

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UFRO)  
CENTRO DE HERMENÊUTICA DO PRESENTE

## PRIMEIRA VERSÃO

ANO VIII, Nº 247 - NOVEMBRO - PORTO VELHO, 2009  
VOLUME XXVI - SET/DEZ  
ISSN 1517-5421

EDITOR  
**NILSON SANTOS**

### CONSELHO EDITORIAL

**ALBERTO LINS CALDAS** - História - UFRO  
**CLODOMIR S. DE MORAIS** - Sociologia - IATTERMUND  
**ARTUR MORETTI** - Física - UFRO  
**CELSO FERRAREZI** - Letras - UFRO  
**HEINZ DIETER HEIDEMANN** - Geografia - USP  
**JOSÉ C. SEBE BOM MEIHY** - História - USP  
**MARIO COZZUOL** - Biologia - PUC-RGS  
**MIGUEL NENEVÉ** - Letras - UFRO  
**ROMUALDO DIAS** - Educação - UNICAMP  
**VALDEMIR MIOTELLO** - Filosofia - UFSC

Os textos no mínimo 3 laudas, tamanho de folha A4, fonte Times New Roman 11, espaço 1.5, formatados em "Word for Windows" deverão ser encaminhados para e-mail:

nilson@unir.br

CAIXA POSTAL 775  
CEP: 78.900-970  
PORTO VELHO-RO

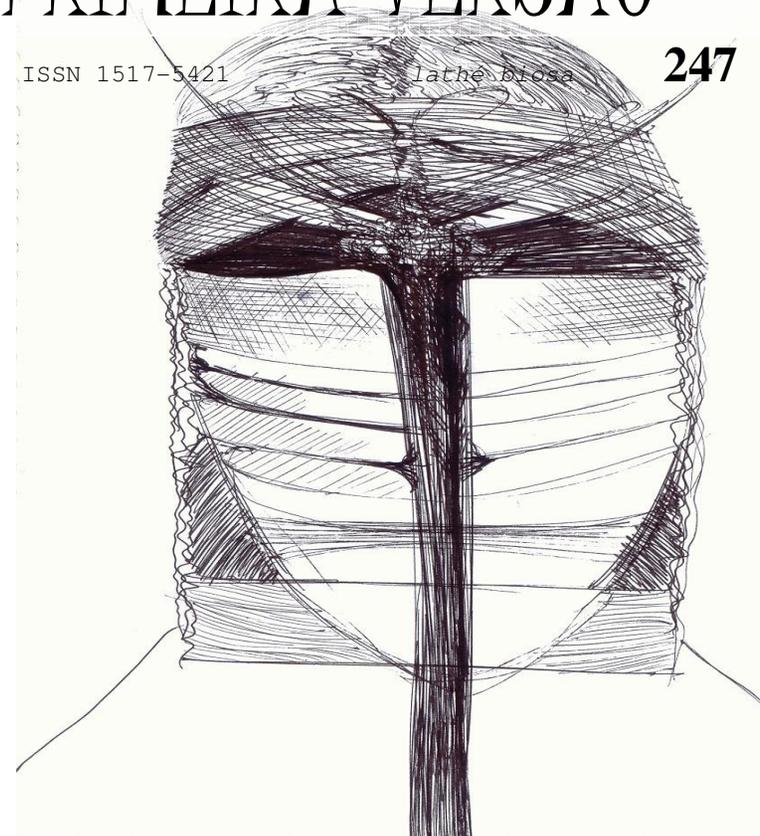
TIRAGEM 200 EXEMPLARES  
EDITORA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

# PRIMEIRA VERSÃO

ISSN 1517-5421

*lathê biosa*

**247**



**Afinal, quem educa os educadores indígenas?  
Pensando a questão da formação dos  
professores indígenas**

Rosa Helena Dias da Silva



## **Afinal, quem educa os educadores indígenas? Pensando a questão da formação dos professores indígenas<sup>1</sup>**

Rosa Helena Dias da Silva<sup>2</sup>

Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, UNICAMP, 16 a 20/07/00

### 1. Iniciando a conversa: escolhendo um caminho para a reflexão

“(...) é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída”.<sup>3</sup>

"A escola é porta onde podem entrar coisas boas e coisas ruins, como a corrupção. O professor vigia esta porta que chama escola para que entrem só as coisas boas e não o que não presta. O professor é agente de transformação para melhor. Ele tem poder frente ao futuro, pois ele conhece o passado".<sup>4</sup>

A questão da formação de professores indígenas tem se destacado nos últimos anos, no cenário indígena e indigenista (oficial e alternativo), quer enquanto reivindicação do movimento indígena, em especial dos professores, quer enquanto políticas públicas, que procuram atender a essa "demanda", no bojo da problemática da oficialização das escolas indígenas.

Avanços legais - que têm como expressão máxima a Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, com respeito à educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>5</sup>, têm contribuído para o surgimento deste novo quadro (complexo e conflituoso), quer seja: do reconhecimento da alteridade constitutiva da nação, e do chamado "direito à diferença", ao superar, na legislação, a premissa integracionista, deixando emergir como novo enfoque das relações, a temática da autonomia. Segundo Guimarães (1996), "a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado"<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Inspirei-me, na escolha do título deste trabalho, no texto de autoria de Luiz Antônio Cunha, "Quem educa os educadores?", publicado na Revista Educação e Sociedade, São Paulo, nº 5, 1980.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (USP/1998), Professora na Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, assessora do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.

