

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Kátia Cristina de Menezes Domingues

**Interpretações do papel, valor e significado da
formação do professor indígena do Estado de São
Paulo.**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação; Área de concentração – Ensino de
Ciências e Matemática – para o Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof.
Dra. Maria do Carmo Santos Domite**

**São Paulo
2006**

Kátia Cristina de Menezes Domingues

Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo

Banca examinadora

Prof. Dra. Maria do Carmo Santos Dominte - USP
Orientadora

Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio – USP
Titular

Prof. Dr. Eduardo Sebastiani Ferreira - UNICAMP
Titular

Prof. Dr. Chateaubriand Nunes Amancio - UFGD
Suplente

Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos – USP
Suplente

Sumário

RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTERPRETATIONS OF ROLE, VALUE AND SIGNIFICANCE OF THE INDIGENOUS TEACHER'S FORMATION IN THE STATE OF SÃO PAULO.	6
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS	7
AGRADECIMENTOS	8
APRESENTAÇÃO	10
O ENCONTRO COM A ETNOMATEMÁTICA	10
O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO INDÍGENA	12
1 – A PESQUISA: ESTRUTURA E CONTEXTO	13
1.1. JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA DE PESQUISA	13
1.2. UMA PERSPECTIVA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	17
1.3. OBJETIVOS 18	
1.4. UM PANORAMA SOBRE O CURSO MAGIND	19
2 – OS INDÍGENAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	21
2.1. OS JESUÍTAS, PRIMEIROS PROFESSORES DOS INDÍGENAS.	21
2.2. OS POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	28
3 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS, EDUCACIONAIS E INDÍGENAS	43
3.1. A CULTURA E A ESCOLA TRADICIONAL	43
3.2. A CULTURA E A ESCOLA INDÍGENA	47
3.3. PROFESSORES INDÍGENAS PARA QUÊ?	52
4 – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	63
4.1. O ESTADO DEVE SER RESPONSÁVEL PELO SISTEMA DE ENSINO DAS ESCOLAS INDÍGENAS?	63
4.2. AS REIVINDICAÇÕES E A CONQUISTA DO CURSO DE FORMAÇÃO INDÍGENA DO ESTADO DE SÃO PAULO 66	
4.3. O CURSO 69	
4.4. DURAÇÃO DO CURSO, RITMOS DOCENTES E DISCENTES	81
4.5. ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA	90
5 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA E AS RELAÇÕES DE PODER.....	98
5.1. POR QUE É O INDÍGENA QUE DEVE ASSUMIR A ESCOLA DE SUA ALDEIA?	98
5.2. ESTUDO DAS MANIFESTAÇÕES DE PODER NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	109
5.3. O PRECONCEITO VIVIDO E O PODER ALCANÇADO PELOS PROFESSORES INDÍGENAS	118
6 – ETNOMATEMÁTICA: PERSPECTIVA MATEMÁTICA	125
6.1. A RESISTÊNCIA CULTURAL E O SURGIMENTO DA ETNOMATEMÁTICA	125
6.2. O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA	127
6.3. A ETNOMATEMÁTICA E A INTERCULTURALIDADE	131
6.4. A MATEMÁTICA ESCOLAR E OS PROFESSORES INDÍGENAS	136
7 – À GUIA DE CONCLUSÃO.....	150

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
ANEXO I.....	172
ENTREVISTAS ABERTAS COM OS PROFESSORES INDÍGENAS.....	172
1. PROFESSORAS DA ETNIA TUPI-GUARANI - SARA SILVA ROSÁRIO E CATARINA D. DOS SANTOS.....	173
2. PROFESSORES DA ETNIA GUARANI - JOEL AUGUSTO MARTIM E ANTÔNIO MACENA (TONINHO).....	182
3. PROFESSORES DA ETNIA KRENAK - ALTIERI D. DE OLIVEIRA E FABIANA D. OLIVEIRA.....	191
4. PROFESSORES DA ETNIA KAINGANG – VALDENICE C. S. VAITI E CARLOS R. INDUBRASIL.....	198
5. PROFESSORES DA ETNIA TERENA – MÁRCIO PEDRO E LÍCIA VITOR.....	204
ANEXO II.....	208
ENTREVISTA: PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA.....	208
A. ENTREVISTA: PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE HISTÓRIA - CECÍLIA HANNA MATE.....	209
B. ENTREVISTA: PROFESSOR DA ÁREA DE DIDÁTICA - GUSTAVO ISAAC KILNER.....	218
C. ENTREVISTA: PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE DIDÁTICA - NÍVIA GORDO.....	220
D. ENTREVISTA: PROFESSOR COORDENADOR DA ÁREA DE MATEMÁTICA - ROGÉRIO FERREIRA.....	222
E. ENTREVISTA: PROFESSOR COORDENADOR DA ÁREA DE FUNDAMENTOS - UBIRATÃ MOREIRA.....	226
F. ENTREVISTA: PROFESSORA DA ÁREA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - CÍNTIA M. INGREGALLO.....	227
G. ENTREVISTA: PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESTRANGEIRA - IDMÉIA SEMEGHINI-SIQUEIRA.....	228
H. ENTREVISTA: PROFESSORA DA ÁREA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SANDRA CAMPOS.....	234
I. ENTREVISTA: PROFESSORA COORDENADOR DA ÁREA DE MATEMÁTICA – MARIA DO CARMO SANTOS DOMITE 238	
J. ENTREVISTA: COORDENADORA DO NEI – DEUSDITH BUENO.....	247

