontes pesquisa, em maio de 2000, os(as) professores(as) do norte e oeste do estado (re)elaboraram suas concepções de educação, na ação construtiva dos projetos político-pedagógicos e movidos(as) pelo fluxo das experiências e reflexões em seu processo formativo, perpassado por referenciais socioculturais e políticos.

Assim, foi se construindo um processo no qual o(a) professor(a) é protagonista de sua própria formação, investigador(a) da ação educativa e coparticipante da formulação do seu próprio currículo de formação. Compreendendo o currículo como processo e produto de final aberto, as ações pedagógicas do curso de formação até a quarta etapa presencial, mesmo diante da descontinuidade enfrentada por falta de alocação de recursos públicos, subsidiaram a própria (re)construção curricular, na qual conteúdos e metodologias foram passando por (re)significações, sendo (re)apropriados a partir de referências específicas e interculturais, procurando, então, acompanhar a realidade social, cultural, política e econômica das sociedades indígenas no contexto da sociedade global.

Nesse processo, as metodologias constituem caminhos para possíveis compreensões da realidade e seu contexto. Nas escolhas metodológicas no currículo das escolas indígenas e não indígenas, as distintas língua(gens),

a afetividade, a participação e a autonomia do outro são questões fundamentais na relação formador(a) cursista, um trabalho de extrema complexidade que envolve diálogos e análises interpretativas que subsidiam novos diálogos.

Na sua execução, o Programa de Formação para o Magistério Indígena na Bahia distinguia-se dos demais programas da mesma natureza, nos demais estados brasileiros, por sua característica itinerante entre territórios indígenas. As etapas intensivas aconteciam alternadamente em territórios indígenas no norte e sul do estado. O processo itinerante propiciava a participação das comunidades indígenas desde o momento da recepção e instalação dos visitantes até a resolução de questões administrativas durante sua execução. No plano pedagógico, sua realização em território indígena possibilitava atividades interativas com a comunidade, quer seja no desenvolvimento de entrevistas e estudos de cada território, quer seja em atividades culturais. A abertura e o encerramento de cada etapa davam-se em espaço público da aldeia anfitriã, onde todos participavam por meio de discursos e apresentação de danças e músicas.

Outra atividade bastante significativa programada pelos(as) professores(as) com a comunidade denominava-se “Uma lua cheia de arte”. Entre os Pataxó de Barra Velha, em dezembro de 1997, este trabalho constituiu-se numa caminhada com várias cantigas pela aldeia até o Centro Comunitário, onde já havia um cenário armado pelas lideranças locais, com bancos dispostos em círculo ao redor de uma amendoeira. Um dos professores-cursistas foi o mestre de cerimônias, enquanto colegas e moradores(as) apresentaram poesias, histórias e duetos teatrais abordando vários temas.

Em 1998, esta atividade no território Tuxá – em Rodelas, norte da Bahia – reuniu no pátio central parte significativa desse povo junto a cursistas representantes dos outros povos e formadores(as) que participavam do Curso de Magistério Indígena na Bahia. Desta vez, além das danças e músicas de diversos estilos e temas, os tocadores e compositores Tuxá, em várias das músicas que apresentaram, de forma enfática,

ressaltaram o rio São Francisco e histórias da inundação das terras Tuxá pela barragem de Itaparica.

Dentro de um mesmo território indígena, diferentes espaços foram usados para as ações pedagógicas, por exemplo: na primeira etapa intensiva, entre os Pataxó em Barra Velha, além das salas de aula, o terreiro da escola, o Centro Comunitário, a igreja, a sombra da jaqueira e o terreiro de Tururim – um dos mais antigos líderes Pataxó, conhecedor de seus mitos – também se constituíram em espaço pedagógico.

As ações pedagógicas, distribuídas por diferentes espaços em um mesmo território indígena, assim como a realização alternada das etapas intensivas em territórios indígenas no norte e no sul do estado, respectivamente, caracterizaram de forma explícita a natureza itinerante do processo de formação. Tal opção metodológica passou a ser defendida por formadores(as) e cursistas:

As etapas do curso sendo sediadas nas aldeias é gratificante. Pois os professores podem conhecer a realidade entre os grupos e a comunidade passa a dar credibilidade. Pois o retorno desse trabalho será absolvido pela própria comunidade. Apesar de vivermos em um só país de diversidade cultural e racial, os povos indígenas se diferenciam entre si, lutam pelos mesmos interesses: pela educação, saúde, direito à terra e se diferenciam no respeito e reconhecimento do interesse individual.⁴⁵²

O caráter itinerante permite no percorrer de cada território e no estar com diversas sociedades a formação teórica e prática do professor-pesquisador, garantindo o envolvimento com a sociedade indígena que acolhe cada etapa intensiva.⁴⁵³

Dessa forma, essas etapas intensivas realizadas em terras indígenas constituíram momentos privilegiados de trocas e compreensão das especificidades de cada povo. No território Tuxá de Nova Rodelas, a roça do sr. Armando Cruz, pajé e um dos mais antigos líderes, converteu-se em espaço de aula onde o formador foi ele próprio, abordando o tema: a história e geografia Tuxá e a luta por seu território.

Professores(as) indígenas: sujeitos que (re)contam e (re)fazem a história da escola

*Escrever a história da educação escolar indígena na Bahia é, também, falar da nossa história como professores e das nossas tentativas de construção de uma educação diferenciada.*⁴⁵⁴

O ser professor(a), tanto na dimensão pessoal quanto profissional, é um tema de pesquisa que, nas últimas décadas, tem despertado especial interesse de estudiosos em educação. Em 1984, o livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abramo, tornou-se uma das referências daqueles(as) que buscavam conhecer a realidade educativa através de um dos seus principais personagens e seus pensamentos. António Nóvoa⁴⁵⁵ observa que o processo identitário do ser professor, como um espaço de luta e conflitos, esteve presente mesmo nos tempos de “racionalização e uniformização”. Nesse sentido, levanta e discute as questões: “Como cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”⁴⁵⁶

Essas questões também orientaram a nossa pesquisa, considerando como um dos referenciais a história de vida dos(as) professores(as) – histórias de vida fortemente atravessadas pelas questões relacionadas à etnicidade.

Consideramos que a compreensão da história da educação escolar indígena por meio da história de vida de seus(suas) professores(as) também possibilita o conhecimento das inserções de cada um(a) deles(as) nos movimentos por afirmação étnico-cultural, nos quais se constituem como atores e autores(as) de uma outra história.

Para a realização do I Encontro de Educadores Indígenas na Bahia, em agosto de 1996, visando levantar algumas informações sobre os(as) professores(as) por povo, buscamos identificar como chegaram a ser professor(a) sua participação em processos formativos e suas condições

de trabalho, bem como sobre a situação das escolas nas sociedades indígenas na Bahia. Para tanto, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas que, com o apoio das regionais da Funai, foi respondido pelos(as) professores(as) indígenas em seus próprios territórios.

Indagados(as) sobre como chegaram a ser professores(as), 80% responderam que por indicação da própria comunidade, tendo como critério de indicação, na maioria dos casos, o maior grau de escolaridade. Em consequência desse critério de escolha adotado pelas comunidades, no desenvolvimento da “Proposta curricular de formação para o Magistério Indígena na Bahia” participou uma população bastante jovem – aproximadamente 60% na faixa etária abaixo de 27 anos. Quanto ao grau de escolaridade, dos(as) 90 professores(as) indígenas que participaram desse programa em 1996, apenas 24 tinham o curso de Magistério.

Essas informações constatavam o que já tínhamos observado junto com os(as) professores(as) indígenas, especialmente do norte do estado: a quase inexistência de qualificação profissional. Ao analisarmos com os(as) professores(as), especificamente, as informações que se referiam à situação de trabalho, pudemos constatar que poucos eram contratados pela Funai, e grande parte tinha contratos precários de trabalho, efetivados por prefeituras e missões religiosas, havendo também alguns casos de trabalho voluntário ou com ajuda da própria comunidade.

Meu nome é Marlinda, sou Kiriri, saí da aldeia e fui para cidade estudar. Quando estava fazendo a 7ª série surgiu a oportunidade para trabalhar na aldeia como professora. Minha prima que trabalhava lá teve que sair, reuniu com a liderança para ver quem podia ficar lá, foi aí que mandaram me chamar. Fui transferida de colégio, fazia quinze dias na cidade e quinze dias na aldeia. Nesse período as lideranças davam uma ajuda para gente ficar na aldeia trabalhando e estudando.⁴⁵⁷

Esta professora Kiriri atualmente é contratada pela Prefeitura de Banzaé. A maioria dos(as) professores(as) Kiriri passou pelo mesmo percurso de Marlinda.

*Meu nome é Adenilza, sou Kiriri e Tuxá também, porque meu pai é Tuxá. Sou educadora Kiriri [...]. Os cursos que estou fazendo, o pró-leigo está me ajudando muito, e principalmente esse curso específico para professores índios que nós estamos fazendo. Assim, investi mais um pouco.*⁴⁵⁸

O que observamos é que, mesmo nascida de casamento interétnico, cada pessoa afirma-se pela identidade de onde vive: “Sou educadora Kiriri”, salientou Adenilza. Nasser⁴⁵⁹ ao desenvolver uma análise de oito gerações através da carta genealógica com os Tuxá, observa que “o casamento interétnico sempre foi muito constante”.

A partir dos anos 1970, com a escolarização crescente dos Tuxá de Rodelas, algumas professoras formadas em Magistério de 2º Grau foram as primeiras professoras indígenas da Bahia a serem contratadas pela Funai, e passaram a atuar em outros estados brasileiros, assim como junto aos Kiriri, Kaimbé e Pankararé, na Bahia. No Programa de Formação para o Magistério Indígena na Bahia, entre os(as) 24 professores(as) que tinham o curso de Magistério em 1996, eram Tuxá.

*Meu nome é Rosineide, sou Tuxá. Trabalho na sede de Paulo Afonso, me formei em Recife, com muita dificuldade em termo de discriminação. Lá, quando eu chegava em sala de aula, eles diziam ‘lá vem a Índia’, e ficavam cochichando uns com os outros. Toda vez que eu chegava eles começavam a cantar ‘cara de Índia’. Eu sempre fui uma pessoa passiva, ficava quietinha ali e não dava importância, e rezava para que tudo aquilo terminasse, me formasse. Quando me formei voltei para Rodelas, nisso minha irmã estava grávida, em 1983, e eu fui tirar a licença dela no Maranhão, isso eu passei na DR de São Luís [...] e disseram, se tiver Tuxá formada em Rodelas eu vou dar a passagem a você e você vai buscar esse pessoal. Nisso, a Funai me deu a passagem e eu voltei, aí veio Toinha e Masinha uma prima minha, e nisso mais tia Neinha. Só que tinha Corrinha,⁴⁶⁰ mas o pai dela disse: eu não vou mandar minha filha solteira para lá [...]. Nisso eu fui colocada na aldeia Abraão, Toinha foi para a aldeia Sapucaia, e minha outra prima foi para aldeia Arariboia [...]. Quando saí fui pra Rodelas, aí passei dois anos e fui para os Kiriri e lá passei quatro.*⁴⁶¹

*Eu, Genisse, cheguei à comunidade Kaimbé em 13 de junho de 1981. No início foi muito difícil, pois eram quase oitenta alunos e tive de trabalhar em três horários, mas consegui com muito esforço o reconhecimento de todos e hoje continuo trabalhando com o objetivo de educar os índios que residem na aldeia.*⁴⁶²

Essas professoras, narrando suas trajetórias, trazem aspectos como a discriminação enfrentada enquanto estudantes em escolas não indígenas, assim como a trajetória de várias professoras Tuxá junto a outros povos e a resistência algumas vezes demonstrada pelos pais quanto à saída de casa das moças solteiras. Os(as) Tuxá e demais professores(as)-cursistas ressaltaram, nas histórias narradas, diferentes aspectos do vir a ser professor(a), enfocando suas trajetórias pessoais, as dificuldades e realizações profissionais; geralmente com uma trajetória de atuação profissional junto a outros povos, desenvolvendo o trabalho sempre com muita dedicação. As professoras Tuxá com quem pesquisamos declararam desejar retornar ao seu povo.

Acentuando o sonho de ser professora como o motivo de sua opção profissional, mais uma professora Tuxá contou e releu, depois de transcrita, de forma emocionada, a sua história, na qual se entrelaçam as dificuldades enfrentadas quando estudante, a conquista do espaço de atuação profissional, bem como o ir e vir entre as questões pessoais e profissionais, sua itinerância junto a outras sociedades indígenas e o seu retorno ao povo de origem:

Meu nome é Aldenora, trabalho na Funai. A minha história é um pouco triste, mas cheia de realizações. Meu maior sonho era ser professora, era um sonho que eu tinha e ficava com aquilo no juízo, um dia eu vou ser professora, mas meu pai era muito pobre, eram 14 irmãos e eu achava muito difícil chegar a ser uma professora, mas, mesmo assim, eu segui em frente, com muita dificuldade. Horas eu chorava porque na minha aldeia não existia escola para os índios, a gente estudava tudo misturado, índio e não-índio e, quando chegava na aula de artes e de desenho, precisava de lápis de cor e eles negavam pra mim, quando eu chegava em casa era me acabando, mas não desistia, as mais velhas desistiram, mas eu continuei. O irmão que era encostado em mim, Pedro, também desistiu, ele me ajudou muito a realizar o meu sonho.

No ano em que me formei veio um primo da gente de Goiás, aí ele disse: 'Na Funai estão contratando professores'. Ele já tinha falado com Genisse e com Rosário. [...] Eu pensei, como é que eu vou, eu não tinha dinheiro pra comprar as passagens de Rodelas pra Brasília. Papai disse: 'Não se preocupe minha filha que eu vou ajudar'. Nisso eu já tava noiva, ia casar, larguei tudo;

eu vou, se ele quiser me esperar, tudo bem, se ele não quiser o problema é dele. Aí segui em frente. Em Brasília, meu primo falou com um conhecido: tome conta das meninas. Só fez deixar a gente e disse: 'Agora se virem'. Nisso, a gente passou um mês em Brasília, tinha um tal Chimenes que enrolava a nossa portaria e nunca levava para o presidente da Funai. Aí, um dia, eu disse para as meninas: está demorando demais de sair a nossa portaria, então eu observei bem onde ele tinha colocado a nossa portaria, quando ele saiu, pegamos nossa portaria e subimos até o gabinete do presidente. Chegamos lá, uma pessoa saiu, e, quando abriu a porta eu disse: é agora. Aí nós entramos e dissemos: nós somos Tuxá. Ele disse: 'Eu soube que tinha umas Tuxá aqui procurando emprego'. Nós contamos a ele o que tinha acontecido e ele ficou zangado, que aquilo não era pra acontecer, que já fazia um mês que a gente estava lá.

Dáí foi que rapidinho ele assinou a portaria, telefonou, chamou esse tal de Chimenes e brigou com ele. Aí, nós fomos escolher a aldeia, tinha para Amazonas, Rondônia e Maranhão. Ficamos em dúvida para onde ir, diante da relação, afinal eram locais que não conhecíamos. Mesmo assim escolhi Urubu Kaapó [...]. Dáí, eu fui morar em uma casa de pau em uma aldeia que para chegar era três dias de barco [...]. Eu trabalhei com quatro grupos indígenas diferentes, Urubu Kaapó, Krikati, Guajajara [...]. Foi uma experiência ótima para mim, encarei tudo. Depois voltei a Brasília e disse: vocês têm de me dar dinheiro para buscar meu noivo. Nisso, eu vim para Rodelas, me casei e voltei. Depois, comecei a ter filhos, surgiram as dificuldades de continuar lá, eles começaram a estudar lá com a gente, mas precisavam continuar os estudos, aí eu pedi minha transferência para a aldeia Kiriri e depois vim trabalhar na aldeia de Rodelas. Mas foi muito bom [...] essa diferença de grupos indígenas e estou aqui nessa profissão e não quero mudar, quero me aposentar nessa profissão.⁴⁶³

No depoimento de Aldenora V. Almeida, como no de outros(as) professores(as), o desejo de conhecer pessoas e alternativas educacionais têm sido os aspectos mais salientados, compreendendo a educação escolar como uma responsabilidade das sociedades indígenas e dos(as) seus(suas) professores(as), assim como o direito a uma educação pública com profissionais qualificados. Porém, no seu depoimento, Aldenora V. Almeida também acentua a denúncia do mau funcionamento dos trâmites burocráticos dos órgãos públicos. Nesse sentido, é interessante estarmos atentos a que

[...] [F]alar de alternativas da cultura nas instituições escolares supõe inexoravelmente falar de alternativas aos comportamentos pedagógicos, organizacionais e institucionais que são acolhidos, sobrevivem e se reproduzem dentro do sistema escolar. [...] porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais [...]. O que é preciso fazer é decodificar a experiência da cultura real, denunciá-la, explicitá-la, para poder mudá-la.⁴⁶⁴

A formação/transformação de que tratamos se move entre as histórias individuais, coletivas, pela convivência e interações cotidianas e específicas, entre indivíduos e cultura, entre espaços tradicionais e novos, configurando outras representações do cotidiano e da história, portanto (re)significações. Neste contexto:

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e num certo sentido militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de uma grande parte das injustiças sociais.⁴⁶⁵

A diversidade entre os(as) professores(as)-cursistas é marcante, seja no plano étnico-cultural, de gênero, de faixa etária, de expectativas, de inserção política e cultural em cada sociedade e de escolaridade.

Eu sou Marcos Antônio, filho da aldeia Kantaruré, e tenho uma pequena história para contar em relação a minha função de professor. Exerço minha função há sete meses, na aldeia que eu moro [...]. A professora [Márcia] sempre dizia que tinha um aluno que queria ser professor e não dizia quem era. Certo dia ela me fez um chamado para ficar no lugar dela um mês, e houve a oportunidade que eu queria para ser professor [...]. Eu consegui esse sonho, então isso é o meu desejo, apesar que muitas pessoas admirarem, porque dos jovens mais desenvolvidos foi eu que me dispus a essa luta, muitos achavam que isso era besteira minha, andar de um canto para outro levando os livros, não ganhava dinheiro. Não, um dia eu consigo, então eu estou lá fazendo meu trabalho, consegui e eu vou lutar daqui para frente. No ano que vem, através do curso do colégio, eu faço o primeiro grau supletivo e hoje já participo desse curso de professores indígenas.⁴⁶⁶

Na diversidade de expectativas, uma é comum a todos: acreditarem na possibilidade de vir a ser professor(a), de construção da escola como espaço de afirmação étnica e de estímulo à autoestima.

Embora esta seja uma questão já trabalhada por nós, queremos saber mais como trabalhar com o racismo que faz o estudante índio, principalmente aqueles que não estudam na aldeia, sentirem vergonha de ser índio, por isto acho que a gente deve valorizar a gente mesmo. Levar a realidade do racismo para a sala de aula nossa e aos não índios para que eles também valorizem a gente.⁴⁶⁷

Nesse processo, reivindicado inicialmente pelas lideranças e alguns professores(as), observamos que muitos(as) daqueles(as) que “eram mais verdes”, como salientou Maria Muniz-Pataxó Hãhãhãe,⁴⁶⁸ cada vez mais passaram a se interessar⁴⁶⁹ pelo (re)conhecimento da própria cultura e a se envolver politicamente na defesa da efetivação do direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural. Formados(as) em escolas tradicionais, espaços isolados do seu entorno, com um grau de escolaridade que varia geralmente entre a 4ª série do ensino fundamental e o magistério, os(as) professores(as) indígenas demandam uma formação que se desenvolva visando suprir a defasagem escolar e, sobretudo, que atenda aos pré-requisitos de um processo de formação específica para o magistério indígena.

Neste sentido, a formação específica parte do desenvolvimento de uma leitura crítica da educação escolar vivenciada pelos(as) professores(as). Uma crítica substanciada em análises interpretativas propiciou o reconhecimento de alternativas pedagógicas a partir das narrativas das experiências de cada sujeito.

O Curso de Formação de Magistério Indígena na Bahia faz parte das ações pedagógicas nas quais os(as) professores(as)-pesquisadores(as) constroem a escola indígena diferenciada. No seu desenvolvimento, observamos que, ao mesmo tempo em que se constitui como um processo pedagógico, ele é um argumento político para os movimentos indígenas na Bahia reivindicarem junto aos órgãos governamentais uma política pública para a educação indígena. Neste processo político e

pedagógico, diante dos impasses institucionais para sua realização e para assistência à educação escolar pelos órgãos governamentais, insti-tuem-se as lutas por uma educação diferenciada.

A escola indígena no contexto histórico no Norte, Oeste, Sul e extremo Sul da Bahia

Compreendendo que o espaço escolar se insere entre os espaços dos contextos ecossocioculturais e políticos em territórios diversos, procuramos analisar a história da educação escolar entre os povos indígenas na Bahia considerando-a sempre incompleta, pois trará a percepção de quem a descreve. Desta maneira, terá sempre algo a ser (re)descrito e/ou a ser (re)explicado, por meio de uma crítica histórica por aqueles que a vivenciaram – os sujeitos indígenas – que, no curso dos movimentos das lutas pela retomada de seus territórios e pela reafirmação de suas diferenças étnicas, buscam, como autores(as), (re)significar um dos espaços reivindicados – a escola e, nesta, a educação escolar.

A história da minha escola é cheia de pessoas batalhadoras, de profissionais com boas realizações e de objetivos a alcançar, que só se tornarão concretizados se cada um puder fazer da melhor forma o seu papel: pais, alunos e nós professores.