<sup>3</sup> Documento final do IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre - São Gabriel da Cachoeira/AM, 1996.

<sup>4</sup> Relatório do VIII Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre - Boa Vista/RR, 1995.

<sup>5</sup> Inúmeras são as normas legais (como é o caso do Decreto 26 - 04/02/91, da Portaria 559 - 16/04/01 e da recém aprovada Resolução do Conselho Nacional da Educação) que regulamentam a questão da educação escolar indígena.

<sup>6</sup> GUIMARÃES, Paulo Machado. "A polêmica do fim da tutela aos índios", Brasília, 1996, texto datilografado.

Neste processo de reconhecimento do Brasil enquanto país pluricultural e dos povos indígenas como totalidades sócio-culturais que dele fazem parte, têm se complexificado inúmeros debates, como é o caso exemplar da noção de "cidadanias indígenas" e da necessidade de políticas públicas alternativas - isto é que dão conta da diversidade de realidades, experiências e situações históricas vividas pelos povos indígenas.

Neste contexto, sobressai, com bastante intensidade, a discussão acerca dos limites e possibilidades, dilemas e contradições das escolas indígenas, no processo mais amplo de estabelecimento de novas relações entre os povos, o estado e a sociedade civil.

Para pensar mais detidamente em uma das questões que surgem na esteira da reflexão e das práticas de escolarização indígena - a formação e o papel dos professores indígenas - estarei, neste texto, retomando idéias e revisitando análises explicitadas em trabalhos anteriores<sup>7</sup>. Coloco-me como desafio, ao reler os próprios escritos, assim como os diversos Relatórios dos Encontros do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia<sup>8</sup>, concentrar meu olhar e curiosidade investigativa no problema da formação dos professores indígenas, tendo como referencial, o tema da autonomia indígena, no marco das discussões realizadas pelo movimento dos professores indígenas da Amazônia e seus esforços de construir uma política indígena para a educação escolar, e seu constante embate com as políticas da educação nacional.

Algumas questões estarão norteando esta busca: a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, pode vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades sócio-político-culturais? Pressupondo-se esta possibilidade, qual é o papel dos novos agentes político-culturais, que surgem nesta nova situação educativa, quer seja, os professores indígenas? Quais são os saberes necessários a essa nova prática pedagógica? Onde e como "adquiri-los"? Afinal, quem educa os educadores indígenas?<sup>9</sup>

## 2. Algumas questões iniciais para pensar nas escolas (para) indígenas: percorrendo atalhos

---

<sup>7</sup> Em especial, minha tese de doutorado intitulada A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais, publicada por Abya-Yala, Quito/Ecuador, 1998.

<sup>8</sup> Já foram realizados doze encontros anuais. No último evento, realizado em Manaus, em agosto de 1999, com participação de mais de 140 pessoas, os professores indígenas decidiram, após reflexão sobre os rumos e ampliação de seu processo articulatório e organizativo, alterar o nome de seu movimento, anteriormente conhecido como Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), para Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM).

<sup>9</sup> Desde logo é preciso dizer que, mais do que responder a estas questões - pertinentes à problemática da presença das escolas nas vidas indígenas e dos esforços do movimento indígena (e indigenista) em "indianizá-las", ou seja, de construir modelos próprios de escola - é possível que a reflexão pretendida neste texto aguace ainda mais essas indagações posto que, por um lado, é uma temática nova na história da educação brasileira e, por outro, surge, no contexto dos movimentos indígenas - com destaque aos dos professores - com maior intensidade na última década. Sendo assim, é um problema que carece/merece ainda muito estudo e aprofundamento.

Como se sabe, historicamente, projetos de educação escolar para as populações indígenas têm sido implementados, fundados na idéia de que é necessário “fazer a educação do índio”. Em outras palavras, escola e alfabetização entram em cena como sinônimos de educação. Como lembra Meliá (1979), “pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação”<sup>10</sup>. Nesse sentido, a perspectiva oficial de escolarização indígena fundamentou-se no entendimento etnocêntrico de que - por não possuírem a instituição denominada "escola" - os povos indígenas não possuem sistemas educacionais.

Contrariamente a essa tendência hegemônica, a história dos povos indígenas no Brasil, nesses 500 anos, tem mostrado não só a existência de formas próprias de educação, ou seja, de sistemas indígenas de educação, como também a sua eficácia e força criativa na dinâmica do contato com o/os "outro/s", balizando os processos de resistência, permanência e/ou mudanças culturais.

Esses modos próprios de educar, que chamarei de "pedagogias indígenas" constituem-se, no meu entendimento, valor fundamental, que deve também orientar os trabalhos escolares. Assim, concebe-se a escola não como único lugar de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo. Segundo depoimento de um professor indígena, a escola

“é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa que é o professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos, são os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída”<sup>11</sup>.

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

Uma outra questão inicial está ligada à avaliação de que a escola é hoje uma espécie de necessidade “pós-contato”, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos e resultados contraditórios já ocorridos ao longo da história. A escola, neste contexto, tem sido vista como um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimento poderão se articular de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de novas relações, igualitárias.

---

<sup>10</sup> MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena e Alfabetização, São Paulo, Loyola, 1979, p.9.

<sup>11</sup> Palavras do Prof. Gersém dos Santos Luciano, povo Baniwa, região do Rio Negro/AM, publicada no Informativo FOIRN/Educação, São Gabriel da Cachoeira, 1996 Documento dos Guarani do Ocoy/PR sobre Escola e Currículo Indígena, abril/1995, texto digitado.