Resumo

Este trabalho de investigação tem como objetivo compreender e analisar o desenvolvimento do Curso de Formação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo – MagIND, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE-USP, realizado em 2002 e 2003. Os indígenas que concluíram o curso estão aptos a serem professores de Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental I. Para a pesquisa, foram considerados os pontos de vista dos professores indígenas e dos professores/formadores não-indígenas, partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de diálogo e conflito entre os conhecimentos indígenas e aqueles da escola não-indígena. O recurso de entrevista foi o procedimento básico da pesquisa cujas categorias de análise que emergiram das respostas às entrevistas são: (a) duração do curso, ritmos docentes e discentes; (b) oralidade, leitura e escrita; (c) o preconceito vivido e o poder alcançado pelos professores indígenas, (d) a matemática escolar e os professores indígenas. No âmbito dos fundamentos, procurei contribuições na Antropologia Social e na Etnomatemática para entender os limites e as possibilidades da educação escolar indígena e, de modo especial, para compreender as contradições e os progressos que ocorrem no processo ensino-aprendizagem quando são tomadas como objetivos e valores a interculturalidade e a Etnomatemática.

Palavras Chave: etnomatemática – professor indígena – formação - entrevistas

Abstract

Interpretations of role, value and significance of the indigenous teacher's formation in the state of São Paulo.

This work of inquiry intends to understand and to analyze the development of the São Paulo State indigenous teachers' formation program - MagIND, a program developed through a partnership between the São Paulo State Secretary of Education and the College of Education at the University of São Paulo, FE-USP, Brazil, carried in 2002 and 2003. The indigenous people that have concluded the course have been qualified to be k – 4/ kindergarten and elementary education teachers. This research has been devised according to the point of view of the indigenous teachers and non-indigenous teachers and teacher educators, starting from the assumption that the school is a space of dialogue and conflict between the indigenous people knowledge and the non-indigenous school one. The resource of interviewing was the basic research procedure whose categories of analysis that emerged from the answers to the interviews are: (a) duration of the course, teacher and student rhythms; (b) speaking, reading and writing; (c) the living prejudice and the power achieved by the indigenous teachers (d) the school mathematics and the indigenous teachers. In regards to the background theory I have looked for contributions in the Social Anthropology and Ethnomathematics to understand the limits and the possibilities of indigenous school education and, more specifically to understand the contradictions and the progress in the teaching-learning process when interculturality and Ethnomathematics are considered as objective and values.

Keywords: ethnomathematics – indigenous teacher – formation – interviews

Lista de siglas utilizadas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica

CEFAMs - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

ISA – Instituto Sócio Ambiental

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Desportos

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

USP – Universidade de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEF – Secretaria de Estado de Fazenda

DEF – Departamento de Engenharia Florestal

OIT - Organização Internacional do Trabalho

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

COPIAR - Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima

ONG – Organização não-governamental

NEI – Núcleo de Educação Indígena SP

Agradecimentos

Muito obrigada,

Helves Domingues, pelo carinho e paciência, querido esposo que em todos os momentos me compreendeu e me incentivou a prosseguir.

Maria do Carmo Santos Domite, mais que orientadora, uma amiga e exemplo. Obrigada pelo apoio, incentivo e acompanhamento.

Minha querida família, pelo apoio incondicional durante todo esse tempo, em especial aos meus pais, Antônio e Isabel, que nunca mediram esforços e sacrifícios para que eu pudesse chegar até aqui.

Professores indígenas do Estado de São Paulo (Kaingang, Terena, Krenak, Guarani e Tupi-Guarani), pela confiança e pelo muito que me ensinaram.

Professores e professoras coordenadores de área do MagIND pelas entrevistas que me concederam. A vocês, meu carinho e admiração.

Professores do programa, pelo muito que me ensinaram – de forma especial a Marcos Ferreira Santos, Marta Kohl de Oliveira, Nilson José Machado, Moacir Gadotti e Vinício de Macedo Santos.

Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrósio, Prof. Dr. Eduardo Sebastiani Ferreira e Prof. Dr. Chateaubriand Nunes Amancio, pelas pertinentes críticas e sugestões que recebi durante e depois do Exame de Qualificação e por aceitarem o convite para participarem desta banca.

Silvanio de Andrade e Wanderleya Nara Costa, que muito contribuíram para o meu crescimento intelectual. Obrigada pela convivência, companheirismo e amizade.

Cecília Gidali, pela amizade e, principalmente, pela leitura cuidadosa e crítica desta dissertação.

Aparecida, Mary Lúcia e Hideo pela amizade e a disponibilidade de ajuda.