Este trabalho, embora realizado em parceria com reuniões de pais e mestres, tem seu desenvolvimento dificultado em função da falta de água e energia, material didático [...].⁴⁷⁰

Pouco se tem escrito sobre a escola entre os povos indígenas na Bahia; encontramos breves referências nos estudos etnográficos de Carvalho⁴⁷¹ sobre os Pataxó, de Nasser⁴⁷² sobre o povo Tuxá e de Jorge Bruno Souza⁴⁷³ sobre os Kaimbé. Entre os Kiriri, um dos povos indígenas mais estudados na Bahia por pesquisadores de diferentes áreas, encontramos referências à escola nos estudos etnográficos desenvolvidos por Bandeira⁴⁷⁴ e Brasileiro.⁴⁷⁵

Conhecer a história da escola entre os povos indígenas na Bahia e sua inserção em cada sociedade implicou consultar documentos, estudos e pesquisas sobre esses povos, assim como ouvir, observar, perguntar e pesquisar com os(as) professores(as) construtores(as) de sua nova história. Na primeira etapa do curso de formação, no conjunto das ações pedagógicas desenvolvidas, uma teve por objetivo “[...] discutir sobre a construção da História enquanto área de estudo, possibilitando uma reflexão crítica da história da educação escolar no interior das sociedades indígenas, com ênfase na situação específica da Bahia”.⁴⁷⁶

Nesta direção, de forma escrita e oral, na primeira etapa intensiva do Curso de formação para o magistério indígena na Bahia, propomos que os(as) cursistas expressassem os seus significados de história e, em seguida, a leitura e discussão do texto “Algumas considerações sobre a noção de História”.⁴⁷⁷ Procurando suscitar o debate entre definições e reflexões sobre a importância da história como um dos referenciais na construção de uma educação escolar diferenciada, estimulamos a participação individual. Após esse debate, através da oficina “Jornal falado”, a história da educação escolar entre as sociedades indígenas no Brasil foi um tema trabalhado a partir do periódico da Federação das Organizações Indígenas do Alto do Rio Negro – *Informativo FOIRN*. Finalmente, a história da escola foi um tema a ser pesquisado pelos(as) professores(as)-cursistas, um trabalho desenvolvido com estudantes e outros membros de cada sociedade indígena. Às questões inicialmente formuladas para os(as) cursistas somaram-se novas questões por eles(as) propostas e pesquisadas.

Na área de estudo “educação escolar diferenciada”, discutimos a história da escola universal, da escola entre as sociedades indígenas no Brasil, na Bahia e a história de vida dos(as) professores(as). Na área de “sociedade/natureza e cultura”, a história e a geografia local e regional foram temas abordados especialmente com enfoque na situação dos territórios indígenas – antes e depois de 1500. Assim é que foram se socializando, através de diferentes formas de diálogos, os significados e histórias individuais.

A importância da história nesse processo formativo está no título atribuído pelos(as) professores(as)-cursistas para primeira etapa do Programa de Formação para o Magistério Indígena na Bahia: “Outros 500: rumo à educação escolar Kiriri, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Tuxá, Kaimbé, Pankararé, Xucuru-Kariri, Kantaruré, Pankaru e Tupinambá”. Naquela ocasião, os 500 anos foi o tema da mesa-redonda “Repensando os 500 anos com os índios”, realizada no Centro Comunitário da Aldeia Pataxó de Barra Velha com representantes dos Pataxó, da Associação dos Povos Indígenas do Nordeste e Leste, de uma representante indígena do Comitê de Educação Escolar Indígena no MEC⁴⁷⁸ organizações governamentais e ONGs. Os 500 anos de Brasil, um tema retomado por diferentes sujeitos indígenas em distintas ocasiões, dentro e fora do curso de formação de professores(as), suscitou reflexões, manifestações e mesmo intervenções desses e de outros representantes indígenas em eventos governamentais e religiosos.

Em setembro de 1998 na cidade de Porto Seguro, respondendo à questão: “Quais os recursos didáticos utilizados na escola?”, professoras Pataxó Hãhãhãe responderam que, naquele momento, vinham trabalhando com o material de história pesquisado junto à comunidade. Escolhiam o assunto do dia para dar aula de acordo com sua pesquisa, faziam interpretação de texto e trabalhavam em todas as disciplinas em cima da história que foi pesquisada. Assim, trabalharam com a realidade sócio-histórica do seu povo. No Centro Cultural de Porto Seguro acontecia, paralelo ao curso, um seminário sobre o Museu do Descobrimento, organizado por órgãos governamentais. Naquele momento, professores(as) indígenas resolveram se manifestar, através de uma exposição de cartazes e cantos que traziam em seus versos críticas aos 500 anos de Brasil. Ao mesmo tempo, reivindicaram e, junto com representantes Pataxó, participaram de uma das mesas de debate sobre o referido museu.

Dessa maneira, (re)contar a história a várias vozes instituiu-se de forma compartilhada pela implicação individual e coletiva a partir de várias questões. Dentre elas, as mais trabalhadas foram aquelas referentes ao surgimento de cada escola e aos primeiros professores, ao cotidiano das escolas onde cada um estudou, e quais as instituições que estiveram envolvidas na história da educação escolar de cada povo.

As informações analisadas de forma coparticipada com os(as) professores(as)-cursistas e pesquisadores(as) envolvem as relações vividas entre o passado/presente e o futuro, um ciclo de manutenções, (re)significações e desejos movidos pelos processos históricos e cotidianos de sociabilidade interativa e outras vezes conflitantes. Nesse processo, observa-se que, em contextos diversos, os sujeitos (re)fazem o próprio processo identitário individual e coletivo, através do desejo e luta por um presente e futuro no qual prevaleça uma melhor qualidade de vida, o respeito às diferenças, enfim, a concretização dos direitos conquistados.

A história da escola entre os povos indígenas na Bahia está registrada, especialmente, na memória oral daqueles(as) que a frequentaram, ou reivindicaram a sua existência. Em alguns casos, uma história marcada inicialmente pela implantação do SPI na década de 1940, transformado em 1973 em Funai, ou de missões religiosas, influenciada pelas raízes da catequese jesuítica do século XVI ao XVIII, e pelo integracionismo posto em prática pelo Marechal Rondon em meados do século XX.

Assim é que, para alguns povos, a educação escolar passou a ser implementada até a quarta série do ensino fundamental, sem nenhuma preocupação com as especificidades socioculturais e históricas. Em alguns casos, paralela à ação governamental ou mesmo na ausência dessa, deu-se a atuação de missões religiosas, de forma direta, construindo escola e tendo como professores(as) profissionais não índios(as) – missionários(as) e leigos(as) – ou, de forma indireta, contratando professores(as) indígenas.

A ausência da escola, ou a escola para o índio – um modelo monoculturalista baseado nos princípios integracionistas –, deixou nos territórios indígenas um espaço vazio de possíveis interações interculturais, uma vez que nesses espaços ignorava-se o *ethos* e a visão de mundo dos sujeitos que a constituíam. Nesse vazio, como salientam representantes indígenas, a exemplo do cacique Kiriri, “a escola ensinou o índio a deixar de ser índio”.⁴⁷⁹

Essa leitura do que representou a escola fez com que povos indígenas na Bahia, como nas demais regiões do país, no confronto com a sociedade envolvente, passassem a criticar o caráter catequético/integracionista de

educação que visava substituir a cultura indígena, e, paralelamente, passaram a reivindicar e a desenvolver ações educacionais na tentativa de (re)significar o espaço escolar, transformando-o em espaço de afirmação étnico-cultural. Na Bahia, o processo de discussão acerca da educação indígena já se insinuava desde 1980, entre os Kiriri.

No interior da luta por escola e formação de seus próprios professores é que, de 1980 a 1983, deu-se o projeto de educação escolar Kiriri, desenvolvido com base nas ideias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária. Esse projeto⁴⁸⁰ tinha por objetivo buscar uma prática educativa através de um processo interativo entre o saber cotidiano dos Kiriri – oriundo de seus processos coletivos de produção – e a escola de origem ocidental.⁴⁸¹

Para os representantes Kiriri, o apoio à construção de uma educação escolar voltada para o interesse desse povo significa que “na escola [...], vão aprender a ser doutor e não deixar de ser índio [...]”.⁴⁸² A interrupção dessa experiência, em 1983 – período de intensificação de conflitos na luta pela terra –, fez com que a maioria de professores(as) Kiriri fosse substituída por profissionais originários(as) de missões religiosas. Porém, após a saída de alguns(as) missionários(as), em 1992, os Kiriri novamente reivindicaram uma assessoria à formação dos(as) seus(suas) professores(as), e posteriormente reivindicaram a extensão do processo formativo aos(às) professores(as) Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Pankaru, Tuxá, Pankararé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Kaimbé e Tupinambá.

As escolas construídas em territórios indígenas na Bahia nas últimas décadas do século XX foram resultantes de reivindicações junto à Funai, prefeituras locais e missões religiosas, ou iniciadas através de ações dos próprios índios, posteriormente contando com ajuda de outras instituições.

No contexto do próprio processo de organização social e política de muitos povos, professores(as) indígenas, em alguns casos sem formação de magistério, passaram a ministrar aulas, somando-se aos(às) poucos(as) contratados(as) pela Funai. Atuando em condições muito precárias, progressivamente, passaram a receber pequenas remunerações,

pagas por administrações municipais e por missões religiosas. Atualmente, entre 90 professores(as) que atuam em territórios indígenas na Bahia, 71 são índios(as) e oito não índias, porém casadas com índios.

Analisando a escola, podemos observar um quadro diversificado e ao mesmo tempo semelhante do ponto de vista político, administrativo e pedagógico. Embora funcionando em territórios indígenas e atualmente sendo (re)significadas pelos(as) professores(as) indígenas e demais membros de suas comunidades e tendo, como no caso Pataxó, a denominação de Escola Indígena Pataxó, as escolas localizadas nos territórios indígenas na Bahia não estão regulamentadas como escolas indígenas. Mesmo funcionando com a participação apenas de professores(as) e estudantes índios(as), como no caso Kiriri no município de Banzaê, a escola é financeiramente assumida pela prefeitura local e pela Igreja.

Entre os Tuxá, no município de Rodelas, as professoras-cursistas atuam junto a estudantes apenas Tuxá em uma escola estadual não indígena, sem autonomia para gerir a escola no plano administrativo e político-pedagógico. No caso Kiriri, no município de Barra, os(as) estudantes Kiriri estão em uma escola não indígena. Entre os Kaimbé, nas escolas, nas localidades de Baixa da Ovelha e Icó, frequentam apenas estudantes Kaimbé, e na de Massacará, estudantes índios(as) e não índios(as).

No plano administrativo e pedagógico, as escolas indígenas são atendidas pelas administrações municipais e estaduais, que quase unanimemente desconsideram sua condição de escola indígena diferenciada, conforme determina a legislação brasileira. Desconsideram que, no campo político-pedagógico, vêm acontecendo transformações significativas resultantes especialmente de iniciativas dos(as) próprios(as) professores(as) indígenas em suas escolas, do movimento indígena de forma ampla e do curso de formação.

Na Bahia, como resultado das reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas, bem como das ações daí resultantes, a educação escolar no campo político-pedagógico apresenta uma realidade bastante distinta de dez anos atrás; todavia, ainda requer diretrizes políticas, formulação de planos e o desenvolvimento de ações voltadas especificamente para os povos indígenas nesse estado.

O ser índio não é mais a antiga representação no imaginário da sociedade não índia

Apesar da instituição escolar ter sido instalada nas terras indígenas na Bahia e em outras partes do território brasileiro somente no século XX, as experiências educativas dos jesuítas no século XVI já reuniam algumas crianças indígenas junto às crianças mestiças nas chamadas “casas de muchachos”, ambas adotando a perspectiva da dominação, da assimilação, visando à negação/extirpação de crenças e valores, enfim, a homogeneização cultural. Discutindo sobre a ação pedagógica dos jesuítas, Del Priore⁴⁸³ observa que o grande esforço catequético disciplinar e exemplificador muitas vezes não alcançava os resultados educacionais assimilacionistas esperados pelos religiosos, pois “[m]algrado o relevante esforço dos inacianos, a cultura indígena já havia impregnado em suas crianças com uma força de crenças e valores que as procissões, autos e capelas de flores não conseguiam apagar de todo”.⁴⁸⁴

Del Priore⁴⁸⁵ ainda salienta que no momento de voltarem para a caatinga, os indígenas, “somando referências gentílicas às contribuições da cultura europeia cristã”, estavam “livres” “para escrever [...] outra história em outro papel”. Uma (re)escrita ao longo destes 500 anos, entre a dominação, resistência e (re)significações dos espaços e práticas tradicionais indígenas e historicamente impostas pelo processo de colonização.

Ao longo da história, os espaços educativos/catequéticos dos jesuítas – a igreja e a escola – também vão sendo (re)apropriados e utilizados para (re)contar a própria história. Recorrendo às nossas anotações e transcrições, observamos que, quando, no território Pataxó de Barra Velha, instigados pela questão de como e onde apresentar para a sociedade local a exposição “Índios na Bahia”,⁴⁸⁶ professores(as) indígenas decidiram expor as fotos e textos nas paredes da pequena capela aí existente, e no seu chão e terreiro as encenações. Naquele espaço, eles(as) representaram teatralmente, para os membros da sociedade Pataxó e visitantes, as histórias de seus povos. Um trabalho baseado nas fotos e textos da referida exposição, e especialmente na história conhecida, por eles(as) muitas vezes

vivenciada em seus territórios. No cenário escolhido, as histórias ressaltavam os conflitos, as violências sofridas desde 1500, os diálogos reivindicativos junto às instituições governamentais, as conquistas, assim como expressões de religiosidade.

Deste modo, são as (re)significações e (re)adaptações ao longo da história que levam os povos indígenas, como outros povos colonizados ou retirados de seus territórios, a transformarem espaços tradicionalmente construídos por aqueles que os colonizaram. Entre as (re)significações dos espaços vividos com seus conteúdos e formas encontra-se a escola, reprodutora ou viabilizadora de transformações, espaço de aula ou de reuniões.

Se dedicamos nossa atenção à história dos povos indígenas na Bahia, como em todo o país, verificamos que os conflitos marcam as relações interétnicas e estão presentes na própria história da educação escolar entre eles, na medida em que interferem diretamente, muitas vezes interrompendo seu processo. Desta forma, as histórias da escola e dos sujeitos individuais e coletivos interagem nesse espaço de aprendizagem situado em contextos das lutas por terra, afirmação étnica e manutenção dos recursos naturais.

Entre essas histórias, especialmente na luta pela terra, os povos indígenas na Bahia, como outros que vivem na região Nordeste e em Minas Gerais, guardam semelhanças que os diferenciam dos povos indígenas que habitam no Norte do Brasil.

Enquanto no Norte o antagonismo com os povos indígenas decorre da imobilização dos recursos naturais (minérios, madeiras e recursos hídricos) [...], inclusive com o Estado – como agente de desenvolvimento nacional e gestor do território – interferindo nas questões indígenas [...], no Nordeste os conflitos são fundamentalmente fundiários, envolvendo a acirrada disputa com proprietários tradicionais, grileiros e posseiros até por pequenas extensões de terra agricultáveis.⁴⁸⁷

Em seus territórios, os povos indígenas na Bahia convivem com situações históricas, socioculturais, climáticas e sistemas ecológicos diversos ou semelhantes, sobretudo se consideramos estas questões de acordo

com as regiões geográficas em que vivem. Na Bahia, no Nordeste e em várias partes do mundo, a luta por territórios usurpados ao longo da história tem revigorado (re)significações dos processos identitários, que se evidenciam nos momentos de mobilização nas lutas por terra, educação, saúde, igualdade social e (re)afirmação étnico-cultural. Nesse estado, tem tido especial destaque o processo de (re)conquista de territórios específicos, doados geralmente por alvarás e cartas régias no século XVIII e por ocupação imemorial.

Vivendo conflitos fundiários intermitentes em épocas distintas, os povos indígenas na Bahia, embora não apresentem diferenças visíveis diante da população não índia, vivem especificidades históricas e culturais, facilmente identificáveis por aqueles que os pesquisam. Na relação entre representantes desses povos com as populações não indígenas, procuram, cada vez mais, demarcar suas especificidades. Neste sentido, é interessante observar como os(as) professores(as), nos encontros com não índios, esclarecem os critérios que os(as) fazem afirmarem-se índios(as), através da própria crítica à representação do índio genérico ainda vigente em segmentos da sociedade brasileira, nordestina e baiana, na qual o ser índio é viver na mata, andar nu e dançar ao redor da fogueira.

No percurso do Programa de Formação para o Magistério Indígena na Bahia, por duas ocasiões os(as) professores(as) indígenas haviam nos chamado atenção de que professores(as) não índios(as), que também participavam de outros cursos de capacitação no Instituto Anísio Teixeira (IAT) – Centro de Treinamento de Professores do estado –, os(as) abordavam olhando-os(as) com muita curiosidade, chegando a expressar: “Por que vocês estão aqui? Vocês têm suas próprias formas de educar”. Talvez levados por esse tipo de observação é que, em outra oportunidade, junho de 1999, enquanto apresentavam músicas e danças para o público dessa instituição e alunos da Escola de Aplicação – vinculada ao referido instituto –, Maria do Socorro-Tuxá e Maria Pataxó Hãhãhãe, antes da apresentação de músicas e danças por elas e demais professores(as) indígenas, destacaram que as pessoas que ali estavam poderiam “estar decepcionadas, pois esperavam índios de tanga, porém, na história de convivência com os não índios os costumes indígenas mudaram e nem por isso deixamos de ser índios”.

Esses(as) professores(as) trazem, no seu discurso e nas manifestações culturais, o que os(as) especialistas dificilmente têm conseguido explicar: que o ser índio não é mais a antiga representação registrada no livro didático ou no imaginário da sociedade não índia. A identidade de um povo ou de indivíduo social, quando estes são autores de suas afirmações identitárias, não é apenas um fenômeno psicossocial e cultural, mas político e transformador, uma vez que, por mais que seja negada ou assumida, ela é um germe que mantém e (re)significa relações consigo mesmo e com o outro.

Como resultado da colonização e das diversas formas de dominação daí resultantes, os povos indígenas na Bahia não mais possuem o uso corrente de suas línguas, restando apenas, em alguns casos, expressões isoladas, mas muito valorizadas pelos seus falantes, bem como os registros históricos hoje disponíveis destas línguas. A perda da língua, historicamente, tem como causa preponderante os conflitos étnicos que resultaram em violências físicas e culturais, embora esses não possam ser considerados os únicos aspectos para justificar tal perda. “É lógico, existem outras variáveis, como nos dizem os especialistas”, salienta Maher:⁴⁸⁸ “aspectos geográficos, migração, urbanização, religiões, casamentos interétnicos etc. [...]”. O peso desses aspectos varia se analisarmos a história de cada povo. A questão das línguas indígenas, entre os povos não mais falantes de suas línguas maternas, vem sendo tratada de forma crítica a partir da consideração de que a língua indígena é a língua falada por cada povo indígena.

Em 1999, com professores(as) Kiriri e a professora Erimita Cunha de Miranda Motta,⁴⁸⁹ organizamos o livro *Histórias Kiriri: (falas dos contadores e escrita no português oficial)*.⁴⁹⁰ Publicado pela Secretaria de Educação Fundamental/MEC e UFBA, esse material didático foi editado em duas versões: a linguagem oral Kiriri e o português oficial. Esta foi uma opção Kiriri. Salientamos que, embora a língua materna desse povo tenha entrado em desuso, suas marcas, seja no vocabulário, seja na estrutura, estão presentes na fala.

Na Bahia, em seu conjunto, a perda da língua teve forte influência da violência física e cultural ocasionada por imposição religiosa durante a

catequese, no processo de contatos interétnicos durante a utilização da força de trabalho indígena nas frentes pastoris e na agricultura e mesmo quando se juntaram aos negros na formação dos quilombos ou por adesão a movimentos político-religiosos.

Antônio Vieira-Tuxá, na cozinha da sua casa, na Nova Rodelas-BA, em maio de 2000, narrou com detalhes a história de como a língua dos Tuxá foi perdida:

Com a chegada dos padres jesuítas perdemos a nossa língua, judiando as crianças desde que nasciam para deixar a língua e aprender a rezar em português. Os pais eram proibidos de passar a sua língua para os filhos, se desobedecessem eram chicoteados, amarrados e alimentados a pão e água, os que não aguentaram fugiam pelo rio.⁴⁹¹

Os Tuxá, como os Kiriri, Kaimbé e outros povos, perderam sua língua materna a partir das ações catequéticas missionárias, entre o século XVI e XVII. Para os povos Kiriri e Kaimbé, Canudos é outro marco significativo, pois para lá foram os últimos falantes, principalmente os pajés, que seguiram Antônio Conselheiro, como podemos verificar em depoimentos de membros destas sociedades, muitas vezes:

Passa Antônio Conselheiro e o que ele fala é bom. Dá conselho ao povo. Chamava meu bom Jesus. Ele era choquinho, franzinho e barbado.⁴⁹²

O povo dizia aí vamo, que eu num fico aqui, iam para Canudos. Levavam as crianças e deixavam as terras, as galinhas... tudo. Do Sacão e dos Picos não restou ninguém.^{493, 494}

No artigo “As origens do povo do Bom Jesus Conselheiro”, Ataíde⁴⁹⁵ observa:

A partir de 1893, com a instalação do grupo conselheirista em Canudos, esta transformou-se em Belo Monte [...]. Propaga-se o mito de que Canudos era a terra da promessa [...]. A população de Belo Monte foi calculada em 1895 entre 5.000 e 8.000 [...]. O grande contingente conselheirista certamente era representado pela massa populacional de mestiços e negros [...] que eram

vagamente denominados, pelo censo e demais documentos da época, de pretos, pardos, caboclos, mestiços, cabras etc. O contingente branco era minoria [...] Há indícios da presença em Canudos de rodeleiros e outros indígenas procedentes de áreas próximas [...]. Até os índios de Mirandela são apontados [...] como adeptos do Conselheiro. Esses segmentos sociais, sentindo-se marginalizados, sem perspectivas e vítimas de uma cruel exploração, viam em Belo Monte um reduto de promoção de resistência.⁴⁹⁶

Na Guerra de Canudos, os Kiriri perderam parte significativa dos falantes da sua língua. Na nossa pesquisa de mestrado, em 1996, como na investigação desenvolvida por Bandeira,⁴⁹⁷ em 1972, vários Kiriri salientaram que para Canudos foram aqueles que “cortavam a língua”. Para eles, “cortar a língua” é falar o Kiriri. Desse modo, as dispersões, assim como os registros cronológicos de embates e conquistas vivenciadas pelos povos indígenas na Bahia, podem ser observadas tanto nos depoimentos dos membros das sociedades indígenas, como através da leitura de publicações produzidas por ONGs, estudos desenvolvidos por pesquisadores(as) em universidades e publicações recentes do MEC.