O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas - e, no cerne desta reflexão, o papel dos professores indígenas e a crucial questão de sua formação - nos seus limites e possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteada por tendências homogeneizadoras e globalizantes.

Algumas citações ilustram a avaliação dos índios quanto à presença das escolas em suas vidas e as possibilidades vislumbradas, quanto ao futuro:

"Para nós, a escola é um instrumento para nos defender, conhecer e entender melhor o mundo do branco, para enfrentar as políticas contrárias e proteger a nossa cultura. No meio de toda esta dificuldade, uma parte está sendo aproveitada para chegar com o objetivo surgido pela comunidade. Agora nós já temos professor próprio e a criança continua e continuará aprendendo. Não tem como parar"<sup>12</sup>.

"A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era.(...) Particularmente, os dez anos de trabalho na FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, sempre dedicado à luta mais global dos índios e mais precisamente à educação indígena, me convenceram de que o caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra"<sup>13</sup>.

### 3. Re-significando a escola, ou, o processo de "indianização" da instituição escolar

Poderia afirmar que, ao aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la, os índios a têm “re-significado”, dando a ela um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo “de fora”, “dos brancos”. Em síntese, decifrar a nova realidade advinda do contato. Assim, como afirma Bonin (1999), longe de ser uma “adesão” ao nosso modelo, é, neste sentido, uma "estratégia de resistência"<sup>14</sup>.

Dentro desta análise, uma questão fundamental é a da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena, ou seja, os próprios povos indígenas poderem discutir, propor, decidir, enfim, realizar - não sem dificuldades, tensões e contradições - seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras.

Vejamos, em dois depoimentos, como os professores indígenas têm analisado essa questão:

"A escola entrou como um corpo estranho. A escola entra e se apossa da comunidade. Não é a comunidade que é seu dono. Hoje, os índios começam a dar as regras para o jogo da escola: 'tá, você fica aqui, mas dessa forma!' Temos leis que dão respaldo, mas ainda não estamos sabendo usar"<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Prof. Gersem dos Santos Luciano, Informativo FOIRN/Educação, 1996

<sup>13</sup> BONIN, Iara Tatiana. "Encontro das águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba" Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação/UNB, 1999.

<sup>14</sup> Depoimento do Prof. Bruno, povo Kaingang, durante sua participação na mesa-redonda intitulada “A posição das Organizações Indígenas”, no Encontro Interno “Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação X autonomia”, durante o 10º COLE, UNICAMP, julho/1995

"Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora (no caso, a escola) e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo: preservar nossa cultura, nossa língua...mas não podemos preservar a fome!"<sup>16</sup>.

O que podemos perceber é que, nos processos de concretização das escolas pelos povos indígenas, surgem dificuldades, conflitos e tensões ligadas principalmente às contradições entre autonomia e oficialização. Inúmeros problemas e pontos de estrangulamento podem ser identificados, como é o caso do discurso oficial da defesa da diversidade cultural e do direito à especificidade, versus a prática dos concursos públicos para contratação, onde é exigida "a prova" de que os professores estão capacitados para atuar em suas comunidades. Ou ainda, entre o direito à "educação escolar diferenciada" e a frustração dos currículos próprios não aprovados pelas instâncias governamentais competentes; entre as pedagogias indígenas e as metodologias homogeneizantes com suas formas de avaliação individualizadas.

Apesar de toda essa complexa problemática, acreditar na urgência e na possibilidade da conquista de escolas verdadeiramente indígenas - que estejam a serviço de cada povo, sendo instrumentos de resistência e afirmação cultural, enfim, que contribuam no processo histórico de sobrevivência enquanto povos etnicamente diferenciados - é a força articulatória que tem aglutinado os esforços e reflexões de professores indígenas da Amazônia, num movimento que realiza, anualmente, desde 1988, um grande Encontro para debater a realidade das escolas, assim como princípios e estratégias de ação para transformá-las.

Nesse processo de organização dos professores indígenas, os Encontros anuais têm representado momentos decisivos, onde as articulações culturais e políticas tornaram-se possíveis, e as trocas de experiências e conhecimentos fazem surgir novas concepções de educação escolar, que respeita os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnico-política, ao mesmo tempo que procura passar conhecimentos necessários à relação com a sociedade não-índia.

Busquemos enxergar, na experiência do povo Ticuna, relatada e analisada por Leite (1997), qual a concepção de escolarização que tem sido construída.

“Partindo do modelo ‘civilizado’ de escola, conhecido por via da subjugação cultural, passaram a forjar algo novo, feito à sua imagem e semelhança, uma escola Ticuna. Uma escola, sim, com sua origem formal nitidamente não indígena, mas exibindo agora a marca inconfundível do perfil Ticuna: uma escola onde se falava Ticuna, onde se estudava e se preservava a língua Ticuna, onde se estudavam assuntos relativos ao mundo Ticuna, onde as avaliações eram feitas à moda Ticuna, onde a comunidade Ticuna dizia a sua palavra, onde Ticuna formava Ticuna, onde se estabeleciam relações com a sociedade envolvente de forma a garantir os interesses Ticuna, onde - e sobretudo - as decisões eram tomadas pelos Ticuna” .

---

<sup>15</sup> Depoimento do Prof. Orlando, povo Macuxi, na mesa-redonda “A posição das Organizações Indígenas”, no Encontro Interno “Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação X autonomia”, representando a COPIAR, durante o 10º COLE, UNICAMP, julho/95.

<sup>16</sup> LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. "Educação Indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica", Dissertação de Mestrado, Universidade federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1997, p. 137.