Keli, Clécio, Cláudio, Benê, Helenalda, Vanísio, Rogério, Cristiane, Andréia, Margareth, Dianna, José Pedro, Rita, Cláudia, Regina, Gilberto, Maria Cecília, Kleber, Alexandrina, José Carlos, Paulo, Régis, Sônia, Valéria, Darlinda, Arthur Powell, Berlane, Adriana, Daniel, Mônica e Milton pelas discussões e reflexões que colaboraram com a presente investigação.

Kátia, Cristiane e Ignez pelo companheirismo e pelo muito que me incentivaram a crescer intelectual, pessoal e profissionalmente.

Fábio e Guto, pelo carinho e pela força durante essa jornada.

Elaine Cristina Camilo Silva pela fraterna amizade.

A pesquisa foi desenvolvida com o auxílio financeiro da CNPq desde 2005. Agradeço o apoio dessa instituição que possibilitou o desenvolvimento desse trabalho.

Apresentação

O encontro com a etnomatemática

Ingressei na graduação do Instituto de Matemática e Estatística da USP em 1993. Os dois primeiros anos eram dedicados apenas às disciplinas específicas da matemática, eu me interessava muito pelo curso, achava as demonstrações desafiadoras - principalmente em geometria - e isso me encantava. Em meu círculo de amigos, tínhamos a convicção de que para ser um professor competente bastava conhecer bem a matemática. Somente nos dois últimos anos da graduação é que disciplinas de Educação começavam a fazer parte do curso, quando então tive contato com as obras de Paulo Freire. A que mais me encantou foi “Educação como Prática da Liberdade”, que me despertou para a importância do diálogo no relacionamento professor-aluno e para o fato de que só quando há um relacionamento íntimo entre o que é ensinado e a vida cotidiana do educando é que ocorre uma aprendizagem significativa. A partir daí, minha convicção profissional sofreu uma desestabilização, pois para mim não bastava mais saber bem os conteúdos para poder ser uma educadora. Notei que havia lacunas relacionadas ao ensino da matemática em minha formação

Em 1996 comecei a lecionar em escolas públicas e particulares. Lembro que comecei ensinando aos alunos da mesma forma que havia aprendido na escola: ficava escrevendo e falando sem parar. Até perceber que as crianças tinham dificuldades e iam mal nos exames. Isso me deixava inquieta e fazia com que buscasse teorias e práticas que pudessem, de alguma forma, aquietar-me. Comecei a reler Paulo Freire e, então, comecei a trabalhar com as crianças a partir do que elas conheciam e viviam. Eu percebia durante a minha prática que as crianças se sentiam mais valorizadas quando nas aulas eu valorizava e considerava os conhecimentos que elas tinham, assim se interessavam mais pelos assuntos tratados.

Ainda à procura de respostas, decidi, fazer cursos diversos, pois pensava que era a minha forma de ensino que eu deveria mudar. Apreendi muitas estratégias interessantes,

mas quando as colocava em prática, não conseguia que todas as crianças compreendessem o conteúdo com significado. Assim, ainda não satisfeita com os resultados que tinha obtido nos processos de aprendizagem dos alunos, continuei buscando fontes teóricas e práticas para conseguir uma aula de matemática que fosse mais significativa para meus alunos, tive contato com uma entrevista do professor Ubiratan D'Ambrósio para a revista Nova Escola cujo tema era 'Etnomatemática: Uma nova abordagem sobre a construção do conhecimento revoluciona a aplicação das disciplinas na escola' (1993). Ela relatava, entre outras coisas, a importância da cultura e do social para a aprendizagem significativa da matemática pelos alunos. Minhas crenças de que havia uma resposta única para todo problema matemático, de que existia uma única matemática e uma única verdade, de que o social e o cultural nada tinham a ver com a matemática, desabaram.

Através do estudo mais aprofundado da Etnomatemática, que complementava a teoria freiriana, aprendi a ter mais respeito ao saber primeiro do aluno. Como diz Sebastiani Ferreira, "Para se formar um cidadão em primeiro lugar ele deve respeitar o seu próprio saber e o do seu grupo social, para depois entender e respeitar o saber do outro." (2001, p. 5)

Com a descoberta da Etnomatemática, comecei a trabalhar de forma diferenciada com meus alunos, tentando conhecê-los em sua plenitude, aproximando-me mais deles. Assim, passei a envolver-me mais nos projetos interdisciplinares e transdisciplinares, nos quais antes eu não enxergava sentido. Sempre buscando fundamentação teórica para compreender as diversas formas de matematizar dos alunos, foi para mim fundamental a participação no II Congresso Internacional de Etnomatemática, Ouro Preto, em 2002.

Consciente de que precisava compreender melhor a Educação Matemática, retornei à Universidade. Em 2004, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – FEUSP – e cursei disciplinas que me permitiram articular teoria e prática. Estas disciplinas abriram meu olhar para coisas 'simples' do cotidiano que muitas vezes passavam despercebidas em minha vida, como a valorização da ancestralidade, dos mitos, da cultura, da alteridade - dentre tantos outros assuntos interessantes. Aprendi a respeitar a diversidade cultural dos alunos e a considerar a escola como um espaço sócio-político-cultural, o que significa compreendê-la como um espaço

de negociações e conflitos, como um espaço sempre em construção de acordo com as circunstâncias.