No capítulo 2 da nossa dissertação de mestrado, *Os Kiriri: um viver de resistência*, incluímos relatos cronológicos da história desse povo de 1550 a 1995, demarcada pelos embates. Iniciando essa cronologia pelo último acontecimento, começamos com a carta pelos(as) professores(as) Kiriri, a nós enviada em junho de 1995, a qual trazia o relato de um dos maiores conflitos entre índios e posseiros no território Kiriri. Sheila Brasileiro no seu estudo antropológico sobre a organização política do povo Kiriri, conclui que essa organização vem sendo orientada “abertamente para a conquista da terra [...], demarcação e desintrusão do território indígena”,⁴⁹⁸ com base no Alvará Régio de 1700 – uma légua em quadra, ou seja, 12.300 ha. Apresenta uma detalhada cronologia das retomadas de terra, considerando-a um processo de “apropriações parciais, simbólicas e efetivas desse território”. A descrição cronológica dessa pesquisadora tem seu início em 1979, quando os Kiriri criam a roça comunitária da Baixa da Catuaba, localizada entre Mirandela e Ribeira do Pombal. E, também, finaliza seus registros em 1995, quando “após

acirrados conflitos a Funai indeniza as 176 ocupações de regionais que constituem o povoado de Mirandela”.

Entre os Kiriri, os conflitos não são uma questão recente. Acentuaram-se desde a década de 1980 e foram uma das principais causas de interrupção do ano letivo e afastamento de professores(as) que vinham de fora, especialmente entre 1983 e 1995. O conflito de março de 1995 levou as crianças das escolas Padre Galvão, São José e Jardim das Flores a perderem o ano letivo. Referindo-se a uma das situações de conflito, uma das professoras Kiriri salientou: “Com esse conflito a professora foi embora e crianças da primeira à quarta série estão sem escola, se fosse professor da nossa aldeia, logo que terminasse começava”.⁴⁹⁹

No livro *História da reconquista de Mirandela: história a várias vozes*, o capítulo “O caboclo da Tirana”, de D. Andrelina Kiriri, apresenta uma narrativa mítica sobre o conflito, entrelaçando componentes do passado e do presente:

O nome dele é Caboclo da Tirana. Quer dizer que ele é o Índio. Aí ele falou: minha filha, eu sou do primeiro século. Nós estamos aqui... Agora aí, ele contou que estava vigiando: minha filha não nos viu ali, eu naquele galho da árvore e o outro que chegou? Nós somos dois vigias. Nós estamos vigiando nossos filhos, porque somos os Antigos e vocês estão para entrar numa luta muito grande. Meus filhos são todos tolos: estão pensando numa guerra. Mas nós temos Deus por nossos filhos e eles têm, também, nós. Nós somos os Antigos, nós estamos todos lutando por eles. Aí eu fiquei muito admirada. Muito abismada.⁵⁰⁰

As marcas das diversas situações de conflito estão nos diversos relatos de cada sujeito indígena. Na maioria dos territórios indígenas na Bahia, como entre os Kiriri, os conflitos que se iniciaram com a expansão pecuária e agrícola desde o século XVI, na história recente, vêm se dando com latifundiários e muitas vezes com pequenos posseiros.

Como já salientamos em vários trechos deste estudo, as lutas por terra entre os povos indígenas na Bahia, como no Brasil, relacionam-se aos movimentos por afirmação étnico-cultural e educação específica e diferenciada, que ganham cada vez mais relevância entre suas aspirações.

O corpo denso da história da educação escolar entre as sociedades indígenas, como as praias, as matas e os sertões da Bahia, possui várias marcas daqueles que por aí passaram. Marcas muitas vezes (re)marcadas ao longo da história, nos enfrentamentos em conflitos de várias espécies e nos diálogos, às vezes possíveis, como podemos concluir da análise de diversas fontes e especialmente na memória oral dos sujeitos indígenas.

Nos relatos dos acontecimentos, efetuados pelos(as) professores(as)-cursistas ao responderem à questão: “Quais os momentos da história dos seus povos que mais marcaram a vida de cada um(a)?”, assim como na leitura interpretativa de outras narrativas, resultados de outras atividades desenvolvidas no processo formativo, os momentos que mais marcaram a vida desses(as) professores(as) são os conflitos, as reivindicações e conquistas de seus territórios.

1500 – chegada de Pedro Álvares Cabral, contato com os brancos. Os livros contam mentiras, foi invasão. Depois, vida lutando, sobrevivendo em situação difícil, preconceito com o povo negro e índio, não conseguem encontrar trabalho. Índio correndo atrás de direitos. Que povo é este? Quem somos nós?

1930 – Poder da fé indígena. Pegaram um índio e levaram para matar. E minha avó acalmou o povo: ele vai voltar.

Nos anos [19]80 – Em março de [19]86 foi terrível para nossa comunidade, pois o massacre nos apavora. Para nós o que mais marcou na história foi a morte de nossos parentes, ou melhor, torturas com os índios, pois sabemos que somos seres humanos e precisamos de uma liberdade mais fraterna e no entanto somos considerados como bois de corte.

1986 – Morte, tortura do parente Djalma.

1988 – Outro parente morto baleado. Massacre continua com povos indígenas: falta de água, fomos expulsos do lugar próximo à água doce Pataxó Hãhãhãe.

1992 – Vontade de conhecer o desconhecido. O meu povo retorna para a reserva. Movimento dos caras pintadas aumentou movimentos no Brasil, ativaram comunidade a buscar solução.⁵⁰¹

A cronologia elaborada pelos(as) professores(as) Pataxó Hãhãhãe, como parte de um grande cartaz coletivo, visava responder à questão

“Quais os momentos da história dos seus povos que mais marcaram a vida de cada um(a)?”, formulada durante a oficina “Linhas de história”⁵⁰² no II Encontro de Professores Indígenas na Bahia – agosto de 1996. Essa foi uma das primeiras questões geradoras da interlocução entre professores(as)-pesquisadores(as), formadores(as)-pesquisadores(as).

Nas narrativas dos(as) professores(as) Pataxó Hãhãhãe e dos(as) demais, o tempo histórico é marcado pela relação com os não índios a partir de 1500; portanto, situado no contexto da colonização europeia. Embora se situe no mesmo tempo histórico de diversos estudos historiográficos e livros didáticos, essas narrativas, em seus conteúdos, partem do ponto de vista dos sujeitos que viveram a história.

Observamos, na cronologia traçada, que os registros efetuados pelos Pataxó Hãhãhãe não trazem nenhum acontecimento entre 1500 e 1930, uma lacuna também presente nos registros dos(as) demais professores(as). Este silêncio traz à tona questões de extrema relevância. Embora cronologicamente não apareçam os acontecimentos do período aqui demarcado, os(as) professores(as), em alguns casos, os trouxeram de forma resumida durante as discussões da atividade “Linhas de história”, sintetizando algumas questões que evidenciam a discriminação social e cultural, a omissão e o mau tratamento da questão indígena no livro didático e a própria crítica à palavra “descobrimento”. A expressão “minha avó acalmou o povo: ele vai voltar”, parece evidenciar para eles(as) o próprio sentido de esperança contido na fala da avó, mesmo diante da morte, de que um dia poderiam afirmar-se como Pataxó Hãhãhãe perante a sociedade envolvente e continuar a luta pela terra.

Se, por um lado, há o limite de 1500, de acordo com as informações historiográficas, contidas nos livros didáticos, por outro, este hiato cronológico (1500-1930) expressa, também, o limite temporal da memória. Quantas gerações passaram no intervalo entre 1500 e 1930?

As questões da memória e das fontes orais, desde a década de 1960, têm sido amplamente estudadas em busca de novos conhecimentos, especialmente nos estudos etnológicos e, a partir de 1980, tem se tornado temáticas de estudo em educação. A memória seleciona os fatos, acontecimentos e significados, reproduzindo-os e (re)significando, constrói

e reconstrói subjetividades. Nessa dinâmica, a memória coletiva e socio-cultural torna-se suporte da própria oralidade. A fonte oral constitui-se como um processo de aprendizado entre pessoas que buscam diferentes conhecimentos, uma vez que nos transformamos e transformamos aqueles(as) com quem dialogamos na busca de novas interpretações e experiências.⁵⁰³

Professores(as) Pataxó Hãhãhãe, na sua representação, relatavam diferentes episódios ao longo da história após o contato com os não índios, dando ênfase aos conflitos, violências e ao processo reivindicatório das três últimas décadas. Nesse contexto, as narrativas e diálogos com personagens dos órgãos governamentais em Brasília e com grileiros e policiais em embates no plano local, ressaltavam a presença de vários representantes da história desse povo, entre eles: Samado e Galdino. Samado, na década de 1980, ficou conhecido pelas suas caminhadas reivindicando a demarcação de suas terras. De Samado, os diálogos; de Galdino a história foi narrada através de um canto e o silêncio de um corpo mudo estendido no terreiro. No canto, o relato detalhado da atrocidade cometida por três adolescentes em Brasília. A morte de Galdino, em abril de 1997, fato amplamente divulgado nos meios de comunicação, ali tinha uma conotação reflexiva, trazendo as questões de violência, justiça e discriminação.

A violência resultante de um processo histórico de desrespeito à alteridade apresenta-se fortalecida de forma explícita ou implícita seja na mídia⁵⁰⁴ seja nos diversos espaços educativos. A violência tem sido um tema de reflexão e denúncia de estudiosos(as), educadores(as) e outros segmentos sociais. Um dos exemplos de reflexões denunciativas mais contundentes, sobre o caso Galdino e a ciranda educativa responsável por esse processo, pode ser encontrado nas páginas de *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*.

O mundo ao revés nos ensina a padecer a realidade em lugar de transformá-la, a esquecer o passado em lugar de escutá-lo e aceitar o futuro em lugar de imaginá-lo: assim pratica o crime, e assim o recomenda [...]. Educados na realidade virtual [...] eles se lançam a toda a velocidade das autopistas cibernéticas [...] devorando imagens e mercadorias [...].⁵⁰⁵

Na assimétrica constituição da sociedade brasileira e baiana, a violência, individual ou coletiva contra indígenas e outros indivíduos sociais, tendo como um dos antecedentes a imposição de políticas homogeneizantes, sempre procura negar a diversidade cultural, de forma implícita ou explícita, e a existência da discriminação étnico-cultural vivenciada nos diversos espaços relacionais.

É neste contexto que também na Bahia, a partir de 1970, os processos políticos e culturais desenvolveram-se, muitas vezes resultantes de situações de conflito, movimentos de resistência e (re)significação cultural na busca de reconhecimento étnico, de defesa dos territórios tradicionalmente ocupados e da educação.

Excelente exemplo é dos que atualmente se identificam como Pataxó-Hãhãhã, inovada identidade que recobre a fusão de grupos etnicamente distintos nas origens (Pataxó-Hãhãhã, Baenã, Sapuyá-Kiriri, Gueren, Kamakã, Mongoyó e Tupinikin), mas historicamente reunidos no território dos primeiros.⁵⁰⁶

Na cartilha *A luta do povo Pataxó Hãhãhãe: notas sobre a história e a situação da Reserva Paraguassu Caramuru*, a Anaf-BA (1985) apresenta, de forma cronológica, a história do povo Pataxó Hãhãhãe, entre 1651 e 1985. Uma história de violência e resistência desde a sua “pacificação” pelo SPI em 1911, que se agrava desde a década de 1930 com a expansão cacaueteira no sul da Bahia. A partir de 1980, os conflitos entre os Pataxó Hãhãhãe e regionais-latifundiários do cacau passaram a ser assunto da imprensa baiana e do próprio Congresso Nacional.⁵⁰⁷ “Sob o patrocínio de fazendeiros [...], deputados federais [...] visitam os Pataxó Hãhãhãe, levando consigo uma caravana de 30 veículos, com fazendeiros e capangas armados. Os índios repelem a ‘visita’ [...]”⁵⁰⁸

Os Pataxó Hãhãhãe, como muitos povos indígenas, recalcados coletivamente pelos sistemas político e econômico vigentes, tiveram muitos de seus membros exterminados ou dispersos pelas frentes de expansão, isolados geograficamente e refugiados em áreas de difícil acesso.

Vivendo, como os Pataxó Hãhãhãe, no contexto histórico da região sul da Bahia, em dezembro de 1996, professores(as)⁵⁰⁹ Pataxó de Barra

Velha narraram em versos o acontecimento considerado mais importante: a terra reconquistada em 1978.

1978 – Demarcação da nossa terra Pataxó Barra-Velha.

Atenção meus amigos

Venham todos escutar

O caso de nossa terra

Eu agora vou contar

Essa história é bem antiga

Todos devem se lembrar

Pois eu falo dessa luta

Que o Pataxó passou e venceu.

Nessa antiga localidade Pataxó, um episódio deixou marcas profundas no plano individual e coletivo na sociedade Pataxó, quando em 1951 tem seu território invadido por tropas policiais, que cometem atrocidades incendiando as casas e promovendo espancamentos e prisões de várias pessoas Pataxó. Obrigados a afastar-se do seu território, os Pataxó espalharam-se por várias localidades no sul do estado.⁵¹⁰ Da aldeia de Barra Velha, também chamada de aldeia mãe, originam-se os Pataxó que, na atualidade, encontram-se em pequenos territórios espalhados em quatro municípios no sul do estado.

No curso de formação, entre os(as) professores(as) Pataxó, é muito comum associarem a identidade étnica do grupo à localidade onde vivem, denominando-se: Pataxó de Barra Velha, Pataxó da Boca da Mata, Pataxó da Imbiriba, Pataxó de Águas Belas, Pataxó de Trevo do Parque, Meio da Mata, Pataxó da Aldeia Velha, Pataxó de Mata Medonha, Pataxó de Coroa Vermelha. Atualmente, na mesma região, estão em fase de reconhecimento pela Funai mais quatro áreas de terra para os Pataxó, nas localidades Corumbalzinho, Guaxuma, Barra do Caf e Aldeia Nova do Monte.

Carvalho,⁵¹¹ em sua dissertação de mestrado entre os Pataxó, faz uma densa descrição da dominação exercida sobre esse povo e sua inserção no quadro econômico nacional. Essa inserção, gerada pela dinâmica expansionista em terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, ocasionou uma participação desigual “acentuadamente marcada pela

diferenciação étnica”.⁵¹² Considerando os indicadores socioeconômicos apoiados no quadro geográfico, essa autora analisa o ambiente, descrevendo de forma densa os aspectos climáticos, ecológicos e socioculturais vivenciados pelos Pataxó ao longo da história. Uma história de enfrentamento com as frentes de expansão⁵¹³ da sociedade nacional diante da potencialidade econômica da região e todas as consequências socioambientais destas frentes que se iniciam na segunda metade do século XX. Segundo esta autora, até metade do século XX, a Mata Atlântica, que se estendia, ainda intacta, até Minas Gerais, cercava a área ocupada pelos Pataxó. A partir de então, como resultado das frentes de expansão motivadas pela exploração da madeira, com a instalação de grandes pastagens, plantação de cacau e, mais recentemente, de eucalipto que alimenta a fabricação de papel da Bahia Sul Celulose, pouco restou da floresta. Empurrados para uma área territorial de baixo potencial agrícola, restou ao povo Pataxó, nos limites do Parque Nacional de Monte Pascoal,⁵¹⁴ reduzido espaço territorial entre os rios Caraíbas e Corumbau, entre os municípios de Porto Seguro e Itamaraju.

Como salientam Carvalho⁵¹⁵ e Francisco Guimarães,⁵¹⁶ o Parque Nacional de Monte Pascoal foi sobreposto às terras que por direitos históricos são terras do povo Pataxó. Em agosto de 1999, os Pataxó reocuparam o território de Monte Pascoal e o ato de retomada do parque, no período em que o governo brasileiro preparava as comemorações dos 500 anos de Brasil, teve significativa repercussão, forçando o governo brasileiro a criar uma comissão para sua regularização como terra indígena.

Desde então, os Pataxó vêm sofrendo várias pressões dos órgãos federais, sobretudo do Ministério do Meio Ambiente, para desistirem de tal propósito. Todavia não desistem, e uma comissão interinstitucional vem participando das discussões que visam reconhecer o Parque como parte do território indígena, fazendo parte de uma área contínua até a aldeia de Barra Velha. O núcleo central da aldeia de Barra Velha fica a aproximadamente 800 metros da praia e a 500 metros deste núcleo, na parte alta do terreno. Em um ponto estratégico está a sede da Funai, o posto de saúde e a escola onde foram realizadas a primeira e terceira etapa

presencial do curso de formação. Desta maneira, (re)conhecendo a história, (re)significando e construindo novos espaços de aprendizagem, os povos indígenas na Bahia, em movimentos específicos e comuns, vivem uma nova realidade como sujeitos autores de uma outra história. Falando da história do Programa de Formação para o Magistério Indígena na Bahia, professores(as) indígenas-cursistas salientaram:

O processo continua e sempre deve ser lembrado, para muito mais fazer história de professores que buscam uma educação específica e diferenciada para melhor atender as demandas do nosso povo.⁵¹⁷

Com observa esse professor Pataxó, é interessante buscarmos investir na transformação da educação escolar em um constante processo de interação com a sociedade, porém, sem a ilusão de que a educação resolverá todos os problemas sociais.

Vem sendo de suma importância, pois despertou em nós o interesse em voltar ao passado e rever toda a trajetória pela qual o nosso povo trilhou para conseguir valer os seus direitos, momentos marcantes, atos de bravura, foram para nós registrados. A comunidade tem nos assessorado bastante, repassando, narrando todos os fatos ocorridos. Entendemos que com as pesquisas frequentes, os trabalhos produzidos em classe, retornando para aldeia estaremos contribuindo para a continuidade desta resistente raça indígena.

Durante o processo do curso descobrimos que para chegarmos ao grande objetivo, que é ter uma educação diferenciada, tivemos que nos transformar em professores pesquisadores. Descobrimos a importância que se tem em registrar a escrita dessas histórias, não deixando só na oralidade.

A troca de experiência vem sendo boa, pois cada ideia que surge dos professores (formadores ou cursistas), procuramos pôr em prática de maneira participativa.⁵¹⁸

Como discutimos no capítulo três, os intercâmbios de experiências proporcionados pelo curso de formação constituem-se como espaços de aprendizagem e de (re)elaboração de ações educacionais, nas quais,

a interação eu-outro soma-se às interações escola-comunidade, local-global, configurando as (alter)ações nas (re)construções dos currículos de formação para o magistério indígena e das escolas específicas.

Quando começamos o nosso trabalho pela primeira vez, vimos que todos que estavam ali naquele momento estavam com um só objetivo [...] É como aprender a preparar as nossas crianças para o mundo dentro e fora da aldeia, fazendo com que elas não deixem de ser o que é.⁵¹⁹

Em espaços fora do programa de formação, os(as) cursistas têm se manifestado sobre o processo de formação de que vêm participando. Assim, em 25 de agosto de 1999, em entrevista ao jornal *A Tarde*, a professora-cursista Anari respondeu à questão “Como tem sido o processo de aprendizado como professor em formação?”.

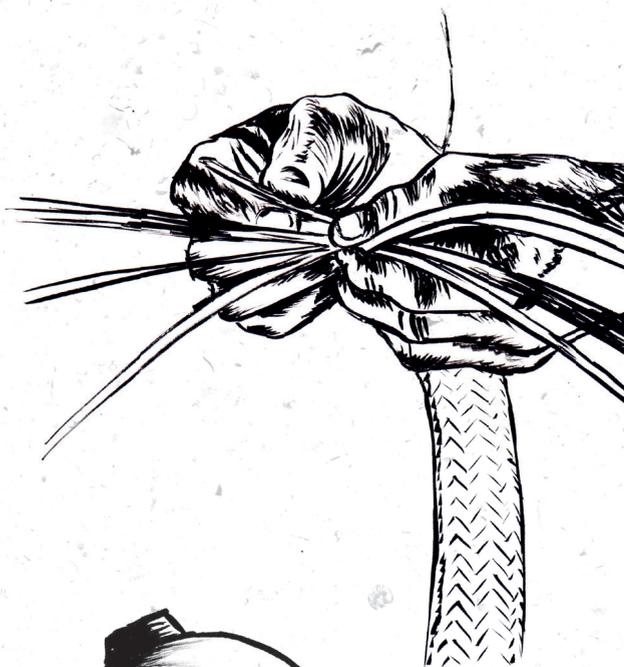
Tenho aprendido não só como ensinar, mas a questão da união dos nossos povos: dos Kiriris, dos Tuxás, dos Kaimbés, dos Pataxós... tem nos levado a pensar e repensar os valores da nossa cultura. Estamos construindo uma educação diferenciada, com currículo nosso e não como era feito pela Secretaria [da Educação].⁵²⁰

Também trabalho com as histórias contadas da vida da gente mesmo, da nossa luta, através dos desenhos e contos de roda.⁵²¹

As reflexões/ações desenvolvidas pelos(as) professores(as)-cursistas expressam de forma enfática que os princípios éticos, estéticos, de respeito e de solidariedade devem mover as relações entre os(as) próprios(as) professores(as) e entre eles(as), estudantes e a comunidade. “O professor tem que compreender o aluno e avaliar sensivelmente. E sempre ouvir o que o aluno quer falar. Utilizando coisas da sua própria vivência”.⁵²²

Desta maneira, escola indígena não se separa da realidade historicamente vivida por cada sociedade, inclusive considerando-a como base na construção de seus currículos, nos quais os valores, conteúdos e metodologias têm como referencial específico a cosmovisão de cada povo, suas ideias de ser humano e natureza, de religião e o direito a uma educação diferenciada e intercultural considerando o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e cultural de seus participantes.