#### 4. Criando e recriando a vida: aprendendo na comunidade educativa

No I Encontro dos professores indígenas do Amazonas e Roraima (1988)<sup>17</sup>, ao focar a questão “como se aprende a viver?”, os diversos grupos relataram a sua maneira de educar dentro de suas comunidades. A respeito das formas próprias de educação, desde logo se complexifica a questão, posto que, estão reunidos neste movimento sempre mais de uma dezena de povos distintos<sup>18</sup>, e o que se constata é que “existem tantos modelos de educação indígena, quantas culturas”<sup>19</sup>.

Porém, dentro da diversidade dos conteúdos e formas apresentadas nas exposições, há aspectos que se repetem. Assim, esta recorrência (de atitudes, modos de atuar, práticas e valores) constante nos relatos, sugere serem estas, algumas das características gerais da educação indígena: aprende-se a viver dentro da vida cotidiana; adquire-se os conhecimentos necessários para a vida, com o pai, a mãe, e a comunidade; aprende-se pelo exemplo e pela experimentação; a tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do trabalho pedagógico; preserva-se a tradição da oralidade; valoriza-se o trabalho, como meio educativo e como inserção na vida do grupo; o valor fundamental da terra é afirmado constantemente; aprende-se a conhecer e respeitar a natureza. Destaca-se, como princípios, a alegria e o prazer de viver.

Meliá (1979) esclarece o observado acima:

“As sociedades indígenas brasileiras, como, aliás, muitas outras sociedades em todo o mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural. (...) Também se pensou, com frequência, que a educação indígena é simplesmente utilitária, orientada somente à sobrevivência, sem tempo nem interesse para a cultura. (...) o índio está educado para o prazer de viver e o seu 'tempo de cultura', dedicado a rituais, jogo ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalham para comer. O índio trabalha para viver”<sup>20</sup>.

A criança indígena participa ativamente, e de forma integrada, da vida da comunidade. Ou seja, de todos os seus momentos, incluindo tanto as festas e rituais, como as atividades produtivas - ou propriamente de trabalho - como caça, pesca, roça, entre outros. Esse “acompanhar” a vida do grupo é parte intrínseca do processo de formação/educação.

---

<sup>17</sup> Professores do Acre passaram a integrar o movimento a partir do seu V Encontro, realizado em Boa Vista/RR (1992)

<sup>18</sup> O XII Encontro, realizado em Manaus (1999), contou com o maior número de povos: 34.

<sup>19</sup> MELIÁ, Bartomeu. op. cit., p.12

<sup>20</sup> Idem, ibidem.

“A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive, no jogo, a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com sua idade e a divisão de sexo”<sup>21</sup>.

O que se pode perceber no contato direto com a realidade indígena e através de relatos de diferentes experiências, é que a criança aprende brincando, num clima de ampla liberdade.

Contudo, a consciência das contradições e complexidade dos problemas e desafios enfrentados na realidade histórica vivida, acrescentou (para a maioria dos povos) aos conhecimentos tradicionais, a urgente necessidade de entender a dinâmica da sociedade majoritária, assim como de ter o domínio sob novos saberes, que os ajudem no encaminhamento das novas situações.

##### 5. Construindo novos modelos: o caráter conflituoso da luta pela incorporação das escolas indígenas no sistema nacional de educação

Ainda durante seu I Encontro Anual (1988), ao refletirem sobre a questão “se já existia educação na originalidade, para que funciona a escola atual”, os professores indígenas da Amazônia, evidenciaram alguns conflitos existentes na questão do contato da sociedade envolvente com as populações indígenas, assim como nas relações que se estabelecem entre as diferentes culturas e os diversos modelos de sociedades. Dentre eles, a introdução da educação escolar ou seja, da escola enquanto nova instituição; posto que, como lembram Emiri e Monserrat (1989), “(...) o espaço da aldeia acaba por ser invadido por uma realidade que logo reclama para si o status de uma verdadeira instituição”<sup>22</sup>.

Neste contexto, uma questão central - e a meu ver, decisiva - quando se trata da perspectiva da realização de escolas realmente indígenas é a da auto-gestão dos processos. Entra em cena a complexa relação entre educação/escola, política e poder. Conforme refletiu Freire (1982),

“no fundo, esses problemas todos que a gente quer discutir: escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura, isso é sobretudo um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma; não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação. Não há uma escola que seja boa ou ruim em si mesma, enquanto instituição. Ao mesmo tempo, não é possível pensar a escola, pensar a

---

<sup>21</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>22</sup> Ao falar especificamente da educação das crianças do povo Kaiowá, Meliá (1979) nos mostra que “no primeiro período (de um a três anos), é sobretudo a comunidade que atua sobre a criança, aprovando ou rechaçando suas atividades ou comunicando-lhes através do jogo e de exemplos da própria vida, atitudes e valores. De três a cinco anos, a criança constitui uma verdadeira mini-sociedade, onde a vida adulta é imitada em todas as atividades diárias, até as religiosas. O respeito que os pais têm para a criança, o modo de falar com ela, quase nos pareciam exagerados. O adulto considera o papel da criança na sociedade com muita seriedade. O que não quer dizer que as relações entre eles sejam tensas ou tristes. Adulto brinca com criança e criança brinca com adulto”.

educação, fora da relação de poder. Na verdade, o educador é um político, é um artista. Ele não é só um técnico, que se serve de técnicas, que se serve da ciência. E por isso mesmo ele tem que ter uma opção, e essa opção é política, não é puramente pedagógica, porque não existe essa pedagogia pura”<sup>23</sup>.