O encontro com a educação indígena

Desde muito pequena, ouvi histórias do meu avô materno sobre sua infância e sobre a família, e uma delas dizia que minha bisavó, uma índia, teria sido laçada por meu bisavô, que era um caboclo da região da caatinga da Bahia. Nunca dei muita importância para esse fato até começar a estudar mais a fundo a história indígena do Brasil para tentar compreender melhor os povos indígenas, que são os sujeitos da minha pesquisa.

Hoje considero cada vez mais precioso ter tomado como tema de pesquisa da minha dissertação a formação do professor indígena do Estado de São Paulo, que foi sugerido pela minha orientadora Maria do Carmo Santos Domite, pois me propiciou uma atenção e reflexão mais cuidadosa sobre a minha origem étnica e ancestral, ajudou-me a enxergar a história do ponto de vista dos indígenas e não apenas dos conquistadores e pelas lições de respeito ao tempo e ao 'outro' que tive ao estar em contato com os professores indígenas e não-indígenas, coordenadores do curso, dentre outros. Posso garantir que, durante o tempo em que pude ficar com os professores indígenas, aprendi muito mais com eles do que eles comigo.

O meu trabalho consiste em investigar/compreender o curso de formação do professor indígena do Estado de São Paulo do ponto de vista do professor indígena e do professor coordenador de área e em reconhecer, de algum modo, o conhecimento matemático presente no dia-a-dia dessas comunidades.

1 – A pesquisa: estrutura e contexto

Neste momento, discuto a metodologia qualitativa que utilizo neste trabalho que se baseia nas entrevistas dos professores indígenas e dos professores coordenadores de área. A preocupação dos organizadores do curso MagIND - em especial de Maria do Carmo Santos Domite, coordenadora do curso - sempre foi contemplar aspectos culturais desses professores indígenas de forma a influenciar as práticas docentes e pensar a formação de professores indígenas sob a ótica da etnomatemática, que busca a compreensão dos conteúdos matemáticos de forma significativa para o aluno, por meio de sua cultura.

1.1. Justificativa e metodologia de pesquisa

Segundo Aracy Lopes Silva, havia 200 títulos de publicações sobre a educação escolar indígena até 2000, e houve um aumento nas apresentações de trabalhos científicos em congressos sobre esse assunto.

Esse aumento do interesse acadêmico pelo tema coincide com o período de expansão do movimento indígena no país e com a importância crescente da escolarização diferenciada como reivindicação e como projeto de grupos e comunidades específicos em busca por autonomia econômica e política. (2000, p. 38)

Neste sentido, esta pesquisa tem relevância como pesquisa acadêmica, ainda mais se for questionado o porquê do Estado de São Paulo ter sido um dos últimos a oferecer o curso de formação ao professor indígena.

Enfim, busquei compreender no cenário indígena - com sua organização, regras, valores, e educação próprios - qual a concepção que eles têm de escola. O que a escola significa para a comunidade indígena? O que essa instituição pode dar a eles e em que condições? Como um curso de formação do professor indígena pode superar a ação homogeneizadora do Estado que, paradoxalmente, oferece aos povos indígenas o direito a um curso de formação dos professores indígenas que respeite as diferenças? Professor indígena para quê?

Responder a essas questões é o desafio deste trabalho, a que os professores indígenas - Kaingang, Krenak, Terena, Guarani e Tupi-Guarani - e os professores coordenadores de área cederam suas vozes e vivências, para que essas questões e outras mais fossem discutidas e para que eu pudesse interpretar e analisar a importância do curso de formação dos professores indígenas.

Há algum tempo, existe uma discussão entre os pesquisadores e os indígenas sobre a educação indígena diferenciada e a educação 'oficial' e 'a que pertencemos': a do homem, branco, culto, cristão, que serve como parâmetro para os outros grupos sociais. Neste sentido, entrevistei os professores-indígenas que são lideranças sociais de suas comunidades - dois professores por etnia - para tentar expor o curso de formação do ponto de vista dos professores indígenas. Os dois professores de cada etnia concederam a entrevista juntos, para que se sentissem mais à vontade. Se, no cotidiano, estes povos são considerados pela classe dominante praticamente como “estrangeiros”, como sujeitos “sem educação”, “incultos” e “atrasados”, a educação escolar indígena é uma conquista histórica em que o envolvimento e o comprometimento deles foram decisivos.

A entrevista focalizada que pode ser feita tanto com um par de interlocutores, como em grupo, tem suas raízes no não-diretívismo de Carl Rogers e foi introduzida nas ciências sociais, de forma mais elaborada por Merton. Ela pertence à categoria mais geral de pesquisa aberta ou não-estruturada e visa a colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto, evitando-se a prevalência comum nos questionários estruturados, do quadro conceitual preestabelecido do pesquisador. (Minayo, 2004, p.109)

Convidei também os professores coordenadores de área, para que pudessem passar suas impressões e vivências durante o processo ensino-aprendizagem dos professores-indígenas e do curso em si.