POSFÁCIO



Carta da autora

Salvador, 31 de março de 2001.

Caros(as) professores(as) dos povos Kiriri, Tuxá, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Tupinambá, Pankararé, Kaimbé, Kantaruré, Pankaru, Xucuru-Kariri:

Já se passaram quatro anos desde quando, em 1997, começamos nossa pesquisa-ação-formativa. O tempo urge, e tenho que finalizar este trabalho. Na solidão deste momento, fiquei por algum tempo me perguntando: como faria sua “conclusão”?

Instigada pela imposição do *silêncio* e inspirada pela leitura do estudo da professora Mary Arapiraca,⁵²³ resolvi fazê-la através desta carta, uma vez que sinto falta de vocês e das aprendizagens durante nossa pesquisa-ação-formativa. Em seus estudos sobre *A chave do tamanho*, Mary termina seu estudo com uma carta ao autor desse livro — Monteiro Lobato:

A liberdade de pensar se conquista com a liberdade de falar.
Ninguém tem o direito de condenar o outro ao silêncio.
Argumentar se aprende. Defender pontos de vista se aprende.
Flexibilizar o pensamento se aprende.⁵²⁴

Observaram como essa autora diz tanto das nossas reflexões, ações, dificuldades e das aprendizagens na nossa experiência formativa no curso e com os estudantes na escola? Lembro-me dos caminhos, às vezes entrelaçados e às vezes distanciados, da minha pesquisa e do curso de formação como um processo de coautoria entre formadores(as) e cursistas. Prevíamos concluir juntos, em quatro anos, o meu processo de formação e o de vocês. Pela falta de alocação de recursos públicos para continuidade do Curso de Magistério Indígena na Bahia, agora é que se chegou à metade. Nesses meses de silêncio imposto, e nos outros que intercalaram as etapas presenciais realizadas quase sempre fora do programado, vocês e nós, formadores(as), não sabemos quando será o seu término.

Fico, então, me perguntando, e gostaria de refletir com vocês, o que isso significa em pleno século XXI, quando vocês já conquistaram o direito a uma educação específica e diferenciada; quando o MEC convoca professores(as) indígenas, indigenistas, pesquisadores e técnicos de secretarias dos diversos estados brasileiros para elaboração do RCNEI e das “Diretrizes para implementação de programas de formação de professores(as) indígenas nos sistemas estaduais de ensino”;⁵²⁵ quando o Plano Decenal de Educação publicado no *Diário Oficial da União* de 10 de janeiro de 2001 inclui um item sobre educação escolar indígena, seus objetivos e metas; e quando, enfim, uma das prioridades do governo brasileiro na área de educação é a formação de corpo docente.

Esses também foram pontos de algumas das reflexões que apresento nesta produção. Tudo isso me faz lembrar nossos debates em torno da história de seus povos e da história da educação escolar entre os índios, antes e depois de 1980. Se, por um lado, são histórias marcadas pelos processos de dominação, homogeneização, discriminação social e étnico-cultural, por outro são também marcadas pela resistência e (re)significação do ser índio, lutando por direitos coletivos específicos, entre esses o direito à educação diferenciada, específica, inter e pluricultural.

Nesse tempo, assumimos a crítica à escola isolada dos demais espaços de aprendizagem, que silencia os acontecimentos vividos pelos sujeitos que dela participam, assim como os conteúdos e as formas de aprender das distintas sociedades. Da crítica ao silêncio e no diálogo com outros pesquisadores, vocês vêm desenvolvendo pesquisas e ações pedagógicas, buscando a transformação da escola, tradicional espaço de homogeneização, em espaço de diversidade e afirmação de especificidades, (re)conhecendo a resistência histórica e as lutas dos movimentos indígenas por terra e afirmação étnica.

É interessante constatar que o Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia constitui-se em um dos espaços pedagógicos e políticos para a construção da educação diferenciada. Observei, na nossa pesquisa, que as significações de educação, currículo, pedagogia e história, por vocês construídas durante as relações dialógicas, tornaram-se referenciais imprescindíveis, instituintes das ações curriculares e dos

projetos político-pedagógicos das escolas – de suas autorias –, como também das próprias (re)construções curriculares no curso de formação. Ao mesmo tempo, vocês, professores(as)-pesquisadores(as) e demais participantes dos movimentos indígenas na Bahia construíram essas significações como um dos argumentos políticos junto aos órgãos governamentais para o desenvolvimento de uma política pública específica.

Assim, vocês demonstram que a escola indígena não se separa da realidade vivida em cada sociedade, inclusive considerando-a como base na construção de seus currículos, nos quais os valores, conteúdos e metodologias têm como referencial os diálogos intra e interculturais, a cosmovisão de cada povo, suas ideias de ser humano e natureza, de religião e o direito a uma educação diferenciada, considerando o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e cultural, bem como sua relação com a sociedade global.

Pudemos compreender melhor que nas escolas indígenas diferenciadas as ações educativas são processos em construção, nos quais se entrelaçam as questões locais e globais, situadas no âmbito das discussões de identidades e diferenças. A (re)construção da escola como espaço específico e pluricultural requer a perspectiva de concebê-la como espaço de ruptura, no qual os sujeitos, autores de seu projeto, movem-se na interlocução entre o interpretar, o (re)significar e o propor.

Nesse processo, as formas de ser e estar no mundo, a multirreferencialidade dos conhecimentos historicamente mantidos e (re)significados nas diversas sociedades e aqueles acumulados no interior da cultura escolar, apoiados em princípios democráticos, dialogam sem a redução de uns aos outros, mesmo diante da pluralidade de objetivos e de linguagens muitas vezes conflitantes. Portanto, é uma relação dialógica resultante da interação de múltiplos valores, visões de mundo e componentes políticos, éticos, afetivos e cognitivos, na qual as relações de conhecimento e poder estão presentes.

Como autores(as) da escola indígena e do processo formativo de que participam, rompendo o silêncio imposto, vocês continuam defendendo, reivindicando seus direitos aos órgãos públicos responsáveis pela política educacional e, ao mesmo tempo, construindo alternativas

de continuidade. Assim, entre 1999 e 2000 formaram a Associação dos Professores Indígenas do Norte e Oeste (Apinoba) e a Comissão de Professores Indígenas do Sul e Extremo Sul. Nesse processo político e pedagógico, em rede colaborativa, com os movimentos indígenas e formadores(as) criaram o Fórum de Educação Indígena.

Sabemos que, embora tímidos, esses processos organizativos já tiveram reflexo sobre algumas situações, por exemplo, na forma como fomos recebidos por autoridades não índias – reitor da UFBA, reitora da Uneb, Procuradora da República – e nas ações e projetos desenvolvidos, a exemplo da reunião ampliada de consolidação do Fórum, no Centro Cultural do Coroa Vermelha. Esses resultados não estão descolados do processo vivenciado por nós e também por movimentos por educação e (re)conhecimento da diversidade cultural no Brasil e em outros países.

Na busca pela compreensão de todo esse processo, que passa pelo contato e pela pesquisa em inúmeras fontes, ressalto que nos diálogos com vocês, como também com os professores(as) indígenas de Minas Gerais e Mato Grosso, encontram-se muitos dos referenciais para a construção da teoria e prática educativa diferenciada. Tal conclusão aponta para a necessidade de uma pesquisa de caráter etnográfico sobre como esses referenciais vêm sendo constituintes do saber-fazer pedagógico em suas salas de aula, o que não foi possível no decorrer da nossa pesquisa-ação-formativa. O caminho é longo e sempre haverá novas sementes a serem cultivadas.

Nos espaços de debate no processo da pesquisa com os diversos outros, aprendemos a flexibilizar o pensamento e a ação em uma construção relativizadora e multirreferenciada do conhecimento. Lembram das reflexões sobre educação, multirreferencialidade e currículo, com Roberto Sidney, comigo, Lúcia Helena Leite e Teresinha Fróes? Para compreender a educação e o currículo a partir da etnometodologia e multirreferencialidade, na pesquisa-ação-formativa em uma perspectiva etnográfica aprendemos a considerar nossas vivências e experiências, nossos fazeres cotidianos, os diferentes olhares e as diferentes leituras possíveis dos fenômenos, como também a utilizar distintas linguagens para expressar os diversos sentidos, significados, sentimentos, desejos

e reivindicações que emergem de todo este percurso. Relembro o que vocês escreveram:

Segundo a Constituição brasileira, devem ser respeitadas e garantidas todas as diferenças culturais. Mas isso não está acontecendo, já que são inúmeras as discriminações contra os povos indígenas. E nós, através dessa educação específica, estamos fazendo com que nosso povo valorize seu ser diferente e saiba como se defender das barreiras impostas pelo contato com outras comunidades. Só a partir desse processo é que seremos cidadãos numa sociedade que registra em sua história e em seu cotidiano agressões, castrações, massacres e assassinatos de índios.⁵²⁶

Essa reflexão de vocês mostra os limites e possibilidades da educação escolar indígena no âmbito das políticas e ações, da rede de articulação e reivindicações, proposições e ações que vocês têm tentado construir. Mostra também que a formação de professores(as) indígenas insere-se no interior das lutas mais amplas das sociedades indígenas por terra, saúde, educação... O que vem acontecendo com vocês aqui na Bahia é muito semelhante ao que vem acontecendo com os educadores e educadoras Xakriabá, Krenak, Maxacali e Pataxó de Carmésia, em Minas Gerais; com os Xavante e os Bakairi, no Mato Grosso, e com povos de outras regiões do Brasil.

Um leque de instrumentos legais vem respaldando as experiências em desenvolvimento nas escolas e a formação de professoras e professores indígenas. A Resolução CEB nº 3/1999⁵²⁷ e o Plano Decenal de Educação chegam, de forma detalhada, à definição do que é uma escola indígena, estabelecendo responsabilidades e prazos para sua implementação. Trata de um discurso institucional que declara responsabilidade governamental sobre a educação escolar indígena e tem o RCNEI como referencial para a autonomia curricular indígena, tanto na sua formação quanto no interior das escolas indígenas.

Pensando nas formulações e implementação das políticas públicas, embora os diversos instrumentos legais tenham avançado no sentido de atender às reivindicações dos movimentos indígenas, eu poderia afirmar que os contextos regionais e locais nos quais as experiências em

educação escolar diferenciada vêm se desenvolvendo são extremamente desfavoráveis. Tais condições, muitas vezes, são dissimuladas, particularmente diante da dominação sociocultural e política ainda existente.

Aqui no Nordeste, essa situação se agrava diante da história da relação dos povos indígenas com grupos politicamente dominantes nas esferas locais. Adotando uma perspectiva homogeneizante, esses grupos desconsideram as especificidades do ser índio. Os povos indígenas, excluídos social e etnicamente, também por não apresentarem as características idealizadas do ser índio, enfrentam diversas dificuldades, associadas àquelas das políticas educacionais, construídas de cima para baixo.

No plano nacional, entre as ações implementadas com base nas diretrizes para a educação escolar indígena, observa-se um destaque para a formação específica de docentes. Tais ações vêm sendo dificultadas, sobretudo pela falta de recursos específicos, quer seja no âmbito federal ou estadual. A formação do professor passa também pelas condições de trabalho e pela condição salarial, expressando-se ainda pela vontade de saber dos(as) professores(as).

Nas lutas por igualdade social e reconhecimento étnico-cultural, que repercutem nos movimentos reivindicativos e nas ações educacionais, observa-se o entrelaçamento dos sujeitos individuais e coletivos que, na sua diversidade e interações, vão (re)criando, segundo os interesses específicos, na relação com a sociedade global, a própria educação escolar. Dessa forma, apesar de toda a precariedade e falta de vontade política de governos, a diversidade está presente, como princípio, nos processos educativos das propostas recentemente implementadas, embora, muitas vezes, navegando entre os avanços e retrocessos políticos de cada estado.

A autonomia no desenvolvimento desses processos, em menor e maior grau, ainda é uma reivindicação a ser atendida pelas políticas públicas. Sabemos muito bem que construir a educação considerando as diferenças pressupõe a instalação e a manutenção de diálogos interculturais, diálogos esses baseados em princípios democráticos, éticos, estéticos e não excludentes. Assim, a construção de escolas diferenciadas

constitui um ato sociocultural e político, ato em que o discurso da diferença se institui na busca de novos conhecimentos.

Não se trata de um processo de exaltação ao específico ou ao localismo, mas sim do reconhecimento e valorização de saberes específicos. Sob essa perspectiva, a consideração das diferenças constitui o argumento para aprofundar a luta político-pedagógica contra a discriminação e por igualdade social, liberdade, autonomia e solidariedade entre sujeitos e sociedades diversas.

NOTAS

Prefácio

- 1 Fala de Célia Xakriabá no vídeo apresentado no ENCONTRO INTERNACIONAL DE MULHERES INDÍGENAS. Cura da Terra. 5 set. 2020. Disponível em: <https://curadaterra.org/pt/>. Acesso em: 21 out. 2020.
- 2 Fala de Sonia Guajajara. *Ibid.*
- 3 Joaquim Mana-Kawinawá referindo-se ao projeto de Educação Escolar indígena, citado à p. 13 deste livro.
- 4 Produzida na Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em Currículo, Trabalho e (In)formação, vinculada à época ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.
- 5 Expressão “querido” adotado e adaptado por mim. Para a língua tupi não se usa o “ç” como encontra-se nesse material sobre língua geral. Disponível em: <http://biblio.etnolinguistica.org/contato>
- 6 Vanilde G. de Deus-Xacriabá, MG, jan.1998.
- 7 FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et al (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 37-43. (Seminários e debates).
- 8 Informação verbal de Maria de Lourdes Bandeira durante a palestra intitulada Educação e Diversidade Cultural, no Seminário Educação e Etnologia Indígena e Afrobrasileira, na Faculdade de Educação da UFBA, em agosto de 1996.
- 9 BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Formação de professores índios: limites e possibilidades*. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (MT). *Urucum jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997. p. 35-48.
- 10 KAXINAWÁ, J. M. Túnel do tempo. *Revista Bay*, Belo Horizonte, abr. 1998.
- 11 ARDOINO, J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses*, Paris, n. 25-26, p. 1-13, 1993.
- 12 ARDOINO, J. *Seminário: complexidade e multirreferencialidade em educação e ciências humanas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 4-6 dez. 1995.
- 13 Id. Prefácio. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 14-17.
- 14 ANDRÉ, M. E. D. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

- 15 GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- 16 Id. *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós, 1996.
- 17 Id. Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social. In: REYNOSO, C. (org.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1998. p. 63-77.
- 18 COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- 19 Id. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- 20 Id. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.
- 21 BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- 22 PROJETO BAHIA. *Proposta de curricular de formação do magistério indígena na Bahia*. Salvador: SEC/UFBA/FACED/REDEPECT; Funai, 2000. Versão preliminar. Org. Clelia Neri Côrtes e Maria Nazaré Mota de Lima. Digitado.
- 23 BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- 24 BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Capítulo I – A educação desde a educação

- 25 Depoimento de Lázaro de Souza-Kiriri colhido durante a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.
- 26 Depoimento de Maria do Socorro C. S. Araújo-Tuxá colhido durante a pesquisa de campo realizada no ano de 2000.
- 27 BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 35-55.
- 28 MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- 29 MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 29-34.
- 30 SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (org.). *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- 31 Depoimento concedido à autora por Vanilde G. de Deus-Xacriabá durante a quarta etapa do Curso de Formação de Professores Indígenas em Minas Gerais, Parque do Rio Doce, João Monlevade-MG, 1998.
- 32 Depoimento concedido à autora por Durcilene de O. Apygô-Bakairi durante a quarta etapa intensiva do Curso de Formação de Professores Indígenas no Mato Grosso, Paranatinga-MT, 1997.
- 33 Celso de Jesus Kiriri apud CÔRTEZ, C. N. *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- 34 MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996. p. 149.
- 35 ARDOINO, *op. cit.*, nota 13.

- 36 COULON, *op. cit.*, nota 19.
- 37 GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- 38 FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 36.
- 39 LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976. p. 38-40.
- 40 LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 126-148.
- 41 FREITAS, J. M. *Museu do Bloco Afro Ilê Aiyê: um espaço de memória e etnicidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996. p. 34.
- 42 LÉVI-STRAUSS, *op. cit.*, nota 40.
- 43 Depoimento de professores(as) Pataxó e Pataxó Hãhãhãe, durante a segunda etapa complementar do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia, Salvador, julho de 1999.
- 44 Depoimento de Maria José M. de Andrade-Pataxó Hãhãhãe, durante a primeira etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia, Barra Velha, Porto Seguro-BA, dezembro de 1997.
- 45 PATAXÓ, Itambé-Pajé, durante etapa de curso de formação na Bahia, 1998.
- 46 BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Cadernos Anped*, Porto Alegre, n. 5, p. 187-216, 1993. Trabalho apresentado durante a 15ª Reunião Anual na Anped, Caxambú, 1992.
- 47 GEERTZ, *op. cit.*, nota 16.
- 48 SODRÉ, M. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 10.
- 49 *Ibid.*, p. 49.
- 50 TEIXEIRA, M. C. S. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Tempo e saber)
- 51 TAUKANE, D. Y. *Educação escolar entre os Kurã-Bakairi*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996. p. 21.
- 52 GEERTZ, *op. cit.*, nota 16, p. 207.
- 53 CUNHA, M. C. da. O futuro da questão indígena. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 121-136, jan./abr. 1994. p. 121-122.
- 54 Nesse momento, desenvolvíamos nosso mestrado entre os Kiriri e também participamos da referida pesquisa.
- 55 Esta Associação, antes das referências citadas tinha denominação de Associação Nacional de Apoio ao Índio da Bahia.
- 56 Idealizado e lançado nacionalmente pelo sociólogo Herbert de Souza (Betinho), esse movimento gerou uma série de atividades em diversos setores da sociedade brasileira, resultando em programas compensatórios pelo governo.
- 57 OLIVEIRA, R. C. *Etnicidade, eticidade e globalização*. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Salvador, 1996. p. 8.

Capítulo II – Homogeneização e diversidade cultural na educação

- 58 ALVES, C. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- 59 “O Brasil não foi descoberto. Foi invadido!”, salientam líderes indígenas, entre eles Ângelo Cretã, líder Kaingang (Anáí-BA, 1980). Esse representante indígena foi morto no início da década de 1980, quando participava da luta pela retomada da terra de seu povo.
- 60 MATTELART, A. *A globalização da comunicação*. Bauru: Edusc, 2000a.
- 61 Id. Utopia planetária globalização. *Caros Amigos*, ano 4, n. 39, p. 40-43, jun. 2000b.
- 62 SILVA, O. S. Globalização e identidades coletivas. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF AMERICANISTS. *Anais [...]*. Quito: Ibialla, 1997. p. 7.
- 63 KRENAK, A. A educação indígena: as relações entre cultura e identidade. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 92-93.
- 64 GALEANO, E. *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. Madrid: Las Monjas, 1998.
- 65 MENCHÚ TUM, R. *Mensaje al Coloquio Internacional “Pueblos indígenas y Estado en América Latina”*. Sucre: Universidad Andina Simón Bolívar, jul. 1997. p. 2. Digitado.
- 66 GALEANO, *op. cit.*, p. 25.
- 67 IANNI, O. *O labirinto latino americano*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 9-11.
- 68 Expressão em oposição à América anglo-saxônica, que desta logo se diferenciou no campo político, cultural e religioso.
- 69 PRADO, A. A. Política e educação na América Latina: uma pedagogia para “nossa América”. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 1998, Santiago. *Anais [...]*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998. p. 1.
- 70 ACEVEDO CONDE, M. L. E. Panorama histórico de la educación y la cultura. In: STAVENHAGEN, R.; NOLASCO ARMAS, M. *Política cultural para um país multiétnico: coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. Cidade do México: Dirección General de Culturas Populares, 1988. p. 217-226.
- 71 MARÍN, S. G. *La educación socialista: un ensayo educativo de la revolución mexicana*. Santiago de Chile: Universidad Católica, 1998.
- 72 ACEVEDO CONDE, *op. cit.*, p. 221.
- 73 MARÍN, *op. cit.*, p. 6.
- 74 Vasconcelos apud NOLASCO ARMAS, M. La educación nacional ante la multietnicidad. In: STAVENHAGEN, R.; NOLASCO ARMAS, M. *Política cultural para um país multiétnico: coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. Cidade do México: Dirección General de Culturas Populares, 1988.
- 75 ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 76 Vasconcelos apud NOLASCO ARMAS, *op. cit.*, p. 209.
- 77 LIMA, A. C. de S. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M. C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 155-172.
- 78 *Ibid.*, p. 165, grifo do autor.
- 79 *Ibid.*
- 80 IANNI, *op. cit.*, nota 68, p. 122, grifo do autor.
- 81 *Ibid.*

- 82 ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Departamento de Assuntos Educacionais. *Memoriais: la atención integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas*. Santiago de Chile: [s. n.], 1996.
- 83 *Ibid.*, p. 42.
- 84 NOLASCO ARMAS, *op. cit.*, nota 75.
- 85 ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS, *op. cit.*, nota 83, p. 43.
- 86 *Ibid.*, p. 42.
- 87 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenio n. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. [S. l.]: Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe, 1989.
- 88 BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental, *op. cit.*, nota 22.
- 89 *Ibid.*, p. 35.
- 90 FORUM INTERNACIONAL DE ONGS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1992, Rio de Janeiro, RJ. *Tratados das ONGs: aprovados no âmbito do Fórum Global - Eco 92*. Rio de Janeiro : Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, 1992.
- 91 FROTA, G. C.; NASCIMENTO, M. I. do; SANTOS, R. F. dos. *Guerra dos bárbaros: "Peleja entre os índios e os colonizadores no nordeste brasileiro"*. Fortaleza: Missão Tremembé, 1992. Literatura de Cordel. Nomes dos autores na capa: Manoel Inácio, Raimundo Filho (Pequeno) e Gerardo Carvalho (Pardal).
- 92 *Ibid.*
- 93 BENZONI, G. *Historia del mundo nuevo*. Barcelona: Intermon, 1988. p. 133.
- 94 Rodrigo Montoya, professor emérito da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru, no curso "Multiculturalismo e Identidades", organizado pelo Programa de Pesquisa sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (Pineb), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2000.
- 95 GIMENO SACRISTÁN, J. ¿Qué és una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogia*, Madrid, n. 275, p. 19-26, 1998b. p. 20-22
- 96 ANTONIAZZI, R. *Práxis pedagógica dos jesuítas no Brasil colônia*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993.
- 97 *Ibid.*, p. 43.
- 98 DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 17. (Coleção Caminhos da História)
- 99 Não só em Portugal, mas em toda a Europa, o sistema colonial utilizava as crianças expostas e abandonadas como mão de obra e modelos de "civilização", para que as crianças nativas das colônias pudessem ser moldadas pela convivência com as consideradas portadoras de costumes e "virtudes", exemplos a serem seguidos.
- 100 DEL PRIORE, *op. cit.*
- 101 BANDEIRA, M. de L. *Os Kariri de Mirandela: um grupo indígena integrado*. [Salvador]: UFBA, 1972. (Série Centro de Estudos Baianos, 6)
- 102 EL PERÚ y sus pueblos indígenas amazónicos, un reto para la educación intercultural. *Kanatari*, Lima, ano 12, n. 550, abr. 1995. p. 4.