Essa análise e posicionamento de Paulo Freire, expressa há mais de quinze anos, é, a meu ver, de uma atualidade marcante. Os professores indígenas, ao longo da história de seu movimento, têm dado mostras de que estão atentos a essa questão. É o que nos mostra o seguinte depoimento:

"Então, as discussões em torno da educação, eram também redescobrir, planejar o que hoje os povos indígenas querem para o seu futuro. Foi o início de planejar, de construir o futuro, a partir da realidade em que os diversos grupos étnicos se encontravam. E esse compromisso foi sendo assumido a partir dos professores, dos educadores e das organizações indígenas, das lideranças indígenas. Então, nessa caminhada, hoje pra nós, na questão específica da educação, existe uma coisa muito clara: nós não podemos separar a prática educacional, ou seja, aquilo que se faz, seja no ensino, na escola, mas sobretudo que está na comunidade, não dá para separar da própria caminhada política dos povos indígenas”<sup>24</sup>.

Jaci de Souza, tuxaua<sup>25</sup> Macuxi, da aldeia Maturuca, Área Indígena Raposa Serra do Sol, e expressiva liderança do Conselho Indígena de Roraima, coloca sua interpretação quanto ao papel da educação escolar e a responsabilidade do professor indígena:

"Porque vocês professores, é bom ver bem o que vocês estão ensinando para chegar longe... Como vocês são professores, é bom refletir bem para o futuro de nossas crianças. Quero dizer que se vocês se comprometem a defender as crianças, educar, isso é um compromisso!" .

## 6. O surgimento e proliferação dos Cursos ("específicos") de Formação

"Se nós professores não dominamos essa política educacional, não sabemos o que se passa a nível nacional sobre educação (e como as populações indígenas estão enfrentando essa dificuldade), se a gente não dominar essa problemática, eu acho que nós não vamos conseguir a escola realmente indígena que tanto a gente almeja. A nossa responsabilidade como educador, como pessoas que trabalham dentro das nossas comunidades é mostrar para nossos povos, nossos alunos, a real situação dos povos indígenas hoje. Creio que nós professores tanto ensinamos como aprendemos, a cada dia. Eu acho que esse assunto - educação - é um assunto de prioridade nas nossas organizações e, junto com as nossas lideranças, tanto professores como agentes de saúde, representantes das nações, grupo de mulheres organizado, tem esse objetivo, esse ideal de conquistar esse espaço para uma educação realmente indígena”<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Esse processo, na maioria das vezes, é permeado por conflitos/tensões e dominação, exercida por parte da nossa sociedade.

<sup>24</sup> EMIRI, Loreta e MONSERRAT, Ruth. A conquista da escrita - Encontros de Educação Indígena, São Paulo, Editora Iluminuras, 1989.

<sup>25</sup> Esta citação consta do texto “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena”. É a transcrição da gravação feita durante a 8ª Assembléia do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), regional Mato Grosso, realizada em junho/1982, em Cuiabá, da qual o Prof. Paulo Freire participou como assessor.

<sup>26</sup> Prof. Gersm dos Santos Luciano, do povo Baniwa, região do Alto Rio Negro, na mesa redonda “Povos indígenas e a educação na América Latina”, como parte do II Congresso Ibero Americano de História da Educação Latino-Americana, UNICAMP, 1994.

Como podemos perceber neste depoimento, os professores indígenas da Amazônia sentem a responsabilidade de seu papel enquanto um dos principais envolvidos no processo de educação formal de suas comunidades. Esse novo agente educativo é visto não como o único portador do saber, valorizando-se muito o aspecto do aprendizado mútuo, presente na relação professor-aluno-comunidade. Sua tarefa é ser multiplicador, informante de novos conhecimentos, sendo que, desta forma, o saber é partilhado e não apenas apropriado individualmente. Sua responsabilidade é ser aquele que “transita” nos dois mundos: o indígena e o do “branco”, segundo suas próprias palavras. O desafio é conseguir manter um certo equilíbrio nesse complexo processo de inter-relação entre as diferentes culturas.

É neste cenário que a necessidade e a busca por uma formação adequada, que responda aos desafios, aparece nas reflexões do movimento, desde o seu I Encontro (1988). Nos passos indicados como necessários para chegar à escola que desejam, os professores Ticuna presentes ao evento deram destaque à questão da formação:

"A capacitação dos professores bilíngüe - sem essa capacitação não podemos fazer nada para nossa comunidade, para os alunos. Precisamos de uma orientação mais avançada para alcançar aquilo que queremos"<sup>27</sup>.

Durante o II Encontro (1989), a temática surgiu novamente e ao final, como um dos pontos importantes definidos pelo movimento, consta o entendimento da necessidade de garantir "a formação dos professores em nível da região"<sup>28</sup>. No documento encaminhado ao Congresso Nacional na mesma ocasião, com reivindicações e posicionamentos quanto a temática das escolas indígenas, no contexto das discussões da nova LDB - então em elaboração/tramitação - aparece: "Todos os professores indígenas terão direito ao curso bilíngüe. A formação bilíngüe deve ser garantida com cursos de capacitação".