Os registros foram obtidos por meio de anotações no caderno de campo, entrevistas semi-estruturadas com professores indígenas e com professores coordenadores de área, que foram gravadas em áudio e serão tratadas de forma qualitativa. Alguns professores coordenadores de área responderam às entrevistas por e-mail, pois moravam em cidades distantes ou estavam sobrecarregados de trabalho, decidindo encaminhar suas contribuições por escrito.

O que caracteriza a investigação qualitativa para Bogdan e Biklen (1994) é:

I – O ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento fundamental. O pesquisador gasta muito tempo em escolas, famílias, visitas, entrevistas, dentre outros para solucionar questões referentes à educação, pois ele se preocupa com o contexto histórico e local.

II – Os dados coletados durante a investigação são recolhidos de forma minuciosa, descritiva. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (1994, p. 49)

III – Há um maior interesse pelo processo do que pelo produto. Por exemplo, o pesquisador tenta entender como as expectativas influenciam nas atividades, no desempenho cognitivo dos alunos, dentre outras coisas – e não somente com os resultados.

IV – Frequentemente a análise dos dados ocorre de forma indutiva, isto é, as informações adquiridas são inter-relacionadas, agrupadas pelo investigador. “Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhece-se de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.”(1994, p.50)

V – É de suma importância para o pesquisador o significado dado às coisas pelos participantes, ele está atento às diferentes formas de dar significado à vida pelas pessoas. O pesquisador utiliza métodos para levar em consideração as experiências e vivências do ponto dos seus sujeitos de pesquisa.

De acordo com Minayo, é importante ressaltar que “a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador.” (2004, p. 114) Para a autora, a realidade social é formada pela claridade e escuridão em que as pessoas divulgam ou ocultam seus segredos grupais.

Uma preocupação que me acompanhou durante as entrevistas foi em relação às vezes em que o discurso do indivíduo não refletisse o pensamento do grupo. O que me tranqüilizou, em parte, foi a seguinte afirmação de Bourdieu:

Todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe são produtos de condições objetivas idênticas. Daí a possibilidade de se exercer na análise da prática social, o efeito de *universalização* e de *particularização*, na medida em que eles se homogeneízam, distinguindo-se dos outros. (1974, p.180)

Além dos modelos culturais internalizados em cada pessoa, o seu testemunho é singular, ele reflete a particularidade das relações sociais e históricas que são únicas na individualidade.

Tenho como objetivo para essa pesquisa que ela possa, de alguma forma, contribuir nas reflexões do professor indígena sobre sua prática escolar - de acordo com a realidade histórica e cultural de sua comunidade - e contribuir como subsídio a outros cursos de formação de professores indígenas, em especial na área de matemática.

Neste trabalho buscamos estabelecer um diálogo entre vários campos do saber, em especial nas áreas referentes à Etnomatemática e à Antropologia Social, para que possamos fazer uma análise mais profunda e abrangente da problemática em nossa pesquisa.

Quando expliquei para os professores indígenas os objetivos da minha dissertação e solicitei a permissão deles para fotografá-los e para entrevistá-los, comprometi-me a fornecer uma dissertação para cada etnia, no entanto, uma professora-indígena assim se manifestou:

“Quem deseja tirar fotos?”, perguntou ela. Somente três professores sinalizaram que não queriam. Então, ela continuou: “O ideal seria que cada comunidade tivesse acesso a uma dissertação.” Todos os outros professores se manifestaram fazendo gestos de aprovação que explicitavam que estavam de acordo com ela. Eu expliquei que, por motivos financeiros, não conseguiria 24 cópias, mas que conversaria com a minha orientadora para analisarmos a possibilidade da Universidade ceder essas cópias. Essa manifestação me deixou muito lisonjeada, pois os sujeitos de minha pesquisa estão interessados em ler este trabalho. Nota-se que a professora indígena não aceitou a minha

sugestão, houve uma negociação em que sua posição não foi marginalizada – ocorreu o diálogo entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa.

Todas as entrevistas encontram-se nos anexos. Quando eu me referir a uma entrevista, indicarei o nome do professor indígena e, em seguida, o povo (por exemplo: Professora Catarina, Tupi Guarani) e assim também acontecerá com o professor de área - nome do professor e a disciplina (por exemplo: Idméia Semeghini-Siqueira, Língua Portuguesa e Estrangeira). Os nomes dos professores são verdadeiros, todos permitiram a divulgação de seus nomes neste trabalho.