- 103 REGNI, V. O. F. M. *Cap. Frei Martinho de Nantes: apóstolo dos índios cariris e fundador do Convento da Piedade, 1683-1983*. Salvador: EDUFBA, 1983.
- 104 ANTONIAZZI, *op. cit.*, nota 97, p. 196.
- 105 SANTOS, E. G. dos. *O diretor de índios: análise preliminar dos diretores parciais das aldeias indígenas, Bahia, 1845-1889*. 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.
- 106 MARTINEZ, F. Representaciones y papel de la familia boliviana en la ideología y el proyecto educativo liberales. Trabalho apresentado no International Congress of Americanists, 1997, [Quito, ECU].
- 107 NOLASCO ARMAS, *op. cit.*, nota 75, p. 208-209.
- 108 SECCHI, D. *Diagnóstico da educação escolar em Mato Grosso*. Cuiabá: Prodeagro, 1995. Digitado.
- 109 CATRIQUIR, D. C.; DURAN, T. P. Reformas educativas en Chile desde la perspectiva interétnica de la sorpresa a la reflexion Mapuche. *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, n. 37-38, p. 111- 141, Jul.-Dic. 1996.
- 110 REZENDE, A. M. de. *Educação e ser no mundo: projeto de uma fenomenologia da educação*. 1978. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978. p. 28.
- 111 Tivemos acesso a transcrições, relatórios e anotações dos encontros com este educador no Mato Grosso e Bahia. Na Bahia, participamos de encontros com Paulo Freire organizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Juazeiro e no Centro de Educação e Cultura Popular (Cecup), em Salvador.
- 112 GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- 113 No Fórum Global, que reuniu aproximadamente 10 mil organizações não governamentais (ONGs) e representantes de diversos povos de todos os continentes, Paulo Freire também foi presidente de honra da Jornada Internacional de Educação Ambiental e foi homenageado no Parlamento da Terra.
- 114 ARRUDA, M. *Globalización y pueblos indígenas*. Rio de Janeiro: Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul, 1995. p. 5.
- 115 CUNHA, *op. cit.*, nota 54, p. 124.
- 116 MAFFESOLI, M. *O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- 117 OLIVEIRA, *op. cit.*, nota 58.
- 118 KUPER, W. La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos. *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, n. 37-38, p. 3-16, 1997.
- 119 ORGNIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS, *op. cit.*, nota 83.
- 120 Os dados ora citados não foram obtidos em um censo oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e sim de uma estimativa produzida pela Funai no ano 2000. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. “A falta de um censo oficial e criterioso das populações, ao mesmo tempo que dificulta a elaboração de uma política indígena, possibilita a divulgação de relatórios incorretos sobre sua real situação”. OLIVEIRA, I. P.; LIMA, F. de S. Acompanhamento orçamentário e avaliação da ação do governo para as populações indígenas. In: ROCHA, P. E. *Políticas públicas sociais: um novo olhar sobre o orçamento da União (1995/1998)*. Brasília, DF: Inesc, 1999. p. 70.

- 121 Conforme censo 2000 do IBGE. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/populacao-total-1980-2010.html>. Acesso em: 8 fev. 2001.
- 122 SCHERRER-WARREN, I. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Ed. Loyola, 1993. p. 67.
- 123 BARROS, E. P. de. Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (MT). *Urucum jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997b. p. 26
- 124 TEIXEIRA, E. C. *Sociedade civil e participação cidadã no poder político local*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 2000. p. 97.
- 125 Ibid.
- 126 APPLE, M. W. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1996.
- 127 GIMENO SACRISTÁN, *op. cit.*, nota 96.
- 128 PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.
- 129 FREIRE, P. *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena*. Cuiabá, 16-20 jun. 1982. p. 120-122. Transcrição mimeografada de palestra.
- 130 BARROS, *op. cit.*, nota 124, p. 27.
- 131 NAHMAD SITTON, S. La pluralidad étnica y la nación mexicana. In: STAVENHAGEN, R.; NOLASCO ARMAS, M. *Política cultural para un país multiétnico: coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. Cidade do México: Dirección General de Culturas Populares, 1988.
- 132 DECLARAÇÃO DA KARI-OCA. *Carta da terra dos povos indígenas: conferência mundial dos povos indígenas*. Rio de Janeiro, 1992. Digitado.
- 133 MARTÍNEZ BONAFÉ, L. A democracia es un conjunto vacío. *Cuadernos de Pedagogia*, Madrid, n. 275, 1998a. p. 58.
- 134 MUÑOZ CRUZ, H. Cambios sociolingüísticos y multiculturalidad de las poblaciones indoamericanas. In: MUÑOZ CRUZ, H. (coord.). *Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones*. Cidade do México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1996b. p. 293-294.
- 135 A referida declaração foi elaborada pelo “Grupo de Trabalho sobre Populações” da Organização das Nações Unidas (ONU).
- 136 GARCIA LEON, A. de. Prólogo. In: EZLN: *Documentos y comunicados*. Cidade do México: Era, 1994. p. 19. (Colección Problemas de México).
- 137 TEIXEIRA *op. cit.*, nota 125.
- 138 O primeiro encontro, organizado pelo EZLN, em 1996, no estado de Chiapas, cuja temática abordava “alternativas às políticas neoliberais e ações de solidariedade”, contou com a participação de 41 organizações da sociedade civil e de partidos políticos, e teve repercussão em outros países. Assim é que, tendo como tema a “Humanidade contra o Neoliberalismo” e ainda enfocando o caso Chiapas, organizações de vários países se reuniram na Espanha, em 1997, nas cidades de Madri, Barcelona e Sevilha, “com o objetivo de estender o debate ao Primeiro Mundo”. LLAMERO, M. “Zapata” en España. *El Viejo Topo*, Barcelona, n. 106, abr. 1997. p. 7.
- 139 A tônica dessa convocação inspira-se nos ideais de José Martí, expressos em *Nuestra América* (1891): “Os povos que não se conhecem hão de ter pressa em conhecer-se, como gente que vai lutar junto”. MANIFESTO de convocação ao II encontro americano pela humanidade e contra o neoliberalismo. Belém, dez. 1999. p. 112.

- 140 ENCONTRO CONTINENTAL DA RESISTÊNCIA INDÍGENA NEGRA E POPULAR, 3., 1992, Manágua. p. 1. Digitado.
- 141 Ibid.
- 142 MENCHÚ TUM, *op. cit.*, nota 66, p. 3.
- 143 No marco da comemoração da Década das Etnias Indígenas, a partir de convocatória do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, realizou-se, pela primeira vez na história, um encontro multidisciplinar, com a participação de diretores e especialistas em educação inicial, pré-escolar e básica e em educação indígena, antropólogos, psicólogos e investigadores de universidades, oficiais e técnicos de agências internacionais e professores e diretores de comunidades indígenas de 15 países da América Latina. Realizado em Quito, Equador, em 1992, este encontro teve como finalidade “analisar o estado da educação pré-escolar indígena na América Latina”. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS, *op. cit.*, nota 83, p. 5-9.
- 144 TEIXEIRA, *op. cit.*, nota 125.
- 145 DUQUE, V. *Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana*. Trabalho apresentado no Coloquio Internacional “Pueblos Indígenas y estado en América Latina”. Quito, julio de 1997.
- 146 Ibid.
- 147 Depoimento de Maria Kalvissa, representante da Fundação Rigoberta Menchú Tum, no “Colóquio Pueblos Indígenas y Estado en América Latina”, em Quito, Equador, julho de 1997.
- 148 GUIMARÃES, S. M. G. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1996.
- 149 KUPER, *op. cit.*, nota 119, p. 9.
- 150 Ibid.
- 151 LÓPEZ, L. E.; D’EMILIO, L. La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación boliviano-peruana. In: ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. *Memoriais: la atención integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas*. Santiago de Chile: [s. n.], 1996.
- 152 KUPER, *op. cit.*, nota 119.
- 153 O projeto de educação indígena no interior da Universidade Pedagógica Nacional no México tem as funções de “docência, investigação, difusão e extensão”. Na UPN há três cursos voltados para estudantes índios, originários de diversos povos indígenas que vivem no México. As três áreas são: Licenciatura Escolarizada; Licenciatura em Educação Pré-Escolar, Primária para o Meio Indígena e Modalidade Semi-Escolarizada; e Mestrado em Educação Indígena.
- 154 UNIVERSIDAD NACIONAL PEDAGÓGICA. *Comisión “Educación Indígena” para reestructuración del proyecto académico de la UNP*. Cidade do México: [s. n.], 1996. Documento preliminar.
- 155 KUPER, *op. cit.*, nota 119, p. 7.
- 156 BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 157 Na Constituição Federal brasileira de 1988, regulamentada posteriormente em decretos, portarias, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* e na Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação consolidam-se as reivindicações do movimento indígena no Brasil por uma educação diferenciada, assunto que discutiremos no próximo capítulo.

- 158 Organizado durante o Congresso de Americanistas no Equador, em Quito, julho de 1997, por pesquisadores(as) indígenas da Universidade Andina.
- 159 UNICEF. *Situação mundial da infância*. Brasília, DF: Unicef, 1999. p. 15.
- 160 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide, 1996.
- 161 São autores desse manifesto: Jorge Enrique Adoum, Hector Aguilar Camín, Isabel Allende, Jorge Amado, Mario Benedetti, Belisario Betancur, Arturo Corcuera, Thiago de Mello, Eulalio Ferrer, Carlos Fuentes, Eduardo Galeano, Gabriel García Márquez, Angeles Mastretta, Rigoberta Menchu, Rosa Montero, Alvaro Mutis, Nélida Piñón, Ernesto Sabato, José Saramago, Fernando Salvater, Mercedes Sosa, Elena Poniatowski, Derek Walcott. ADOUM, J. E. *et al. Manifesto pelas crianças e adolescentes da América Latina e Caribe*. Cidade do México: [s. n.], 1999.

Capítulo III – Nos intercâmbios, os fios da cooperação

- 162 FREIRE, *op. cit.*, nota 8.
- 163 Survival International – organização “pela proteção cultural das minorias indígenas do Brasil e da América do Sul”.
- 164 MORIN, E.; TERENA, M. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. p. 25.
- 165 Depoimento oral de Margarida-Pataxó Hãhãhãe, durante uma das etapas do curso de Formação de professores indígenas da Bahia, julho de 1999.
- 166 Realizado com apoio da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP), desse encontro participaram 32 representantes indígenas de todas as regiões do Brasil. Nesse evento, os índios do Nordeste, representados pelos Waçu, Kaimbé, Kiriri, Potiguara, Tinguf-Botó, Xocó, Pankararé, “no seu relatório final reivindicaram participar na elaboração e desenvolvimento dos projetos em terras indígenas, entre esses, os projetos educacionais”. CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 44.
- 167 MORIN; TERENA, *op. cit.*, nota 165, p. 17.
- 168 PROTESTOS do descobrimento deixa 141 detidos na Bahia e MST é retido em Barreira e faz protesto em rodovia. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 23 abr. 2000.
- 169 CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Policiais invadem Coroa Vermelha e destroem monumento indígena. [E-mail]. Destinatário: Clelia Neri Côrtes et al. [S. l.], 5 abr. 2000.
- 170 Id. *Continua o clima de violência contra a comunidade Pataxó Hãhãhãe*. [E-mail]. Destinatário: Clelia Neri Côrtes et al. [S. l.], dez. 1999.
- 171 PROTESTOS... *op. cit.*, nota 169.
- 172 VIOLÊNCIA na comemoração dos 500 anos. *A Tarde*, Salvador, 23 abr. 2000. Caderno local. p. 3.
- 173 Doutor em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Marés é um dos advogados nacionalmente reconhecidos na área de Direito Indígena, desde a década de 1980.
- 174 PROTESTOS... *op. cit.*, nota 169.
- 175 MATALAWÊ, J. A. *et al. Carta de Coroa Vermelha*. Santa Cruz Cabrália, 26 abr. 2000. Digitado.
- 176 Exemplar único produzido na atividade “Oficina de jornal”, coordenada pelos formadores Amaranta César e Danilo Scaldaferrri, durante a etapa intensiva do Curso de Formação na Bahia (em Santa Cruz Cabrália e Paulo Afonso), em maio de 2000.

- 177 JORNAL FLECHA E MARACÁ, Santa Cruz Cabralia; Paulo Afonso (BA), maio 2000. Jornal produzido pelos professores indígenas da Bahia. Edição única.
- 178 Ibid.
- 179 BRANDÃO, C. R. *Somos as águas puras*. Campinas: Papirus, 1994.
- 180 Ibid., p. 55.
- 181 GOHN M. da G. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- 182 KUISSI KAYABI apud FERREIRA, M. K. L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. p. 91-92.
- 183 SANTOS, M. S. de A. *Meu tempo é agora*. Curitiba: Projeto CENTRHU, 1995. p. 2-4.
- 184 Anotações nossas, durante palestra na Conferência Ameríndia, de 17 a 21 de novembro de 1997, em Cuiabá-MT.
- 185 Fundamentam-se na realidade por eles vivida e no estudo de Ferreira. A autora também assessora do movimento de professores(as) indígenas, desenvolveu sua pesquisa de mestrado em Antropologia Social entre os povos indígenas da região Centro-Oeste do Brasil. FERREIRA, *op. cit.*, nota 183.
- 186 HISTÓRICO da educação escolar indígena no Brasil. *Informativo FOIRN*, São Gabriel da Cachoeira, AM., p. 2-3, 1996.
- 187 Ibid.
- 188 No estado do Acre, a Comissão Pró-Índio Acre, articulada com universidades, instâncias governamentais, e com assessoria especializada de antropólogos, geógrafos, linguistas e educadores, desenvolve a formação continuada com os(as) professores(as) Kaxinawá, Jaminawa, Shawādawa, Yawanawá, Poyanawa e Manchineri, construindo projetos curriculares, materiais didáticos e ações educacionais.
- 189 Jorge atua como professor na aldeia Kantaruré e participa do Curso de Formação de Professores/as Indígenas na Bahia.
- 190 Depoimento de Marcos Antônio-Kantaruré, durante o Curso de Formação de Professores(as) Indígenas, Bahia, outubro de 1998. Em março de 1999, Marcos faleceu em um acidente de carro.
- 191 Depoimento de Maria do Socorro C. S. Araújo-Tuxá, durante a VI Jornada Pedagógica organizada pelo Sindicato dos Professores (Sinpro), em Salvador, setembro de 1999.
- 192 TAU KANE, *op. cit.*, nota 52.
- 193 COMISSÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA. Declaração de Princípios. *Informativo FOIRN: Educação*, São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.
- 194 BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa: seção 1*, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996.
- 195 Como observam Márcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo, no processo de criação dessa Comissão, depois de muitas reflexões, os(as) professores(as) decidiram que suas atribuições seriam decididas em cada encontro anual. SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: Unesco, 1995.
- 196 Ibid.

- 197 COMISSÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA, *op. cit.*, nota 194.
- 198 Ibid.
- 199 Ibid.
- 200 Junto com professores(as) de etnias indígenas de várias regiões do Brasil, os participantes da Copiar também fizeram parte da Conferência e acompanharam o referido Congresso de Professores Indígenas realizado em Cuiabá, Mato Grosso, no período de 17 a 21 de novembro de 1997, com a presença de representantes de ONGs e de universidades brasileiras e convidados de nove países latino-americanos. Participamos da Conferência como palestrante, discorrendo sobre a “Curso de formação para o magistério indígena na Bahia”. A Conferência Ameríndia foi promovida pelo Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso (CEI-MT) e contou com o apoio de entidades governamentais e ONGs.
- 201 CARTA de Cuiabá. Cuiabá: [s. n.], 1997. Apresentado no Congresso de Professores Indígenas do Brasil: Plenário das deliberações.
- 202 Essas duas atividades foram articuladas pelos movimentos dos(as) professores(as) indígenas do Sul, Norte e Oeste da Bahia, junto com outros representantes das demais instituições participantes do Fórum, e teve o apoio da Federação das Associações de Assistência Social e Educacional (Fase), Coordenadoria Ecumênica de Serviço (Cese), Ministério da Cultura, Funai e Universidade do Estado da Bahia (Uneb).
- 203 BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*: seção 2, Brasília, DF, ano 37, n. 25, p. 2487, 5 fev. 1991.
- 204 Quando este documento foi elaborado, nas 1.591 escolas indígenas estavam matriculados 76.293 estudantes, entre a primeira e a quarta séries.
- 205 Claudiane Araújo Ferreira-Pankararé apud BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *op. cit.*, nota 22, p. 36.
- 206 Gersem dos Santos-Baniwa. Ibid., p. 25.
- 207 Edilson Jesus de Souza-Pataxó Hãhãhãe. Ibid., p. 66
- 208 BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental, *op. cit.*, nota 22.
- 209 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n. 3, 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 1999b. Resolução revogado pelo Decreto nº 4.229, de 13.5.2002.
- 210 Ibid.
- 211 BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei, de iniciativa do MEC, institui o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- 212 Ibid., p. 15.
- 213 GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1999. p. 20.
- 214 MONTE, N. L. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996. p. 3.
- 215 ASSIS, E. C. *Escola indígena: uma “frente ideológica”?* 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1981.
- 216 MUÑOZ CRUZ, H. Acotaciones sociolingüísticas sobre la diversidad indoamericana. In: MUÑOZ CRUZ, H.; LEWIN, P. F. (coord.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. Cidade do México: Universidad Autónoma Metropolitana-Izatzapalapa, 1996a. p. 115-137.
- 217 Ibid.

- 218 ARDOINO, J. Prefácio. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.
- 219 CÉSAR, A. L. *A construção da autoria na formação do professor*. 1997. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.
- 220 Id. *Lições de Abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.
- 221 MONTE, N. L. *A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá, Acre*. 1994a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.
- 222 MAHER, T. de J. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. 1996. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.
- 223 MONTE, *op. cit.*, nota 222, p. 34.
- 224 TAUKANE, *op. cit.*, nota 52, p. 25-26.
- 225 A expressão “cortar a língua” é utilizada pelos velhos Kiriri para indicar aquelas pessoas que eles acham que ainda conhecem alguma palavra da língua materna.
- 226 Interessante ressaltar que o então denominado “Kariri” pela autora é o mesmo povo “Kiriri”.
- 227 Conhecidos como Bakairi, esse povo se autodenomina Kurã. Como observa Taukane, o nome Bakairi foi dado pelos colonizadores, por ser esse povo tradicionalmente plantador de uma variedade de mandioca “denominada Bakairi”. Falantes de uma língua pertencente à família Karib, os Bakairi vivem hoje em duas terras indígenas localizadas em uma região de cerrado, nos municípios de Paranatinga e Nobres, no norte do Mato Grosso. TAUKANE, *op. cit.*, nota 52, p. 27.
- 228 Denominado pelos Bakairi de “Apalagado”, os documentos históricos escritos por esse médico alemão são considerados de extrema valia pelos cursistas na busca de conhecimento de parte da sua história. Interessado em conhecer os costumes indígenas, Karl von den Steinen caminhou pelo Xingu e Amazônia, chegando aos Bakairi entre 1884 e 1887.
- 229 Chamado de dr. Máximo, de acordo com a pesquisa desenvolvida pelos cursistas, esteve entre os Bakairi de 1901 a 1927.
- 230 Atuando como antropóloga e pesquisadora entre os Bakairi, desenvolveu a tese: BARROS, E. P. de. *Os filhos do sol: história e cosmologia na organização social de um povo Karib: os Bakairi*. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- 231 KIRIRI, A. O caboclo da tirana. In: CÔRTEZ, C. N.; MOTTA, E. (org.). *História da reconquista de Mirandela: história a várias vozes*. Brasília, DF: MEC, 2000. p. 7-9.

Capítulo IV – Enredando significados e espaços de aprendizagens

- 232 BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Primeiros passos, 20).
- 233 PÉREZ GÓMEZ, *op. cit.*, nota 129.
- 234 GIMENO SACRISTÁN, *op. cit.*, nota 96, p. 20-22.
- 235 GEERTZ, *op. cit.*, nota 16.