A questão da formação dos professores indígenas é um desafio crucial, que demanda urgência no sentido de pensar e concretizar propostas que atendam e respondam às necessidades e expectativas dos índios, além da preocupação em avaliar os inúmeros cursos que têm proliferado Brasil a fora.. Várias iniciativas têm sido levadas a frente por entidades de apoio a causa indígena, como a CPI (Comissão Pró-Índio) no Acre; o IAMÁ (Instituto de Antropologia e Meio Ambiente), em Rondônia e o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), em diferentes regiões do país.

Mais recentemente, diversos Programas Oficiais de Formação de Professores Indígenas surgiram, como é o caso do Projeto Tucum, no Mato Grosso e o Projeto Pira-yawara, no Amazonas, ambos ligados às Secretarias de Educação dos referidos estados. Alguns são fruto de reivindicação dos próprios índios, como é o caso do Magistério Indígena de Roraima, coordenado pelo DEI (Departamento de Educação Indígena), setor da SEDUC/RR .

Há ainda experiências inéditas e paradigmáticas, de tentativa de efetivação de um Curso de (e não para) Professores Indígenas, dentro de projetos mais amplos de educação indígena, considerada na sua íntima relação com os projetos de futuro dos povos, no contexto de seus sistemas educativos próprios, como é o caso do

---

<sup>27</sup> Cargo de chefia dentro da estrutura de organização tradicional Macuxi.

<sup>28</sup> Relatório do II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima - Manaus, 1989.

Programa de Formação dos Professores Indígenas "Construindo uma Educação Escolar Indígena", coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, município do Amazonas com população predominantemente indígena (95%)<sup>29</sup>. Até final do ano de 1999, esta Secretaria teve a sua frente o Prof. Gersem dos Santos Luciano, povo Baniwa. Lamentavelmente, por questões de correlação de forças da política local, o Curso encontra-se paralisado, aguardando decisões sobre sua possível continuidade, e, principalmente, a garantia da linha político-pedagógica definida em seu projeto inicial.

Esteban Emilio Mosonyi, em seu texto "Familia indígena y Educacion Intercultural Bilingue", fala com clareza sobre esse aspecto fundamental da relação de propostas de escolarização com projetos mais abrangentes:

"nem a Educação Intercultural Bilíngue, nem outros mecanismos de vitalização das características profundas da identidade poderão prosperar por tempo indefinido, senão pela via de um ataque à problemática de conjunto que, em dada conjuntura, atravessa uma comunidade ou etnia. É imperativo emoldurar qualquer esforço em um projeto comunal ou regional de alcance integral, que leve em conta parâmetros como as terras ancestrais e recém adquiridas, uma economia que conjugue a autossustentabilidade com o mercado de alguns produtos, uma organização participativa no níveis de decisão, principalmente a resolução dos problemas angustiantes da saúde, serviços e direitos humanos elementares. Se, de alguma maneira, não se contemplam todas essas vertentes, qualquer programação isolada está destinada ao fracasso"<sup>30</sup>.

## 7. Retomando o debate sobre a possibilidade de processos de "indianização" da instituição escolar

Concebo as escolas indígenas como canais de intermediação, como instrumentais que se colocam entre as diferentes culturas, não sendo assim um mecanismo apenas interno, mas sim uma necessidade criada "pós-contato" com a sociedade envolvente<sup>31</sup>. Tomando por base tal idéia, busquemos olhar mais de perto alguns conceitos chaves, na tentativa de entender como se dá a dinâmica das relações interétnicas.

Guilherme Bonfil Batalha é um dos autores que se preocupou com essa questão, trazendo análises pertinentes e elucidativas à problemática aqui tratada. O referido autor, após discorrer sobre o que chamou de "os quatro âmbitos da cultura, em função do controle cultural: cultura autônoma; cultura imposta; cultura apropriada; cultura alienada"<sup>32</sup>, enuncia alguns processos que permitem compreender a dinâmica das relações interétnicas. Três deles se originam no interior do (ou dos) grupo étnico que se toma como foco de análise. São eles:

---

<sup>29</sup> Depoimento do Prof. Sebastião Duarte, povo Tukano, Rio Negro/AM.

<sup>30</sup> Relatório do I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima - Manaus, 1988.

<sup>31</sup> Relatório do II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, Manaus, 1989.

<sup>32</sup> Registre-se que há uma série de outros cursos, de diferentes concepções e orientações, financiados por diversas fontes (em especial, verbas públicas, através do próprio MEC), acontecendo mais recentemente, e que merecem um estudo específico, para que se possa avaliar profundamente as diferentes propostas, verificando se estas têm respondido às aspirações, necessidades, anseios e princípios colocados pelo movimento indígena.

Resistência - “O grupo dominado ou subalterno atua no sentido de preservar os conteúdos concretos do âmbito de sua cultura autônoma. A resistência pode ser explícita ou implícita (consciente ou inconsciente). A defesa legal ou armada do território ameaçado é explícita e consciente; a manutenção do costume, qualquer que seja este, pode ser uma forma de resistência implícita e inconsciente. Em todo caso, o exercício de ações culturais autônomas, em forma aberta ou clandestina, é objetivamente uma prática de resistência cultural, assim como sua contra-parte: a recusa de elementos e iniciativas alheios (o chamado conservadorismo de muitas comunidades: sua atitude refratária às inovações alheias)”.

Apropriação - “É o processo mediante o qual o grupo adquire capacidade de decisão sobre elementos culturais alheios. Quando o grupo não só pode decidir sobre o uso de tais elementos, senão também que é capaz de produzi-los, o processo de apropriação culmina, e os elementos passam a ser elementos próprios”.

Inovação - “Através da inovação, um grupo étnico cria novos elementos culturais próprios, que em primeira instância passam a formar parte de sua cultura autônoma”.