As categorias eleitas para a análise das entrevistas foram configuradas a partir dos resultados obtidos com as entrevistas dos professores indígenas e dos professores coordenadores de área: (a) duração do curso, ritmos docentes e discentes; (b) oralidade, leitura e escrita; (c) o preconceito vivido e o poder alcançado pelos professores indígenas; (d) a matemática escolar e os professores indígenas. Esses assuntos estão extremamente relacionados entre si, por isso compartilho da opinião de Knijnik, “dividir é, sempre, uma operação problemática: permite que alguns aspectos sejam enfatizados, impossibilitando que outros possam ser melhor compreendidos”. (2004, p. 20) Segundo a autora, é difícil encontrar outra saída para resolver esse problema de categorização. Ao ler as entrevistas dos professores indígenas e dos professores coordenadores de área, fui percebendo similaridades nos argumentos, e com isso, as categorias foram surgindo ‘naturalmente’.

1.2. Uma perspectiva de organização do trabalho

Este trabalho faz uma interação entre a formação do professor indígena, o curso de formação, a história, a cultura e a etnomatemática. Sendo assim, o texto está organizado da seguinte forma.

- O segundo capítulo tem como objetivo explicitar o contexto histórico dos grupos indígenas do Estado de São Paulo, que é desconhecido por muitas pessoas.
- No terceiro capítulo, caracteriza-se o contexto escolar não-indígena e indígena. Ao fazê-lo, discute-se a questão: professores indígenas para quê? Tentei esclarecer o significado amplo de educação.

- No quarto capítulo, a discussão gira em torno da responsabilidade do Estado de São Paulo pelo sistema de ensino indígena, as reivindicações indígenas e o curso de formação do professor indígena - já que esses assuntos estão relacionados com duas categorias: a duração do curso, ritmos docentes e discentes e, por fim, oralidade, leitura e escrita. Faço as análises das entrevistas nesta perspectiva.

- No quinto capítulo, discuto a formação do professor indígena e as relações de poder. A princípio tento responder à questão: porque é o indígena que deve assumir a escola de sua aldeia? Em seguida, faço um estudo das manifestações de poder nas relações interpessoais dos povos indígenas do Estado de São Paulo. Por último, analiso as entrevistas para buscar compreender o preconceito vivido e o poder alcançado pelos professores indígenas.

- No sexto capítulo, retrata-se o surgimento da etnomatemática, discute-se o programa etnomatemática e a relação entre o programa e a interculturalidade. Por fim, analiso a percepção que os professores indígenas têm da matemática escolar.

- Finalmente, no sétimo capítulo, evidencio a avaliação do curso de formação do professor indígena sob a ótica do professor indígena e do professor não-indígena. Neste capítulo de fechamento, exponho os pontos positivos e as dificuldades inerentes ao projeto, como os interesses políticos, as interações culturais e outras.

No final deste trabalho estão anexadas as transcrições das entrevistas que foram realizadas com os professores indígenas e os professores coordenadores de área.

E, assim, busco mostrar a saga indígena em sua luta cotidiana pela sobrevivência, pela escola, pela terra, pela saúde e, por fim, por sua autonomia política e econômica.

1.3. Objetivos

Esse trabalho tem os seguintes objetivos que serviram para a organização e encaminhamento do mesmo:

Objetivo geral: Compreender, legitimar e divulgar o conhecimento (matemático) primeiro do indígena na formação inicial do professor indígena capaz de não só ajudar o formador (em geral não-indígena) a refletir sobre o desenvolvimento do pensamento matemático, mas de também auxiliar na compreensão e construção do saber docente indígena baseado em sua cultura.

Para que o objetivo geral fosse alcançado, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre os conhecimentos indígenas que proporcionam aos professores indígenas autonomia e poder de modo a superarem as dificuldades com a sociedade envolvente.
- Fazer emergir idéias etnomatemáticas que possam contribuir na proposta de um plano político-pedagógico para as escolas indígenas, que respeite a singularidade de cada comunidade.

1.4. Um panorama sobre o curso MagIND

O Magistério Indígena Novo Tempo, MagIND, e a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo conseguiram formar 61 professores indígenas, de 5 etnias distintas – Kaingang, Terena, Guarani, Tupi-Guarani e Krenak – que estão aptos a assumir a escola indígena e, assim, cumprir a determinação da Constituição de 1988. O curso especial de formação de professores indígenas teve duração de 15 meses nos pólos dos CEFAMs, São Paulo (bairro Tucuruvi), Bauru e Guarujá. Os professores estão formados no Magistério nível médio. Os gestores responsáveis pela formação dos professores indígenas são representantes de Secretaria de Estado da Educação e da FAFE-FE-USP.

A proposta do projeto curricular foi apresentada pronta pela Secretaria da Educação ao grupo de pesquisa de etnomatemática, o que não possibilitou um diálogo mais profundo com as comunidades para que se tentasse levar em consideração as suas necessidades mais imediatas. No entanto, ocorreram dois anos de discussão com as lideranças das aldeias, em 2000 e 2001, “no sentido de compreender as expectativas e

dialogar com essas sociedades, para a elaboração de currículos e programas específicos adequados às peculiaridades culturais dos diferentes povos.” (Campos, p. 326, 2003)

A coordenadora do curso foi Maria do Carmo Santos Domite, que sempre teve a preocupação de que se levasse em consideração o saber-fazer dos professores indígenas durante o processo ensino-aprendizagem. A etnomatemática foi o aporte teórico/metodológico do curso MagIND que contribuiu no resgate e valorização cultural dos grupos indígenas. O professor coordenador de área utilizou, em suas aulas, estratégias não convencionais que davam importância à cultura desses grupos e que, de alguma forma, construíram e reconstruíram significativamente o conhecimento do não-indígena pelos professores indígenas e fizeram com que eles se sentissem capazes em aprender, o que ajudou a elevar a auto-estima desses grupos.