- 236 ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- 237 Depoimento de Maísa K. Taukane-Bakairi, durante pesquisa de campo – Mato Grosso, julho de 1997.
- 238 Em muitos territórios indígenas, e entre esses os Bakairi, as reuniões à noite acontecem depois de alguma novela ou depois do programa *Fantástico*, aos domingos. O mesmo verificamos entre os Pataxó de Barra Velha e os Tuxá na Bahia.
- 239 FERREIRA, *op. cit.*, nota 183.
- 240 MAFESOLI, *op. cit.*, nota 117.
- 241 Daniel M. Cabexi apud MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Tucum: Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério*, 1996-2000. Cuiabá: SEE/MT, 1996. p. 6. Digitado. A observação citada encontra-se na epígrafe inicial da proposta pedagógica do Projeto Tucum, e seu autor (Daniel M. Cabexi) é representante do povo Paresi.
- 242 Depoimento de Maria da S. Souza-Pataxó durante pesquisa de campo, dezembro de 1997.
- 243 PÉREZ GÓMEZ, *op. cit.*, nota 129, p. 64.
- 244 Conforme salientamos, na Bahia, essa atividade de pesquisa sobre o significado de educação para os(as) professores(as) indígenas foi desenvolvida por grupos de trabalho. Assim, o depoimento, descrito em papel metro e apresentado oralmente por Maria da S. Souza-Pataxó, foi resultante das discussões de um grupo de trabalho, do qual também faziam parte Maria José M. de Andrade, Gildinai Gualberto, Juliana da C. Santana, Silvani S. de Souza, Ciara B. Correia, Sebastiana do Nascimento, professores(as) Pataxó Hãhãhãe e Pataxó, Bahia, dezembro de 1997.
- 245 BRANDÃO, *op. cit.*, nota 180.
- 246 Depoimento descrito em papel metro e apresentado oralmente por Welson S. Braz-Pataxó, de Barra Velha-BA, resultante das discussões de um grupo de trabalho, do qual também faziam parte Salvino dos S. Braz (Kanátio Pataxó) e Alberto Pataxó, de Carmésia-MG.
- 247 Nem todos os desenhos elaborados pelos(as) professores(as) indígenas na Bahia, em papel metro, puderam ser fotografados, pois foram danificados, por acidente, durante a segunda etapa intensiva do curso em Nova Rodelas-BA, maio de 1998.
- 248 FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- 249 Depoimento de Darlene Y. Taukane-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, junho de 1997.
- 250 Resultado das discussões desenvolvidas em equipe, apresentado por Maria José M. de Andrade-Pataxó Hãhãhãe, Bahia, dezembro de 1997.
- 251 Depoimento de Eunice C. Lopes-Xakriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 252 Depoimento de Alberto N. Freire-Xakriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 253 MORIN, E. *O método-2: a vida da vida*. Algueirão-Mem Martins: Europa-América, 1999. p. 64.
- 254 Depoimento de Otaviano T. Wadawé-Xavante durante pesquisa de campo, Mato Grosso, julho de 1997.
- 255 Depoimento de José dos R. L. da Silva-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.

- 256 Depoimento de José Carlos de Oliveira-Krenak durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 257 Depoimento de Marcelo P. de Souza-Xacriabá pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 258 Esse depoimento, apresentado por Maria do Socorro C. Araújo-Tuxá, foi resultante das discussões de um grupo de trabalho também composto por: Risalva dos S. Torres, Aldenora V. Almeida-Tuxá, Maria Luiza de S. Santos-Pankararu, Lucidalva, Josilene e Domingas T. da S. Bitencourt-Kaimbé, Bahia, dezembro de 1997.
- 259 BRANDÃO, *op. cit.*, nota 180, p. 7.
- 260 BURNHAM, T. F. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M. *Informação e informática*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 30
- 261 Depoimento de Celson de J. Santos-Kiriri, durante a segunda etapa intensiva do Curso de Formação, em Rodelas-BA, maio de 1998.
- 262 Depoimento de Edvaldo de J. Santos-Pataxó Hãhãhãe durante pesquisa de campo, Bahia, maio de 1998.
- 263 SODRÉ, M. *Seminário no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá*. Salvador: [s. n.], 1995. Palestra transcrita.
- 264 Ibid.
- 265 Cacique Lázaro-Kiriri apud CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 121.
- 266 SANTOS, M. Globalitarismo: as grandes empresas é que fazem a política. *Caros Amigos*, São Paulo, n. 17, p. 121-124, ago. 1998.
- 267 Id. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 19-20.
- 268 MICELI, P. A terceira margem: notas breves sobre a representação do espaço no trabalho do historiador. In: MIGUEL, A.; ZAMBONI, E. (org.). *Representações do espaço: multidisciplinariedade na educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- 269 MERLEAU-PONTY, *op. cit.*, nota 29, p. 334.
- 270 BARROS, *op. cit.*, nota 231.
- 271 Ibid., p. 106-109, grifos da autora.
- 272 Ibid., p. 238.
- 273 BURNHAM, *op. cit.*, nota 261.
- 274 Depoimento de Antônio A. da Silva-Pataxó durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 275 SANTOS, M. *O espaço cidadão*. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.
- 276 Depoimento de José Valdo dos Santos-Kiriri durante pesquisa de campo, Nova Rodelas-BA, maio de 1998.
- 277 Depoimento de Darlene Y. Taukane-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, junho de 1997.
- 278 MERLEAU-PONTY, *op. cit.*, nota 29, p. 106.
- 279 Filinto apud VAN LENGEN, J. *Manual do arquiteto de pés descalço*. Rio de Janeiro: Tibá, 1997. p. 2.
- 280 Depoimento de Jackson I. Cucure-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, junho de 1997.

- 281 “A casa de D. Amélia e sr. Zé Batista era antiga sede da Fazenda Picos, ocupada, até 1983, pelo maior e mais influente grileiro junto aos políticos locais: Artur Miranda. Este fazendeiro não só ocupava a área mais fértil do núcleo da Lagoa, como também explorava a mão de obra indígena. A retomada da Fazenda Picos foi resultado de uma das maiores mobilizações dos Kiriri. Durante o processo de retomada, adultos, jovens e crianças permaneceram acampados nesta área, por um mês, alimentados com a produção das roças comunitárias”. CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 59.
- 282 Falecida durante a pesquisa, Antônia é mãe e avó de três das professoras Tuxá.
- 283 Depoimento de Antônio Vieira-Tuxá durante pesquisa de campo, Nova Rodelas-BA, maio 2000. Esta narrativa compôs a justificativa de um projeto de pesquisa das professoras Tuxá, representantes Tuxá de Rodelas e de Ibotirama, junto a um possível falante de sua língua. Os Tuxá, como os Kiriri, perderam sua língua materna a partir das ações catequéticas missionárias, entre os séculos XVI e XVII.
- 284 O povo Tuxá vive em um bairro da cidade de Nova Rodelas.
- 285 Para isto têm recorrido à Procuradoria da República na Bahia.
- 286 Depoimento de Professoras Tuxá, 1998.
- 287 Entre os Tuxá são muitas as composições musicais que falam do São Francisco. Após a construção da barragem, os temas da inundação de suas casas, lugares sagrados e das terras de plantar e criar compõem os versos. Entre os compositores que mais se destacam está Pedro Vieira, filho de Antônia e Antônio Vieira.
- 288 NOVAES, S. C. As casas na organização social do espaço Bororo. In: NOVAES, S. C. (org.). *Habitacões indígenas*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 6.
- 289 Conforme nos informaram membros da família Taukane-Bakairi, o rio Painkum ainda não está poluído, como o rio Paranatinga, por agrotóxicos das fazendas localizadas em torno do território do povo Bakairi.
- 290 No terceiro capítulo, já nos referimos à Conferência Ameríndia e ao Congresso de Professores Indígenas do Brasil.
- 291 Durante pesquisa de campo no mestrado, de 1993 a 1995, vários encontros se deram nas cozinhas ou nos terreiros de casas Kiriri.
- 292 Amélia-Kiriri apud CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 59.
- 293 SILVA, R. H. D. Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia: o que a escola tem com isso? In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (MT). *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997. p. 49-70.
- 294 FREIRE; FAUNDEZ, *op. cit.*, nota 39.
- 295 Depoimento de Reginaldo I. Xerente-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, julho de 1997. Este professor é neto de um Xerente casado com uma Bakairi.
- 296 Depoimento de Dairce K. Kaipanogo-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, julho de 1997.
- 297 BARROS, *op. cit.*, nota 231, p. 194.
- 298 Ibid.
- 299 Depoimento de Paulo Kavopi-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, julho de 1997.
- 300 Depoimento de Marilene S. Maruawa-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, julho de 1997.

- 301 BARROS, *op. cit.*, nota 231.
- 302 Depoimento de Darlene Y. Taukane-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, junho de 1997.
- 303 No homem, as pinturas se distribuem até a cintura, no peito e nas costas. Na face e nas pernas não têm o mesmo nível estético. BARROS, *op. cit.*, nota 231.
- 304 Dispostas na frente e nas costas na parte lateral de cada corpo – da direção abaixo dos mamilos ao tornozelo –, nas mulheres a pintura da malha geométrica de acordo com o tema escolhido é executada através de pincéis feitos da talisca de buriti, ponta de algodão e uso da tinta exclusiva do jenipapo. Ibid.
- 305 BARROS, *op. cit.*, nota 231, p. 192-193.
- 306 Depoimento de Darlene Y. Taukane-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, junho de 1997.
- 307 TAUKANE, *op. cit.*, nota 52.
- 308 BARROS, *op. cit.*, nota 231.
- 309 TAUKANE, *op. cit.*, nota 52, p. 71.
- 310 BARROS, *op. cit.*, nota 231.
- 311 TAUKANE, *op. cit.*, nota 52.
- 312 OLIVEIRA, J. P. A viagem de volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no Nordeste. In: LEITE, J. C. F. (coord.). *Atlas das terras indígenas do Nordeste*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1993. p. V-VIII.
- 313 Ibid., p. VI.
- 314 NASCIMENTO, M. T. S. *O tronco da jurema*. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993. p. 204-205.
- 315 Ibid.
- 316 BANDEIRA, *op. cit.*, nota 102.
- 317 Discussão em equipe, apresentada por Maria do Socorro C. S. Araújo-Tuxá durante pesquisa de campo, Bahia, dezembro de 1997.
- 318 América J. da C. Batista e Mônica de J. Souza-Kiriri, durante pesquisa de campo, dezembro de 1997.
- 319 Palavra de origem tupi-guarani: instrumento musical utilizado durante o ritual do Toré.
- 320 PATAXÓ, K. *Trioká Hahão Pataxi: caminhando pela história Pataxó*. Salvador: Gráfica Santa Helena, 2000.
- 321 CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 62.
- 322 MAGAL, L. C. M. *A música de um povo calado*. 1994. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.
- 323 CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 128.
- 324 CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 496.
- 325 SILVA, A. L. da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC: Unesco, 1995a. p. 317-335.
- 326 Ibid., p. 320.
- 327 ROCHA, E. *O que é o mito?* 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

- 328 FITTIPALDI, C. *Subida ao céu: mito dos índios Bororo*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- 329 Ibid.
- 330 A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües, que reúne 230 professores, é uma das mais antigas do Norte do Brasil. Os Ticuna constituem um dos povos indígenas no Brasil com população mais numerosa, aproximadamente 40 mil pessoas.
- 331 GRUBER, J. G. (org.). *O livro das árvores*. Benjamim Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue, 1997.
- 332 Ibid., p. 18.
- 333 SILVA, A. L. da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Índios no Brasil*. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 82.
- 334 GRUBER, *op. cit.*, nota 332, p. 23.
- 335 Ibid., p. 7.
- 336 SILVA, *op. cit.*, nota 325.
- 337 Ibid., p. 319.
- 338 Definição oral, por Marcos da S. Pereira-Krenak, durante pesquisa de campo, Minas Gerais, 1998.
- 339 RODRIGUES, J. C. *Tabu do corpo*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983. p. 92.
- 340 MERLEAU-PONTY, *op. cit.*, nota 29, p. 227.
- 341 Depoimento de Jeuzani P. dos Santos-Xacriabá, durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 342 Depoimento de Itamar de S. Ferreira-Krenak, durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 343 MAUSS, M. *Manual de etnografia*. Lisboa: Pórtico, 1972. p. 199.
- 344 FREIRE, *op. cit.*, nota 130.
- 345 Depoimento de Genivaldo G. Poiure-Bakairi durante pesquisa de campo, junho de 1997.
- 346 Depoimento de Solange Nunes-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 347 Depoimento de Maria Aparecida N. Barbosa-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 348 Depoimento de José Carlos Oliveira-Krenak durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 349 MERLEAU-PONTY, *op. cit.*, nota 29, p. 202.
- 350 Ibid.
- 351 Depoimento de Creusa N. Lopes-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 352 GIROUX, *op. cit.*, nota 113, p. 225.
- 353 Depoimento de América J. da C. Batista-Kiriri durante pesquisa de campo, Bahia, dezembro de 1997.
- 354 SILVA, J. A. F. Economia de subsistência e projetos de desenvolvimento econômico em áreas indígenas. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: Unesco, 1995. p. 349.
- 355 CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 123.

- 356 LUZ, M. A. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: SECNEB, 1992. p. 199.
- 357 Eneida Assis é professora de Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do Programa de Etnoeducação entre Povos Indígenas no Pará, Amapá, Roraima e Rondônia. Uma das formadoras do curso de magistério na Bahia, fez a citação enquanto ela e a autora atuavam em sala de aula. CÔRTEZ, C. N.; ASSIS, E. C. *Relatório de pedagogia: primeira etapa Curso de formação para o magistério indígena na Bahia*. Barra Velha, Porto Seguro, 1997. Digitado
- 358 Ibid.
- 359 O depoimento, transcrito em papel metro e apresentado oralmente por Antônia C. do Amaral-Tuxá, foi resultante das discussões de um grupo de trabalho, do qual também faziam parte os professores(as) Pankararé, Kiriri, Tuxá e Pataxó: Maria Clarisse C. dos Santos-Tuxá, Claudiane A. Ferreira-Pankararé, Solange J. Santos-Kiriri, Maria de Fátima S. da Silva-Kiriri, Rejane N. G. Santos-Tuxá, Maria José Ribeiro-Pankararé e Genival C. dos Santos-Pataxó, Bahia, dezembro de 1997. Ibid.
- 360 Depoimento de Darlene Y. Taukane-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, junho de 1997.
- 361 Depoimento de Moisés Ipetsadi-Xavante durante pesquisa de campo, 1997.
- 362 Depoimento de José Carlos-Krenak durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 363 PÉREZ GÓMEZ, *op. cit.*, nota 129.
- 364 Ibid., p. 49.
- 365 Novamente salientamos que no processo de formação dos professores de Minas Gerais, entre 1996 e 1999, dos(as) 66 professores(as), 45 eram xacriabá.
- 366 Depoimento de Eunice C. Lopes-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 367 Depoimento de Alvina R. Ferreira-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 368 Depoimento de Antônio F. Guimarães-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 369 Depoimento de Rosa F. Gama-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 370 Depoimento de Alvina P. de Souza-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998
- 371 Depoimento de Valdemir Ianu-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, junho de 1997.
- 372 Depoimento de Maurício F. Viana-Krenak durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 373 Depoimento de Marcos da S. Pereira-Krenak durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 374 Pajé Zezão Kiriri apud CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 102.
- 375 PÉREZ GÓMEZ, *op. cit.*, nota 129.
- 376 GIMENO SACRISTÁN, *op. cit.*, nota 214.
- 377 Remunanga apud PROFESSORES(AS) PATAXÓ. *Relatório de pesquisa: área de educação escolar diferenciada*. Professores(as) da localidade de Coroa Vermelha: Raimunda de Jesus Matos,

- Rosinete Pereira Silva, Marilene dos Santos, Ednildo Lopes da Paixão, Alzira Santana. Santa Cruz Cabrália: [s. n.], 1998b. Mimeografado.
- 378 DECLARAÇÃO da Kari-Oca, *op. cit.*, nota 133.
- 379 Depoimento de Francisca G. da Silva-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 380 Depoimento de Valmore C. da Silva-Pataxó durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 381 Depoimento de José Carlos de Oliveira-Krenak durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 382 BRANDÃO, *op. cit.*, nota 180.
- 383 REIGOTA, M. *O que é educação ambiental?* São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 384 MORIN, *op. cit.*, nota 254.
- 385 Ibid.
- 386 REIGOTA, *op. cit.*, nota 384, p. 10.
- 387 FORUM INTERNACIONAL DE ONGS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1992, *op. cit.*, nota 91.
- 388 Ibid.
- 389 Ibid.
- 390 O depoimento, apresentado por Luzinete Muniz-Pataxó Hãhãhãe, foi resultante das discussões de um grupo de trabalho, do qual também faziam parte: Geane V. Braz, Anari B. Bonfim, Vera Lúcia F. dos Santos, Jovino de J. Ponçada, Aurenilson da C. Braz, Diana C. Bonfim e Iraíldes S. Ferreira Pataxó, Bahia, dezembro de 1997.
- 391 Depoimento de Luzinete Muniz-Pataxó Hãhãhãe durante pesquisa de campo, Bahia, dezembro de 1997
- 392 Resultado das discussões desenvolvidas em equipe, apresentado por Antônia C. do Amaral-Tuxá, Bahia, dezembro de 1997.
- 393 Discussão em equipe, apresentada por Mônica de J. Souza-Kiriri, Bahia, dezembro de 1997. Esse depoimento foi resultante das discussões de um grupo de trabalho, do qual também faziam parte América J. da Cruz Batista, Marlinda de J. Andrade, Edénice J. da Hora, Ivanilde de Jesus, Adenilza-Kiriri e Giselda F. de Brito-Xucuru-Kiriri.
- 394 Resultado das discussões desenvolvidas em equipe, apresentado por Antônia C. do Amaral-Tuxá, Bahia, dezembro de 1997. Informação verbal.
- 395 Cristino Kiriri apud CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 107.
- 396 BRANDÃO, *op. cit.*, nota 180, p. 16.
- 397 Curso ministrado por Edir Pina de Barros e com a participação de Darlene Y. Taukane. Conforme já salientamos, Edir e Darlene trabalharam com a sociedade Bakairi nas suas pós-graduações. A primeira, com a tese de doutorado *Os filhos do sol: história e cosmologia na organização social de um povo Karib: os Bakairi*. A segunda, com a dissertação de mestrado *Educação escolar entre os Kurã-Bakairi*.
- 398 BARROS, E. P. de. *Projeto Tucum, polo IV: relatório técnico da I etapa intensiva*. Cuiabá: [s. n.], 1996.
- 399 Id. *Projeto Tucum, polo IV: relatório técnico da II etapa intensiva*. Cuiabá: [s. n.], 1997a.
- 400 CASTRO, E. V. de. Sociedades indígenas e natureza na Amazônia. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: Unesco, 1995. p. 117

- 401 O relatório da Conferência de Tblisi, em 1977, e a “Carta de Educação Ambiental de Belgrado”, elaborada no ano de 1984, foram marcos significativos nas discussões em diversos encontros que culminaram na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – reunião de governos – e no Fórum Global e Internacional de ONGs, ambos os eventos realizados durante a Eco-92.
- 402 Relatório final da Conferência de Educação Ambiental, 1992, p. 8. O evento foi coordenado pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos (Icae), Rede Mulher-São Paulo, Conselho de Educação de Adultos para a América Latina (Ceaal) e o Serviço Universitário Mundial (SUM) – Fórum Global de ONGs (Rio de Janeiro, 1 a 14 de junho de 1992).
- 403 Esse trabalho foi apresentado, parcialmente, pela professora Maria do Socorro C. S. Araújo-Tuxá, em outubro de 1999, durante o Seminário de Educação Escolar Indígena, na Faculdade de Educação da UFBA.
- 404 Essa professora hoje atua junto ao povo Tuxá de Nova Rodelas, de onde é originária.
- 405 Esse professor, que não chegou a concluir o curso de formação, faleceu pouco tempo depois desse depoimento.
- 406 Depoimento de Edson I. Taukane-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, julho de 1997.
- 407 Tene Kaxinawá apud MONTE, *op. cit.*, nota 222, p. 117.
- 408 Discussão em equipe, apresentada por Mônica de J. Souza-Kiriri, durante pesquisa de campo, Bahia, dezembro de 1997.
- 409 Depoimento de Marcelina G. de Oliveira-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 410 Depoimento de Genivaldo G. Poiure-Bakairi durante pesquisa de campo, Mato Grosso, junho de 1997.
- 411 Valmores C. da Silva apud MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Formação de Professores Krenak, Pataxó, Maxacali e Xacriabá para o Magistério/MG: Projeto UHITUP, 1996-1998*. Belo Horizonte: UFMG: Funai, 1996. Digitado.
- 412 Essa fala de Valmores Pataxó se insere, como epígrafe, na descrição sobre a dimensão político-pedagógica do Projeto de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais.
- 413 JORNAL FLECHA E MARACÁ, *op. cit.*, nota 178.
- 414 Edilson J. de Souza-Pataxó Hãhãhãe apud BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental, *op. cit.*, nota 22, p. 64.
- 415 Depoimento de Elizabete C. de Oliveira-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.
- 416 DUQUE, *op. cit.*, nota 146, p. 9.
- 417 A referida abordagem se deu durante trabalho desenvolvido por nós e a professora Lúcia Helena Leite, do Programa de Formação de Minas Gerais, durante a segunda etapa de aulas presenciais do curso de formação no território Tuxá, Rodelas-BA, maio de 1998.
- 418 Depoimento de Rosinete P. Lima-Fulni-ô durante a segunda etapa de aulas presenciais do curso de formação no território Tuxá, Nova Rodelas-BA, maio de 1998.
- 419 LEITE, L. H. A. *Fundamentos pedagógicos da organização escolar*. Belo Horizonte: [s.n.], 1998. p. 6. Mimeografado.
- 420 Depoimento de Maria Aparecida P. dos Santos-Xacriabá durante pesquisa de campo, Minas Gerais, janeiro de 1998.