Na experiência do movimento de professores indígenas da Amazônia, pude constatar a pertinência desses conceitos e idéias elaboradas por Batalha, principalmente quanto à questão da inovação e criatividade.

“A criatividade que se expressa nos processos de inovação não se dão no vazio, mas sim no contexto da cultura própria e, mais particularmente, da cultura autônoma. Este é o marco que possibilita e ao mesmo tempo põe limites às capacidades de inovação: seus componentes específicos são o plano e a matéria para a criação cultural”<sup>33</sup>.

No que tenho podido compreender, a perspectiva de escolas que os povos indígenas têm acreditado e se empenhado em conquistar, é um exemplo concreto, real e atual de inovação. Representam pequenas grandes mudanças construídas cotidianamente. É preciso estar atento e sensível para enxergá-las e interpretá-las com toda sua força e significação. É como nos diz esse autor:

“as inovações culturais são, por uma parte, mais frequentes do que comumente se pensa: há muito novo em baixo do sol. Sobretudo, se não se pensa somente nas grandes invenções capazes de marcar por si mesmas um momento da história, se não se repara também, e sobretudo, nas mudanças cotidianas aparentemente insignificantes”<sup>34</sup>.

8. Professores e Pedagogias indígenas: concluindo a conversa com outra série de perguntas em um debate que continua em aberto

---

<sup>33</sup> Segundo Censo autônomo realizado pela FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.

<sup>34</sup> MOSONYI, Estaban Emilio. "Familia indígena y Educacion Intercultural Bilingue", palestra proferida no II Congresso Latinoamericano de Educacion Intercultural Bilingue, Santa Cruz, Bolivia, 11.11.96.

No início deste trabalho, fiz menção à existência de pedagogias indígenas, enquanto sistemas indígenas de educação, ou seja, modos próprios de educar. Ao ser introduzida a escolarização, entram em cena outros conceitos fundamentais como interculturalidade e biliguismo/multilinguismo, no contexto do debate acerca de seus limites e possibilidades. Procurarei enfocar esta discussão, na perspectiva do diálogo<sup>35</sup>. Podemos falar dos povos indígenas enquanto povos da resistência. Essa mesma resistência que tem permitido a esses povos sobreviver aos processos históricos que tem vivido e enfrentado, pode ser vista também como direito de entrar em diálogo: um diálogo como conquista, enquanto mecanismo e símbolo de um povo que reconquistou sua palavra. Assim, os povos indígenas estariam nos falando: “nós temos a nossa palavra; temos algo a dizer”<sup>36</sup>.

Quando colocamos a possibilidade do diálogo entre os diferentes povos e culturas como horizonte a ser alcançado, precisamos logo esclarecer que ele pressupõe que os povos estejam fortalecidos e seguros, seja quanto à questão de suas terras, quanto à sua identidade étnica e na suas relações com “os outros”. A dialogicidade não se constrói enquanto posição de adesão, “entreguismo” ou retirada, nem é estabelecida entre “vencidos e vencedores”. Ao contrário, é uma posição de confiança. Reforça a necessidade de novas relações entre aqueles que se encontram, que entram em contato, como condição de um novo diálogo, que reclama, que exige, que está carregado de conflitos.

Perguntamo-nos: pode a escola contribuir neste processo? Que escola? Qual seria o papel dos professores indígenas? Como fica a questão de sua formação?

Procurando enxergar alguns rumos para ajudar a pensar essas questões, vejamos alguns pressupostos básicos, ligados a um conceito fundamental: comunidade educativa indígena. Nela, segundo Meliá, há três atores principais da educação, a saber, a economia, a casa e a religião. Olhar a economia como elemento pedagógico, significa enxergar como circulam os bens, como são os modos de produção, os modos de troca. Neste sentido, a reciprocidade é um valor sumamente educativo. A casa - espaço educativo doméstico - com todas suas características próprias: o pai, a mãe, a complexidade do parentesco, com todas suas redes de relações, com regras e normas, é um elemento da educação. A religião, enquanto concentração simbólica de todo sistema: mitos, rituais, momentos críticos - nascimento - vida - morte.

Efetivamente, o processo histórico colonial teve uma forte tendência a separar essa unidade. A consequência é que as pessoas passaram a ter centros educativos diferentes e isolados. Quebra-se o que era antes uma totalidade.

---

<sup>35</sup> Esse entendimento da escola como uma "necessidade" pós-contato foi explicitado, com muita clareza, pelo Prof. Alírio Mendes, do povo Tikuna, quando avaliou: "Se não tivesse branco no meio dos Tikuna, talvez até hoje não teria escola" (Relatório do I Encontro dos professores Indígenas do Amazonas e Roraima, Manaus, 1988).

<sup>36</sup> BATALHA, Guilherme Bonfil. “La teoria del control cultural en estudio de procesos étnicos” in Arinsana, nº 10, Caracas, 1989, p.21 e 22

A partir do contato, o sistema de educação da comunidade nacional é introduzido como uma espécie de “nuvem” que pousa sobre esta realidade. Na reivindicação do Estado nacional, ele passa a ser o dono dos símbolos. Essa, como se sabe, é uma pretensão de vários séculos: a educação única, universalizante.