2 – Os indígenas no Estado de São Paulo: uma perspectiva histórica

Nesta etapa do trabalho, procuro examinar o contato dos indígenas com os seus primeiros professores, os jesuítas, e como ocorreu esse relacionamento. Em seguida, farei um panorama histórico sobre cada etnia - Guarani, Tupi-Guarani, Terena, Krenak e Kaingang - que viveu sua história singularmente, pois são povos distintos sócio, histórico e culturalmente, embora tenham passado por dificuldades em comum como o êxodo forçado de suas terras, a fome, as doenças dos não-indígenas, preconceitos, e outros.

2.1. Os jesuítas, primeiros professores dos indígenas.

Indiozinho, sioux ou crow,
pequeno esquimó,
pequeno turco ou japonês,
Vocês não queriam ser eu?
(Stevenson)

Não é difícil reconhecer que após a invasão européia ao Brasil, a identidade e consciência brasileiras foram construídas no plano da racionalidade européia. A união do homem europeu com a mulher indígena gerou um povo que não tem um modelo de identidade. Essa união gera “o começo do fim da alma ancestral da terra.” (Gambini, 2000. p.23)

As terras brasileiras são habitadas, segundo historiadores, arqueólogos, dentre outros, há mais de 30 mil anos. Quando se retratam os índios, muitas vezes, reporta-se aos estudos do hemisfério norte, que nada têm a ver com as nossas tradições, costumes e história. Para o autor, a psique humana brasileira se desvela por meio dos sonhos, das fantasias, das imagens e das criações artísticas e culturais. A história nos revela que os jesuítas, durante a catequese, tentaram extinguir essa dimensão psíquica tentando fazer com que os indígenas mudassem de crença.

Este fato demonstra que não bastava os índios repetirem palavras ou mudarem de comportamento, era necessário uma mudança profunda na “alma” ou na psique indígena. Para o autor, a alma ancestral é todo o conhecimento acumulado por milhares de anos, principalmente no que diz respeito às questões de sobrevivência.

Os colonizadores tiveram a intenção de sobrepor o conhecimento do estilo de consciência européia, mais precisamente a hispano-portuguesa, sobre a indígena, negando os costumes, valores, comportamentos desses povos como se fossem sem valor, descartáveis. Segundo Gambini,

Esses temas caracterizam um drama da consciência brasileira moderna, uma tarefa da qual não podemos fugir se pretendemos o amadurecimento ou a evolução de nossa marca digital por meio de um trabalho de reparação e resgate, de reintegração, de superação da condição dissociada. Os batalhadores da causa indígena lutam pela reparação, ou seja, a devolução da terra e dos direitos sobre ela, da cidadania e da dignidade, ou, minimamente, o reconhecimento do Outro enquanto tal, sem que este precise deixar de ser o que é para poder ser aceito nos escalões inferiores da sociedade brasileira. Esta é uma luta em curso, difícilíssima de ser vencida uma luta de reparação. (2000, p. 25, grifo meu)

Um processo de reparação - como salienta Gambini -, seja qual for o meio e o recurso utilizado, pode, de alguma forma, dar mais poder e intelectualidade aos indígenas após tantos anos de exploração, privações, doenças, desprezo, humilhações e tantos outros sofrimentos enfrentados por eles? Do meu ponto de vista, nenhuma ação política ou mesmo intelectual poderá apagar os malefícios que o não-indígena fez a essas pessoas. Isso não quer dizer que o não-indígena não deva reconhecer os erros dos seus antepassados e contemporâneos e tentar minimizar os males para as gerações indígenas futuras.

Muitos povos indígenas desapareceram do Brasil por motivos quase sempre econômicos. Pela ambição dos europeus, assim como total desrespeito ao ‘outro’ e abuso de poder, milhares de pessoas foram exterminadas. Cunha muito bem registra esse processo:

O exacerbamento da guerra indígena provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras a desestruturação social, a fuga para as novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha de enfrentar os habitantes, a exploração do trabalho indígena, tudo isto pesou decisivamente na dizimação dos índios. (2002, p.13)

A dizimação indígena se deu depois do seu contato com os “povos civilizados”. A vinda do jesuíta para o Brasil foi permitida pela Coroa Portuguesa e pela Espanhola, porque ele poderia atrair os grupos indígenas, pacificando-os e facilitando sua dominação pelos colonizadores. Esses objetivos vieram mascarados no documento de 1548 que definia o papel da Companhia de Jesus no Brasil como sendo: “(a) catequese, (b) proteção da liberdade dos índios e (c) educação e aldeamento dos nativos.” (Gambini, 2000, p.48) Muitos jesuítas acreditaram que os índios eram caixas vazias que deveriam ser preenchidas com os conhecimentos daqueles que tinham os melhores comportamentos e conhecimentos a serem seguidos, assim, transformaram os índios segundo os moldes eurocêntricos. As crenças e tradições indígenas nunca foram aceitas pelos conquistadores, dessa forma, o jesuíta tinha a missão de salvar os índios, libertando-os dos demônios.