- 421 Citação colhida durante o seminário Educação e Etnologia Indígena e Afrobrasileira, uma realização da Anaf-BA em parceria com Demec e Faced, órgãos da UFBA, e DEE-IAT, em Salvador, 19 e 20 de agosto de 1996.
- 422 Depoimento de América J. da C. Batista durante pesquisa de campo em Nova Rodelas-BA, maio de 1998.
- 423 GARCIA CARRASCO, J. Bases antropológicas para una educación intercultural. In: ETXEBERRIA, F. (org.). *Educación intercultural*. Bizkaia: Universidad del País Vasco, 1994.
- 424 MACEDO, R. S. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 63.
- 425 APPLE, *op. cit.*, nota 127, p. 29.

Capítulo V – Formação de professores(as) indígenas na Bahia: elo de várias histórias

- 426 Depoimento oral de Jerry Adriany S. de J. Matalawê-Pataxó colhido em pesquisa de campo em Coroa Vermelha-BA, 1998.
- 427 AGOSTINHO, P. Apresentação. *Revista Cultura*, Salvador, n. 1, 1988. p. 8.
- 428 Seminário realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), 1996.
- 429 Encontro realizado na cidade de Manaus, em outubro de 1988.
- 430 SILVA; AZEVEDO, *op. cit.*, nota 196, p. 149.
- 431 Informação verbal proferida durante atividades de formação em Minas Gerais em janeiro de 1998, ocasião em que se encontrava presente também a autora.
- 432 Enquanto na Bahia a “pedagogia indígena” é uma das temáticas da área de estudo “Educação escolar diferenciada”, em Minas Gerais aparece como área de estudo/ação, e no Mato Grosso é uma disciplina da área de “Estudos profissionais específicos”.
- 433 A não inclusão de matemática na área de língua(gens) foi uma opção dos(as) professores(as) cursistas em diálogo com professores(as) formadores(as).
- 434 PROJETO BAHIA, *op. cit.*, nota 23.
- 435 PROJETO político-pedagógico/Escola Pankararé. Paulo Afonso: [s. n.], 2000. p. 3. Versão preliminar construída na IV etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia. Digitado.
- 436 *Ibid.*, p. 2.
- 437 *Ibid.*
- 438 PROJETO político-pedagógico/Escola Tuxá. Rodelas: [s. n.], 2000. p. 2. Versão preliminar construída na IV etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia. Digitado.
- 439 PROJETO político-pedagógico/Escola Kiriri. Banzaê: [s. n.], 2000. Versão preliminar construída na IV etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia. Documento digitado.
- 440 PROJETO político-pedagógico/Escola Kaimbé. Euclides da Cunha: [s. n.], 2000. p. 3. Versão preliminar construída na IV etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia. Digitado.
- 441 PROJETO BAHIA, *op. cit.*, nota 23.

- 442 RESENDE, M. S. *El saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la geografía*. 1992. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 1992.
- 443 MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, *op. cit.*, nota 242.
- 444 PROJETO BAHIA, *op. cit.*, nota 23.
- 445 Na Bahia, por falta de alocação de recursos governamentais específicos para o projeto, essa programação não foi cumprida, gerando sérias dificuldades no desenvolvimento das ações pedagógicas.
- 446 Esta atividade, discutida e planejada com os(as) professores(as) indígenas em outubro de 1998, foi desenvolvida em março de 1999, apenas com os representantes dos povos Kiriri, Kaimbé, Pankararé, Tuxá, Kantaruré e Xucuru-Kariri.
- 447 Depoimento de Antônia C. do Amaral-Tuxá durante formação, Bahia, dezembro de 1997.
- 448 Depoimento de Lúcia Helena Leite, janeiro de 1998.
- 449 Depoimento de Jerry Adriany S. de J. Matalawê-Pataxó durante formação, Bahia, julho de 1998.
- 450 Depoimento de Gilson, estudante, a professores(as) Pataxó durante formação, Bahia, 1998.
- 451 Depoimento de Maria do C. Jesus Santos, mãe, à profa. América-Kiriri, durante formação, Bahia, 1998.
- 452 Depoimento de Antônia C. do Amaral, Alexsandra N. Ramos, Lindimar Z. C. Ramos, Valdineide R. dos Santos, Euânia G. da S. Justino, Genésia M. L. da Silva, Genisse C. dos Santos e Rejane N. G. Santos-Tuxá, Maria Luiza de S. Santos-Pankararu, Josilene F. de Macedo-Kaimbé, Nilson F. da Conceição e Antônio Carlos C. Pinheiro-Pataxó, durante formação, julho de 1998.
- 453 PROJETO BAHIA. *Curso de formação para o magistério indígena na Bahia: II etapa*. Salvador: UFBA: Funai, 1998. Coord. de Clelia Neri Côrtes. Digitado.
- 454 Fala de Maria do Socorro C. S. Araújo-Tuxá na VI Jornada Pedagógica “Reflexões Contemporâneas sobre a Formação do Educador e da Educadora”, organizada pelo Sindicato dos Professores (Sinpro).
- 455 NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1998a.
- 456 *Ibid.*, p. 16.
- 457 Depoimento de Marlinda de J. Andrade-Kiriri durante formação, Bahia, outubro de 1998.
- 458 Depoimento de Adenilza dos S. Macedo-Kiriri durante formação, Bahia, outubro de 1998.
- 459 NASSER, M. C. *Sociedade Tuxá*. 1975. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975. p. 41.
- 460 Corrinha é o apelido (cognome) da professora Maria do Socorro, que, já casada, também saiu da aldeia Tuxá e passou a atuar entre os Kiriri.
- 461 Depoimento de Rosineide V. Cruz-Tuxá durante formação, Bahia, outubro de 1998.
- 462 Depoimento de Genisse C. dos Santos-Tuxá durante formação, Bahia, outubro de 1998.
- 463 Depoimento de Aldenora V. Almeida-Tuxá durante formação, Bahia, outubro de 1998.
- 464 GIMENO SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996b. p. 37.
- 465 NÓVOA, *op. cit.*, nota 456, p. 26.

- 466 Depoimento de Marcos A. Barbosa-Kantaruré durante formação em Paranatinga, MT, outubro de 1998. Conforme já salientamos, em março de 1999, Marcos faleceu em um acidente de carro.
- 467 Depoimento oral durante a II etapa complementar do *Curso de formação para o magistério indígena na Bahia*, 1998.
- 468 Durante etapa complementar no Instituto Anísio Teixeira (IAT), julho de 1999.
- 469 No cotidiano das atividades do curso, pudemos observar este envolvimento, e um caso nos chamou especial atenção: até a segunda etapa, um cursista estava quase sempre disperso, e quando participava parecia inseguro nas suas colocações; no desenvolvimento do curso, passou não somente a se interessar e a participar cada vez mais das referidas atividades, como vem se especializando no estudo de legislação. Este professor, na última vez que nos encontrou, comunicou o seu desejo de fazer vestibular para o curso de Direito; posteriormente, foi um dos(as) três da Bahia aprovados no primeiro vestibular do curso de Licenciatura Plena, destinado à formação de 200 professores indígenas na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), com início em julho de 2001 e término em 2005.
- 470 Depoimento de Genisse C. dos Santos-Tuxá, Josilene F. Macêdo-Kaimbé e Maria Luíza de S. Santos-Pankararu, durante formação em Rodelas-BA, maio de 1998.
- 471 CARVALHO, M. R.G. de. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. 1977. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.
- 472 NASSER, *op cit.*, nota 460.
- 473 SOUZA, J. B. *Fazendo a diferença: um estudo da etnicidade entre os Kaimbé de Massacará*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- 474 BANDEIRA, *op. cit.*, nota 102.
- 475 BRASILEIRO, S. *A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri*. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996. p. 100-103
- 476 CÔRTEZ; ASSIS, *op. cit.*, nota 358, p. 1.
- 477 ASSIS, E. C. *Algumas considerações sobre a noção de História*. Belém: [s. n.], 1996. Digitado.
- 478 Darlene Taukane-Bakairi não apenas participou de palestras específicas neste e em outros eventos em educação escolar indígena na Bahia, como contribuiu significativamente na elaboração inicial do Programa de Formação para o Magistério Indígena na Bahia.
- 479 Lázaro de Souza-Kiriri apud CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 85.
- 480 Com a assessoria de membros da Anaí-BA, do Cecup e do CTI, que atuavam de forma voluntária, este trabalho foi mantido pelos próprios índios e recebeu pequeno apoio financeiro do CTI. Nesse período havia uma mobilização significativa dos membros da sociedade Kiriri em torno da organização e manutenção da escola e das atividades comunitárias de produção. CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34.
- 481 *Ibid.*, p. 87.
- 482 *Ibid.*, p. 111.
- 483 DEL PRIORE, *op. cit.*, nota 99.
- 484 *Ibid.*, p. 25.
- 485 *Ibid.*, p. 24-25.

- 486 Como ressaltamos no capítulo anterior, essa exposição organizada pela Anai-BA pretende levar para segmentos da sociedade não indígena informações sobre os povos indígenas na Bahia. Na aldeia Pataxó de Barra Velha, ela também foi referência para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica com os(as) cursistas, que visava apresentar, com mais detalhe, um pouco da história de cada povo para a sociedade pataxó.
- 487 OLIVEIRA, *op. cit.*, nota 313, p. VI.
- 488 MAHER, *op. cit.*, nota 223.
- 489 Erimita Cunha de Miranda Motta, professora aposentada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faced/UFBA, colaboradora no processo de formação em serviço dos professores Kiriri desde 1995, recentemente admitida como professora associada dessa universidade para atuar especificamente no Programa de Formação para o Magistério Indígena na Bahia.
- 490 CÔRTEZ, C. N.; MOTTA, E. (org.). *Histórias Kiriri: (fala dos contadores e escrita no português oficial)*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000.
- 491 Esta narrativa compôs a justificativa de um projeto de pesquisa, a ser desenvolvido pelas professoras Tuxá, representantes Tuxá de Rodelas e de Ibotirama, junto a um possível falante de sua língua.
- 492 Genésio apud MASCARENHAS, M. L. F. *Rio de sangue e ribanceira de corpos*. 1995. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995. p. 24.
- 493 Mariquinha apud MASCARENHAS, 1995, p. 25.
- 494 O senhor Genésio tinha 80 anos e a senhora Mariquinha cerca de 100 anos no momento dessa publicação.
- 495 ATAÍDE, Y. D. B. de. As origens do povo do Bom Jesus Conselheiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 20, p. 88-99, 1994.
- 496 *Ibid.*, p. 91 *et seq.*
- 497 BANDEIRA, *op. cit.*, nota 102.
- 498 BRASILEIRO, *op. cit.*, nota 476, p. 100-103.
- 499 América J. da C. Batista-Kiriri apud CÔRTEZ, *op. cit.*, nota 34, p. 88.
- 500 KIRIRI, *op. cit.*, nota 232, p. 7-9.
- 501 Relato dos(as) professores(as) Pataxó Hãhãhãe durante o curso de formação, em 1996
- 502 Atividade realizada em parceria com a professora Eleonora Rabêllo, arte-educadora do Centro de Referência Integral para o Adolescente (Cria), que atuou no Programa de Formação do Magistério Indígena.
- 503 VILANOVA, M. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, M. de M. (org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- 504 Nos meios de comunicação, a morte de um índio entre os dias 19 e 22 de abril, como as demais notícias sobre atrocidades e violências na sua maioria, ganhou apenas uma conotação dramática espetacular. A revista *Veja* de 14 de fevereiro de 1996, em artigo escrito por Eurípides Alcântara, divulga que em 1995, a partir da questão “A violência na TV produz violência na vida real?”, pesquisadores de quatro universidades americanas “passaram 2 500 horas assistindo a 2 693 programas transmitidos pelas redes de televisão e pelas TVs a cabo nos mais diversos horários [...]”. Na média, 57% dos programas exibem cenas que podem ser classificadas de violentas [...]. Diante dessa pesquisa e de entrevistas, após as análises dos dados, a professora Barbara Wilson, da Universidade da Califórnia, observa que ‘martelada no vídeo todos os dias

- incentiva agressividade mesmo na ausência de causas sociais, [...] crianças e adolescentes imitam fortemente os maus comportamentos que assistem na televisão”.
- 505 GALEANO, *op. cit.*, nota 65, p. 11, 13.
- 506 AGOSTINHO, P. Para a constituição de um fundo de documentação histórica manuscrita sobre índios do Brasil: proposta de trabalho. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 31/32/33, p. 481-487, 1987/1988/1989. p. 481-482.
- 507 Neste período, acompanhamos três reuniões da antiga Comissão do Índio no Congresso Nacional e ouvimos, mesmo de um deputado de esquerda, que, infelizmente, os índios tinham que ser transferidos porque não saberiam administrar as fazendas de cacau quando retomadas.
- 508 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE APOIO AO ÍNDIO DA BAHIA. *A luta Pataxó Hahahã*: notas sobre a história e a situação da reserva Paraguassu Caramuru. Salvador: Anaí-BA, 1985.
- 509 Na oficina “Linhas de história” realizada no Instituto Anísio Teixeira.
- 510 GUIMARÃES, F. A. *Vui-Uata-in (união de todos)*: uma proposta alternativa no ensino da temática indígena na sala de aula. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- 511 CARVALHO, *op. cit.*, nota 472.
- 512 *Ibid.*
- 513 Ao analisar a densidade demográfica resultante das frentes migratórias, Carvalho salienta que enquanto em 1960 a taxa de incremento demográfico estava na ordem de 34,79%, em 1970 chegou a 45,63%, o que demonstra o processo expansionista intenso nessa região nesse período.
- 514 Este parque, criado por decreto-lei em abril de 1943, teve sua área delimitada em 22.500 hectares de terra através do Decreto nº 17.912 de 28 de dezembro de 1961. Finalmente, em 29 de novembro de 1961, o Decreto de doação de n.º 242 estabelece as condições de viabilização de sua implementação. CARVALHO, *op. cit.*, nota 472, p. 56.
- 515 *Ibid.*
- 516 GUIMARÃES, *op. cit.*, nota 511.
- 517 Depoimento de Jerry Adriany S. de J. Matalawê-Pataxó durante formação, julho de 1998.
- 518 Depoimento de Antônia C. do Amaral, Aleksandra N. Ramos, Lindimar Z. C. Ramos, Valdineide R. dos Santos, Euânia G. da S. Justino, Genésia M. L. da Silva, Genisse C. dos Santos, Rejane N. G. Santos-Tuxá, Maria Luiza de S. Santos-Pankararu, Josilene F. de Macedo, Nilson F. da Conceição e Antônio Carlos C. Pinheiro, durante formação, julho de 1998.
- 519 Depoimento de Nilton B. Souza e Silvani S. de Souza - Pataxó Hãhãhãe, durante formação, julho de 1999.
- 520 BOMFIM, A. B. [Anari Pataxô]. Cidadania indígena. *A Tarde*, Salvador, 25 ago. 1999. Caderno 2.
- 521 América Jesuína da Cruz Batista-Kiriri apud BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental, *op. cit.*, nota 22, p. 77.
- 522 Claudiane A. Ferreira-Pankararé; Maria Clarisse C. dos Santos-Tuxá apud BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental, *op. cit.*, nota 22, p. 77.

Posfácio

523 ARAPIRACA, M. de A. *Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer especulativo: a chave do tamanho*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1996.

524 *Ibid.*, p. 131.

525 BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para implementação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino*. Brasília, DF: MEC, 2000. Versão preliminar.

526 JORNAL FLECHA E MARACÁ, *op. cit.*, nota 178, p. 2.

527 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica, *op. cit.*, nota 209.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO CONDE, M. L. E. Panorama histórico de la educación y la cultura. *In*: STAVENHAGEN, R.; NOLASCO ARMAS, M. *Política cultural para um país multiétnico: coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. Cidade do México: Dirección General de Culturas Populares, 1988. p. 217-226.
- ADOUM, J. E. *et al. Manifesto pelas crianças e adolescentes da América Latina e Caribe*. Cidade do México: [s. n.], 1999.
- AGOSTINHO, P. Apresentação. *Revista Cultura*, Salvador, n. 1, 1988.
- AGOSTINHO, P. Para a constituição de um fundo de documentação histórica manuscrita sobre índios do Brasil: proposta de trabalho. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 31/32/33, p. 481-487, 1987/1988/1989.
- ALVES, C. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTONIAZZI, R. *Práxis pedagógica dos jesuítas no Brasil colônia*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993.
- APPLE, M. W. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1996.
- ARAPIRACA, M. de A. *Prólogo de uma paideia lobatiana fundamentada no fazer especulativo: a Chave do Tamanho*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- ARDOINO, J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses*, Paris, n. 25-26, p. 1-13, 1993.
- ARDOINO, J. Prefácio. *In*: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 14-17.
- ARDOINO, J. *Seminário: complexidade e multirreferencialidade em educação e ciências humanas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 4-6 dez. 1995.
- ARRUDA, M. *Globalización y pueblos indígenas*. Rio de Janeiro: Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul, 1995.

- ASSIS, E. C. *Algumas considerações sobre a noção de História*. Belém: [s. n.], 1996. Digitado.
- ASSIS, E. C. *Escola indígena: uma “frente ideológica”?* 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1981.
- ASSIS, E. C. O programa em etnoeducação: uma experiência. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO E CONGRESSO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL, 1997, Cuiabá. *Anais [...]*. Cuiabá: Secretaria de Educação de Mato Grosso, 1997.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE APOIO AO ÍNDIO DA BAHIA. *Exposição Índios na Bahia*. Salvador: [s. n.], 1994.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE APOIO AO ÍNDIO DA BAHIA. *A luta Pataxó Hahahãí: notas sobre a história e a situação da reserva Paraguassu Caramuru*. Salvador: Anaf-BA, 1985.
- ATAÍDE, Y. D. B. de. As origens do povo do Bom Jesus Conselheiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 20, p. 88-99, 1994.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BANDEIRA, M. de L. *Antropologia, diversidade e educação*. Cuiabá: UFMT, 1995a. v. 3.
- BANDEIRA, M. de L. *Antropologia diversidade e educação*. Cuiabá: UFMT, 1995b. v. 4.
- BANDEIRA, M. de L. Formação de professores índios: limites e possibilidades. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (MT). *Urucum jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997. p. 35-48.
- BANDEIRA, M. de L. *Os Kariri de Mirandela: um grupo indígena integrado*. [Salvador]: UFBA, 1972. (Série Centro de Estudos Baianos, 6).
- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Cadernos Anped*, Porto Alegre, n. 5, p. 187-216, 1993. Trabalho apresentado durante a 15ª Reunião Anual na Anped, Caxambú, 1992.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARROS, E. P. de. *Os filhos do sol: história e cosmologia na organização social de um povo Karib: os Bakairi*. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- BARROS, E. P. de. Política indigenista, política indígena e suas relações com a política expansionista no II império em Mato Grosso. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 31/32/33, 1987/1988/1989, 1989.
- BARROS, E. P. de. *Projeto Tucum, polo IV: relatório técnico da I etapa intensiva*. Cuiabá: [s. n.], 1996.
- BARROS, E. P. de. *Projeto Tucum, polo IV: relatório técnico da II etapa intensiva*. Cuiabá: [s. n.], 1997a.

- BARROS, E. P. de. Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual. *In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (MT). Urucum jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997b. p. 24-34.
- BENZONI, G. *Historia del mundo nuevo*. Barcelona: Intermon, 1988.
- BOMFIM, A. B. [Anari Pataxô]. Cidadania indígena. *A Tarde*, Salvador, 25 ago. 1999. Caderno 2.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Primeiros passos, 20).
- BRANDÃO, C. R. *Somos as águas puras*. Campinas: Papirus, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei, de iniciativa do MEC, institui o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*: seção 2, Brasília, DF, ano 37, n. 25, p. 2487, 5 fev. 1991.
- BRASIL. *Decreto n. 1904, de 13 de maio de 1996*. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 8 fev. 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para implementação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino*. Brasília, DF: MEC, 2000. Versão preliminar.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, 2).
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASILEIRO, S. *A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri*. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *In: BARBOSA, J. (org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 35-55.

BURNHAM, T. F. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. *In*: LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M. *Informação e informática*. Salvador: Edufba, 2000. p. 283-307.

CAPACIA, M. V. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros*. São Paulo: Edusp, 1995.

CARTA de Cuiabá. Cuiabá [s. n.], 1997. Apresentado no Congresso de Professores Indígenas do Brasil: Plenário das deliberações.

CARVALHO, M. R. G. de. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. 1977. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, E. V. de. Sociedades indígenas e natureza na Amazônia *In*: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: Unesco, 1995a. p. 116-121.

CATRIQUIR, D. C.; DURAN, T. P. Reformas educativas en Chile desde la perspectiva interétnica de la sorpresa a la reflexión Mapuche. *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, n. 37-38, p. 111- 141, Jul.-Dic. 1996.