Na comunidade educativa indígena, há um domínio completo, por parte de todos, da língua, enquanto língua comunitária. A economia é participativa e recíproca. Porém, cada vez mais, o Estado nacional quer invadir esses espaços educativos próprios. Na comunidade educativa nacional, saber deixa de significar prestígio, e torna-se poder, numa estrutura hierarquizada, numa sociedade dividida, com interesses conflitantes. Há “línguas especializadas”; o português do Brasil tem um mínimo que é comum a todos. Há uma fragmentação da língua. A economia é a de mercado; a casa é o lugar dos progenitores e a religião, hierárquica e institucionalizada.

A escola faz parte de um programa mais amplo que poderíamos chamar aqui de bilinguismo. A noção de bilinguismo é uma noção epistemológica; é um modo de pensar as sociedades indígenas e sua relação com a sociedade nacional. Assim, nessa teoria, a escola assume o papel de uma nova linguagem - um novo espaço e tempo educativo - uma nova pedagogia, necessária ao atual momento da comunidade, uma nova comunicação.

Retomando, o bilinguismo nunca deve ser pensado como passagem, como transição, mas como diálogo. A escola é então uma nova linguagem, que poderá (ou não) permitir esse diálogo muito importante.

Lamentavelmente, a história registra resultados desastrosos, ocasionados por distintos projetos de educação escolar “para índios”. A escola foi (e é) uma grande ruptura no espaço e tempo das próprias pedagogias indígenas. Podemos porém olhar esse rompimento enquanto processo dinâmico, ao qual os povos reagem e interagem, cujos conteúdos são ora assumidos, ora rejeitados; às vezes apropriados, e mesmo recriados e reinventados.

As comunidades educativas tradicionais se confrontam com situações de contato. Isso configurou novas comunidades educativas históricas. Tradição e história criam uma grande diversidade de tipos e situações. Vemos povos indígenas onde a comunidade educativa é “presente e atual”; outras onde ela é “memória viva e desejada”; outras, porém, já são imaginadas como uma espécie de “paraíso perdido” e mesmo como “ilusão”<sup>37</sup>.

Segundo Florestan Fernandes, “inovação e tradição se interpenetram de tal modo que uma conduz à outra, podendo-se afirmar: 1) que toda inovação, por mais radical que seja, lança raízes no passado e se alimenta de potencialidades dinâmicas contidas nas tradições; 2) que a inovação já nasce, culturalmente, como tradição, como experiência sagrada de um saber que transcende ao indivíduo e ao imediatismo do momento”<sup>38</sup>.

Atualmente, nas diferentes realidades, há um novo ator que surge: o professor indígena. O desafio que se coloca para esse novo ator é imenso, já que inúmeras tensões podem surgir: conflito e “choque de lideranças”; substituição do saber tradicional; a escrita no lugar da oralidade; o prestígio transformando-se em poder.

---

<sup>37</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>38</sup> Idem, *ibidem*.

É fundamental que o professor indígena possa reencontrar-se com sua própria comunidade educativa, já que, na maioria dos casos, ele foi formado fora desta. Tornando-se parte da comunidade educativa, poderá contribuir na busca de novas respostas, colocando a escrita a serviço de uma nova expressão; procurando inspiração nos sábios da comunidade; colocando-se como ouvinte - aquele que domina novas técnicas modernas, mas coloca-as em continuidade do saber indígena, como forma de ampliação do mundo, como expansão cultural, nunca como substituição.

Nesta ótica, o professor pode ser participante de um projeto que vai além da própria educação. Para isso, irá, necessariamente, envolver-se com questões fundamentais como a defesa e garantia das terras indígenas; construção de alternativas de subsistência (auto-sustentação). Nesse sentido, conforme analisou Mosonyi<sup>39</sup>, as comunidades educativas indígenas hoje precisam pensar em pelo menos dois tipos de programas, que precisam andar juntos: linguístico-cultural e econômico-político.

Procurei, ao longo do texto pensar o professor indígena, como um novo ator; a escola, como novo elemento cultural; a escrita, como novo recurso de comunicação e registro; enfim, todas essas questões ligadas à busca de novas soluções, para novos problemas. Dessa síntese, poderíamos indagar: tudo isso conseguirá caminhar para uma nova perspectiva de futuro, com a conquista de novas relações e o convívio igualitário nas diferenças, deixando estas finalmente de significar desigualdades?

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATALHA, Guilherme Bonfil. "La teoria del control cultural en estudio de procesos étnicos" in Arinsana, nº 10, Caracas, 1989
- BONIN, Iara Tatiana. "Encontro das águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba" Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação/UNB, 1999
- EMIRI, Loreta e MONSERRAT, Ruth. A conquista da escrita - Encontros de Educação Indígena, São Paulo, Editora Iluminuras, 1989
- FERNANDES, Florestan. Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios, Petrópolis, 1975
- GUIMARÃES, Paulo Machado. "A polêmica do fim da tutela aos índios", Brasília, 1996, texto datilografado
- LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. "Educação Indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica", Dissertação de Mestrado, Universidade federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1997
- MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena e Alfabetização, São Paulo, Loyola, 1979
- . Elogio de la lengua guaraní, Assunción, Paraguai, CEPAG, 1995
- SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais, Abya-Yala, Quito/Ecuador, 1998

---

<sup>39</sup>MOSONYI, op. cit.

## VITRINE

**DIVULGUE:**

PRIMEIRA VERSÃO  
NA INTERNET

<http://www.unir.br/~primeira>

Consulte o site e leia os artigos publicados

*Aquela nuvem ali  
em forma de pagode russo  
convidou-me para dentro  
de um dos seus caminhos de neve,  
suas quedas imensas,  
suas navalhas de ar.*

**CARLOS MOREIRA**