CÉSAR, A. L. *A construção da autoria na formação do professor*. 1999. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

COMISSÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA. Declaração de Princípios. *Informativo FOIRN*, Manaus, 1996.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Continua o clima de violência contra a comunidade Pataxó Hãhãhãï*. [E-mail]. Destinatário: Clelia Neri Côrtes et al. [S. l.], dez. 1999.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Policiais invadem Coroa Vermelha e destroem monumento indígena. [E-mail]. Destinatário: Clelia Neri Côrtes et al. [S. l.], 5 abr. 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n. 2, 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: CNE, abr. 1999a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n. 3, 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 1999b. Resolução revogada pelo Decreto nº 4.229, de 13.5.2002

- CÔRTEZ, C. N. O aprendizado no ritual do Toré Kiriri: uma pedagogia do caracol. In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (MT). *Urucum jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997. p. 137-147.
- CÔRTEZ, C. N. *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- CÔRTEZ, C. N.; ASSIS, E. C. *Relatório de pedagogia: primeira etapa curso de formação para o magistério indígena na Bahia*. Barra Velha, Porto Seguro, 1997. Digitado.
- CÔRTEZ, C. N.; MOTTA, E. (org.). *Histórias Kiriri: fala dos contadores e escrita no português oficial*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000.
- CÔRTEZ, C. N.; MOTTA, E. (org.). *História da reconquista de Mirandela: história a várias vozes*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- COULON, A. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 149-158.
- CUNHA, M. C. da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Edusp, 1986.
- CUNHA, M. C. da. O futuro da questão indígena. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 121-136, jan./abr. 1994.
- CUNHA, M. C. da. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, M. C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 133-154.
- CUNHA, M. C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DECLARAÇÃO da Kari-Oca. *Carta da terra dos povos indígenas: conferência mundial dos povos indígenas*. Rio de Janeiro, 1992. Digitado.
- DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 10-27. (Coleção Caminhos da História).
- DUQUE, V. *Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana*. Trabalho apresentado no Coloquio Internacional “Pueblos Indígenas y estado en América Latina”. Quito, julio de 1997.

- EL PERÚ y sus pueblos indígenas amazónicos, un reto para la educación intercultural. *Kanatari*, Lima, v. 12, n. 550, abr. 1995.
- ENCONTRO CONTINENTAL DA RESISTÊNCIA INDÍGENA NEGRA E POPULAR, 3., 1992, Manágua. Digitado.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide, 1996.
- FERREIRA, M. K. L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- FITTIPALDI, C. *Subida ao céu: mito dos índios Bororo*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- FORUM INTERNACIONAL DE ONGS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1992, Rio de Janeiro, RJ. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, 1992.
- FORUM INTERNACIONAL DE ONGS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1992, Rio de Janeiro, RJ. *Tratados das ONGs: aprovados no âmbito do Fórum Global - Eco 92*. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, 1992.
- FREIRE, P. *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena*. Cuiabá, 16-20 jun. 1982. Transcrição mimeografada da palestra.
- FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et al. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 37-43. (Seminários e debates).
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, J. M. *Museu do Bloco Afro Ilê Aiyê: um espaço de memória e etnicidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- FROTA, G. C.; NASCIMENTO, M. I. do; SANTOS, R. F. dos. *Guerra dos bárbaros: "Peleja entre os índios e os colonizadores no nordeste brasileiro"*. Fortaleza: Missão Tremembé, 1992. Literatura de Cordel. Nomes dos autores na capa: Manoel Inácio, Raimundo filho (Pequeno) e Gerardo Carvalho (Pardal).
- GALEANO, E. *Patas arriba, la escuela del mundo al revés*. Madrid: Las Monjas, 1998.

- GARCIA CARRASCO, J. Bases antropológicas para una educación intercultural. In: ETXEBERRIA, F. (org.). *Educación intercultural*. Bizkaia: Universidad del País Vasco, 1994. p. 29-53.
- GARCIA LEON, A. de. Prólogo. In: EZLN: *Documentos y comunicados*. Cidade do México: Era, 1994. (Colección Problemas de México).
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- GEERTZ, C. Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social. In: REYNOSO, C. (org.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1998. p. 63-77.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GEERTZ, C. *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1996a. p. 82-113.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996b. p. 34-58.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, [1998a].
- GIMENO SACRISTÁN, J. ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 275, p. 19-26, 1998b.
- GIROUX, H. A. *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997a.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- GOHN, M. da G. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GRUBER, J. G. (org.). *O livro das árvores*. Benjamim Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue, 1997.
- GUIMARÃES, F. A. *Vui-Uata-in (união de todos): uma proposta alternativa no ensino da temática indígena na sala de aula*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- GUIMARÃES, S. M. G. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

HERNÁNDEZ, I. *Educação e sociedade indígena: uma aplicação bilíngue do método Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1981.

HISTÓRICO da educação escolar indígena no Brasil. *Informativo FOIRN*, São Gabriel da Cachoeira, AM., p. 2-3, 1996.

IANNI, O. *O labirinto latino americano*. Petrópolis: Vozes, 1993.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Mapa da fome entre os povos indígenas no Brasil (II): contribuição à formulação de políticas de segurança alimentar sustentáveis*. Brasília, DF: Inesc, 1995.

JORNAL FLECHA E MARACÁ. Santa Cruz Cabrália; Paulo Afonso (BA), maio 2000. Jornal produzido pelos professores indígenas da Bahia. Edição única.

KAXINAWÁ, J. M. Túnel do tempo. *Revista Bay*, Belo Horizonte, abr. 1998.

KIRIRI, A. O caboclo da tirana. In: CÔRTEZ, C.; MOTTA, E. (org.). *História da reconquista de Mirandela: história a várias vozes*. Brasília, DF: MEC, 2000. p. 7-9.

KRENAK, A. A educação indígena: as relações entre cultura e identidade. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 92-95.

KUPER, W. La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos. *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, n. 37-38, p. 3-16, 1997.

LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 126-148.

LEITE, J. C. F. (coord.). *Atlas das terras indígenas do Nordeste: Alagoas, Bahia (exceto sul), Ceará, Paraíba, Pernambuco e Sergipe*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1993.

LEITE, L. H. A. *Fundamentos pedagógicos da organização escolar*. Belo Horizonte: [s. n.], 1998. Mimeografado.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

LIMA, A. C. de S. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M. C. da. (org.). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 155-172.

LLAMERO, M. “Zapata” en España. *El Viejo Topo*, Barcelona, n. 106, p. 7-9, abr. 1997.

LÓPEZ, L. E.; D’EMILIO, L. La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación boliviano-peruana. In: ORGANIZACIÓN DE LOS DE LOS ESTADOS AMERICANOS. *Memoriais: la atención integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas*. Santiago de Chile: [s. n.], 1996.

- LÓPEZ, L. E; JUNG, I. (comp.). *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata, 1998.
- LUZ, M. A. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: SECNEB, 1992.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, 2000.
- MACEDO, R. S. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 57-71.
- MAFFESOLI, M. *O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MAGAL, L. C. M. *A música de um povo calado*. 1994. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.
- MAHER, T. de J. M. *Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade*. 1996. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.
- MANIFESTO de Convocação ao II Encontro americano pela humanidade e contra o neoliberalismo. Belém: Centro Memorial Cabano, 1999.
- MARÍN, S. G. *La educación socialista: un ensayo educativo de la revolución mexicana*. Santiago de Chile: Universidad Católica, 1998.
- MARTINEZ, C. R. M; BURBANO PAREDES, J. B. *La educación como identificación cultural*. Quito: Abya-Yala, 1994.
- MARTINEZ, F. *Representaciones y papel de la familia boliviana en la ideología y el proyecto educativo liberales*. Trabalho apresentado no International Congress of Americanists, 1997, [Quito, ECU].
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. La democracia es un conjunto vacío. *Cuadernos de Pedagogia*, Madrid, n. 275, 1998a.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Trabajar en la escuela: professorado y la reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila, 1998b.
- MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA J. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 29-34.
- MASCARENHAS, M. L. F. *Rio de sangue e ribanceira de corpos*. 1995. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

- MATALAWÊ, J. A. *et al. Carta de Coroa Vermelha*. Santa Cruz Cabrália, 26 abr. 2000. Digitado.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Tucum: Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, 1996-2000*. Cuiabá: SEE/MT, 1996. Digitado.
- MATTELART, A. *A globalização da comunicação*. Bauru: Edusc, 2000a.
- MATTELART, A. Utopia planetária globalização. *Caros Amigos*, ano 4, n. 39, p. 40-43, jun. 2000b.
- MAUSS, M. *Manual de etnografia*. Lisboa: Pórtico, 1972.
- MELIÁ, B. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO E CONGRESSO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL, 1997, Cuiabá. *Anais [...]*. Cuiabá: Secretaria de Educação de Mato Grosso, 1997.
- MENCHÚ TUM, R. *Mensaje al Coloquio Internacional "Pueblos indígenas y Estado en América Latina"*. Sucre: Universidad Andina Simón Bolívar, jul. 1997. Digitado.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MICELI, P. A terceira margem: notas breves sobre a representação do espaço no trabalho do historiador. In: MIGUEL, A.; ZAMBONI, E. (org.). *Representações do espaço: multidisciplinariedade na educação*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 9-15.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Formação de Professores Krenak, Pataxó, Maxacali e Xacriabá para o Magistério/MG: Projeto UHITUP, 1996-1998*. Belo Horizonte: UFMG: Funai, 1996. Digitado.
- MONTE, N. L. *A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá, Acre*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.
- MONTE, N. L. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- MONTE, N. L. Las luchas de la memoria: entre el pasado oral y el presente escrito. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (org.). *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morato, 1998. p. 83-95.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- MORIN, E. *O método-2: a vida da vida*. Algueirão-Mem Martins: Europa-América, 1999.
- MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 5. ed. Lisboa: Europa-América, 1973.

- MORIN, E.; TERENA, M. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
- MUÑOZ CRUZ, H. Acotaciones sociolingüísticas sobre la diversidad indoamericana. In: MUÑOZ CRUZ, H.; LEWIN, P. F. (coord.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. Cidade do México: Universidad Autónoma Metropolitana-Izatalapala, 1996a. p. 115-137.
- MUÑOZ CRUZ, H. Cambios sociolingüísticos y multiculturalidad de las poblaciones indoamericanas. In: MUÑOZ CRUZ, H. (coord.). *Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones*. Cidade do México: Universidad Autónoma Metropolitana-Izatalapala, 1996b. p. 289-328.
- MUÑOZ CRUZ, H. Política pública y educación indígena escolarizada en América Latina. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO E CONGRESSO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL, 1997, Cuiabá. *Anais [...]*. Cuiabá: Secretaria de Educação de Mato Grosso, 1997.
- NAHMAD SITTON, S. La pluralidad étnica y la nación mexicana. In: STAVENHAGEN, R.; NOLASCO ARMAS, M. *Política cultural para un país multiétnico: coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. Cidade do México: Dirección General de Culturas Populares, 1988. p. 3-23.
- NASCIMENTO, M. T. S. *O tronco da Jurema*. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993.
- NASSER, E. M. C. *Sociedade Tuxá*. 1975. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.
- NOLASCO ARMAS, M. La educación nacional ante la multiétnicidad. In: STAVENHAGEN, R.; NOLASCO ARMAS, M. *Política cultural para un país multiétnico: coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. Cidade do México: Dirección General de Culturas Populares, 1988. p. 207-215.
- NOVAES, S. C. As casas na organização social do espaço Bororo. In: NOVAES, S. C. (org.). *Habitações indígenas*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 57-76.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1998. p. 11-30.
- OLIVEIRA, J. P. A viagem de volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no Nordeste. In: ATLAS das terras indígenas do Nordeste. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1993. p. v-viii.
- OLIVEIRA, R. C. *Etnicidade, eticidade e globalização*. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Salvador, 1996.

- OLIVEIRA, R. C. *Sobre o pensamento antropológico*. Brasília, DF: CNPq, 1988.
- OLIVEIRA, I. P.; LIMA, F. de S. Acompanhamento orçamentário e avaliação da ação do governo para as populações indígenas. In: ROCHA, P. E. *Políticas públicas sociais: um novo olhar sobre o orçamento da União (1995/1998)*. Brasília, DF: Inesc, 1999. p. 67-89.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Departamento de Asuntos Educativos. *Memoriais: la atención integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas*. Santiago de Chile: [s. n.], 1996.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Convenio n. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. [S. l.]: Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe, 1989.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PATAXÓ, K. *Trioká Hahão Pataxi: caminhando pela história Pataxó*. Salvador: Gráfica Santa Helena, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.
- PRADO, A. A. Política e educação na América Latina: uma pedagogia para “nossa América”. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 1998, Santiago. *Anais [...]*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998.
- PROFESSORAS TUXÁ. *Como lutou e como luta o nosso povo pela terra e por escola*. Nova Rodelas: [s. n.], 1998. Professoras das localidades de Nova Rodelas e Ibotirama.
- PROFESSORES(AS) PATAXÓ. *Como lutou e como luta o nosso povo pela terra e por escola*. Paulo Afonso: [s. n.], 1998a. Professoras das localidades de: Coroa Vermelha, Imbiriba, Barra Velha, Boca da Mata, Trevo do Parque. Digitado.
- PROFESSORES(AS) PATAXÓ. *Relatório de pesquisa: área de educação escolar diferenciada*. Professores(as) da localidade de Coroa Vermelha: Raimunda de Jesus Matos, Rosinete Pereira Silva, Marilene dos Santos, Ednildo Lopes da Paixão, Alzira Santana. Santa Cruz Cabralia: [s. n.], 1998b. Mimeografado.
- PROFESSORES(AS) PATAXÓ HÃHÃHÃE. *Linhas de história*. Atividade pedagógica no II Encontro de Educação Escolar Indígena. Salvador: [s. n.], dez. 1996. Digitado.
- PROFESSORES(AS) TUPINAMBÁ. *Relatório de pesquisa*. Professores(as) da localidade de Ilhéus. Ilhéus: [s. n.], 2001. Digitado.

PROJETO BAHIA. *Curso de formação para o magistério indígena na Bahia: projeto geral*. Salvador: UFBA/FACED/REDEPECT; Funai, 1996. Coord. de Clelia Neri Côrtes. Digitado.

PROJETO BAHIA. *Curso de formação para o magistério indígena na Bahia: I etapa*. Salvador: UFBA: Funai, 1997. Coord. de Clelia Neri Côrtes. Digitado.

PROJETO BAHIA. *Curso de formação para o magistério indígena na Bahia: II etapa*. Salvador: UFBA: Funai, 1998. Coord. de Clelia Neri Côrtes. Digitado.

PROJETO BAHIA. *Curso de formação para o magistério indígena na Bahia: III etapa*. Salvador: UFBA: Funai, 1999. Coord. de Clelia Neri Côrtes. Digitado.

PROJETO BAHIA. *Curso de formação para o magistério indígena na Bahia: VI etapa*. Salvador: UFBA: Funai, 2000. Coord. de Clelia Neri Côrtes. Digitado.

PROJETO BAHIA. *Proposta curricular de formação para o magistério indígena na Bahia*. Salvador: SEC, UFBA/FACED/REDEPCT; FUNAI, MEC, 2000. Versão preliminar. Org. de Clelia Neri Côrtes e Maria Nazaré Mota de Lima. Digitado.

PROJETO político-pedagógico/Escola Kaimbé. Euclides da Cunha: [s. n.], 2000. Versão preliminar construída na IV etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia. Digitado.

PROJETO político-pedagógico/Escola Kiriri. Banzaê: [s. n.], 2000. Versão preliminar construída na IV etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia. Digitado.

PROJETO político-pedagógico/Escola Pankararé. Paulo Afonso: [s. n.], 2000. Versão preliminar construída na IV etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia. Digitado.

PROJETO político-pedagógico/Escola Tuxá. Rodelas: [s. n.], 2000. Versão preliminar construída na IV etapa do Curso de Formação para o Magistério Indígena na Bahia. Digitado.

PROTESTOS do descobrimento deixa 141 detidos na Bahia e MST é retido em Barreira e faz protesto em rodovia. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 abr. 2000.

REGNI, V. O. F. M. *Cap. Frei Martinho de Nantes: apóstolo dos índios cariris e fundador do Convento da Piedade, 1683-1983*. Salvador: Edufba, 1983.

RELATÓRIO final da Jornada Internacional de Educação Ambiental. São Paulo: Rede Mulher, 1992.

RESENDE, M. S. *El saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la geografía*. 1992. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 1992.

RESENDE, M. S. Um mapa do que pode ser a geografia nas escolas indígenas. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 100-104, jul./set. 1994.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

REZENDE, A. M. de. *Educação e ser no mundo: projeto de uma fenomenologia da educação*. 1978. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978.

ROCHA, E. *O que é o mito?* 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

RODRIGUES, J. C. *Tabu do corpo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

SAMPAIO, J. A. L. Terras e povos indígenas no Nordeste: notas para um mapa da fome. *In: INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Mapa da fome entre os povos indígenas no Brasil*. Brasília, DF: Inesc, 1995. p. 31-39.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. *In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (org.). Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, E. G. dos. *O diretor de índios: análise preliminar dos diretores parciais das aldeias indígenas, Bahia, 1845-1889*. 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

SANTOS, M. *O espaço cidadão*. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SANTOS, M. O espaço geográfico como categoria filosófica. *Revista Terra Livre*, São Paulo, n. 5, 1988. Não paginado.

SANTOS, M. Globalitarismo: as grandes empresas é que fazem a política. *Caros Amigos*, São Paulo, n. 17, p. 121-124, ago. 1998.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, M. S. de A. *Meu tempo é agora*. Curitiba: Projeto CENTRHU, 1995.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII. *In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA*, 6., 1998, Santiago. *Anais [...]*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998.

SECCHI, D. *Diagnóstico da educação escolar em Mato Grosso*. Cuiabá: Prodeagro, 1995. Digitado.

SCHERRER-WARREN, I. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

SILVA, A. L. da. Balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil. *Boletim da Associação Brasileira de Antropologia*, Brasília, DF, n. 16, p. 4-5, abr. 1993.

SILVA, A. L. da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC: Unesco, 1995a. p. 317-335.

SILVA, A. L. da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Índios no Brasil*. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 75-82.

SILVA, A. L. da. Por que discutir hoje a educação indígena? In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 11-14.

SILVA, J. A. F. Economia de subsistência e projetos de desenvolvimento econômico em áreas indígenas. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: Unesco, 1995. p. 341-367.

SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: Unesco, 1995. p. 149-168.

SILVA, O. S. Globalização e identidades coletivas. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF AMERICANISTS. *Anais [...]*. Quito: Ibiialla, 1997.

SILVA, R. H. D. Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia: o que a escola tem com isso? In: CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (MT). *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997. p. 49-70.

SODRÉ, M. *Seminário no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá*. Salvador: [s. n.], 1995. Palestra transcrita.

SODRÉ, M. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SOUZA, J. B. S. *Fazendo a diferença: um estudo da etnicidade entre os Kaimbé de Massacará*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

STAVENHAGEN, R. Cultura y sociedad en América Latina. In: STAVENHAGEN, R.; NOLASCO ARMAS, M. *Política cultural para un país multiétnico: coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. Cidade do México: Dirección General de Culturas Populares, 1988. p. 21-35.

TAUKANE, D. Y. *Educação escolar entre os Kurã-Bakairi*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

TAUKANE, D. Y. *Museu-oficina Kuikare: uma “escola” nativa Bakairi*. Cuiabá: UFMT, set. 1994. Trabalho apresentado durante o Seminário Paradigmas em Movimento, 1994, Cuiabá.

TEIXEIRA, E. C. *Sociedade civil e participação cidadã no poder político local*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 2000.

TEIXEIRA, M. C. S. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

UNICEF. *Situação mundial da infância*. Brasília, DF: Unicef, 1999.

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDAGÓGICA. *Comisión “Educación Indígena” para reestructuración del proyecto académico de la UNP*. Cidade do México: [s. n.], 1996. Documento preliminar.

VAN LENGEN, J. *Manual do arquiteto de pés descalço*. Rio de Janeiro: Tibá, 1997.

VILANOVA, M. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, M. de M. (org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 45-74.

VIOLÊNCIA na comemoração dos 500 anos. *A Tarde*, Salvador, 23 abr. 2000. Caderno local.

Formato: 17 x 24 cm

Fontes: Tiempos Text, Architecta, Scala Sans

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 400 exemplares

No mestrado e doutorado, na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na bolsa-sanduiche na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência, na Espanha, produziu a dissertação A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural e a tese Educação diferenciada e formação de professores(as) indígenas: diálogos intra e interculturais. Os resultados de sua pesquisa subsidiaram a proposta curricular do curso de Formação para Magistério Indígena na Bahia, coautoral.

Colaboradora do movimento de professores(as) na criação e organização do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, foi consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) do Ministério da Educação (MEC) durante implementação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e parecerista em projetos voltados para educação escolar indígena.

Foi consultora da Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos, para elaboração das Diretrizes das Políticas Públicas para os Povos Indígenas na Bahia. Na Universidade Católica do Salvador (UCSal) e no Instituto de Humanidade, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da UFBA, voltou-se para as temáticas da cultura, educação, políticas e direitos culturais, diversidade, água e diálogos interculturais em territórios indígenas. No IHAC, foi tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões – Comunidades Indígenas (UFBA/MEC) e coordenou os grupos Políticas e Gestão da Cultura; e Culturas e Interculturalidade: Saberes, Práticas e Políticas Culturais (Cisais).

Coordenou uma pesquisa colaborativa para a gestão do uso e conservação da água e sustentabilidade no território Kaimbé; a realização do Fórum Água e Sustentabilidade Ecosociocultural; e projetos de pesquisa voltados para cartografia e registro de saberes tradicionais indígenas. As pesquisas realizadas resultaram em encontros, seminários, artigos e livros publicados com diversos pesquisadores não indígenas e indígenas.

Este livro resulta não apenas de esforço intelectual: o texto aqui publicado traz também a consistência dos longos e significativos vividos processos, aliados à ousadia que sustenta qualquer experiência relacionada a Paulo Freire. A autora começa seu percurso ancorando o tema em seus contextos epistemológicos e históricos para, em seguida, “mirar outros 500”, ou seja, propor caminhos para a conquista de uma educação escolar feita por e para indígenas. Podemos sentir o calor da hora em que sua tese foi construída, em meio à realização do primeiro curso de formação de professores indígenas no estado da Bahia, no final dos anos 90, e percebemos a importância desse registro para o Brasil num momento de “reconstrução”, quando as forças democráticas retomam os valores da Constituição de 1988 e reafirmam o respeito à vida e à cultura de suas populações originárias.

ISBN 978-65-5630-471-7



9 786556 304717