Como bem destaca Ponce, os membros de uma comunidade indígena eram livres, possuíam os mesmos direitos, tinham como propriedade a terra que pertencia a todos e, democraticamente, todos os adultos participavam do conselho para resolverem questões de suas vidas. Neste sentido, “o que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido”. (Ponce, 1997, p.17) Os jesuítas poderiam aprender muito com o indígena - a respeitar a natureza, a se contentar com o suficiente para viver bem -, mas os jesuítas não enxergaram essa possibilidade de aprendizagem mútua, cegos desde o início a qualquer tipo de conhecimento e boa vivência que não a sua.

O jesuíta via apenas aspectos negativos na imagem indígena: eles andavam nus, tinham várias mulheres e, pior ainda, praticavam a antropofagia - mal inadmissível. Ele queria que os indígenas mudassem os seus hábitos e tomassem como modelo o jesuíta.

De modo geral, o modelo para a cooptação dos índios é abordado pelos livros didáticos de história como sendo perfeito, não precisando de nenhuma adaptação. Entretanto, Monteiro nos chama atenção para os diversos descompassos que ocorreram entre a teoria e a prática jesuítica:

os episódios de contágios, a incorporação de novos grupos, as revoltas indígenas e os ataques dos paulistas, entre outros. Portanto, cabe frisar que antes de atingir uma certa estabilidade política, econômica, e sobretudo, demográfica as missões passaram por dificuldades que explicam em, muitos sentidos, sua consolidação posterior. (2002, p. 488)

Durante a catequese, os jesuítas faziam analogias entre as crenças indígenas e a cristã, a fim de que houvesse maior compreensão por parte do índio e, assim, tornar mais fácil sua conversão aos moldes cristãos. (Gambini, 2000; Monteiro, 2002)

Os filhos gerados pela mãe índia, mestiços ou não, foram destituídos de suas memórias, almas, histórias e identidades. A mãe índia que deu origem ao povo brasileiro foi descaracterizada e desonrada pelos portugueses e ela não tem nenhum registro de sua imagem anterior, sentimentos e reminiscências. Os portugueses e os espanhóis não reconheciam como filhos os que nasciam da união de um homem educado com uma selvagem. A mãe indígena, muitas vezes, era discriminada e rejeitada pela comunidade a que pertencia. Muitas vezes, a criança gerada dessa união crescia sem um referencial paterno e materno.

O que se deu no Brasil foi uma mistura física e não uma comunhão de almas, porque o conquistador não reconhecia um valor mínimo nas qualidades humanas daqueles que subjugava – somos de fato um povo de raças misturadas. Misturadas biologicamente, geneticamente, mas a mistura psíquica, a fertilização mútua entre as almas, esta ainda não se deu. (Gambini, 2000, p. 175)

Os jesuítas pensavam que poderiam acabar com toda a tradição e crença indígenas, mas isso não aconteceu. O jesuíta apostava nos pequenos aborígenes o “seu grande sonho de fabricar um novo indígena segundo sua própria fórmula. Segregados de seus pais, eles eram educados como recomenda a doutrina e logo se tornavam ‘más amigos de Dios que los hijos de los christianos’. Eis aí a velha relação pedagógica entre padres e meninos. O jesuíta pedagogo ensinava os pequenos indígenas a se doutrinarem na religião católica, a se vigiar nos pensamentos e nos atos pecaminosos e a praticar as penitências que ele lhes impunha. Mas, com o crescimento deles, o sonho logo se desfez, pois os indígenas abandonaram os ensinamentos dos jesuítas.

Os pajés formavam uma linha de resistência frente ao processo de conversão dos jesuítas – denunciando, por exemplo, que a água do batismo matava o indígena, pois depois do batismo, muitos deles largavam as tradições e não recorriam às ervas medicinais que conheciam ou aos tratamentos que o pajé indicava. Segundo Gambini, os jesuítas não estavam interessados com o bem-estar daquele povo, mas estavam interessados em convertê-los e torná-los escravos dóceis. O pajé percebia melhor as más intenções dos jesuítas; alguns pajés lideravam as suas tribos na migração em busca de uma terra sem mal. A luta entre os jesuítas e os pajés resultou na troca do pajé pelo jesuíta como líder espiritual. “Essa troca funcionou e os índios acabaram transferindo para a figura do missionário (pelo menos, é o que dizem as Cartas) o mesmo senso de respeito e espanto que anteriormente tinham por seus próprios ‘sacerdotes’ ”. (2000, p. 129)

Os cientistas sociais já demonstraram plenamente que o fator que mantém vivo um grupo é sua cultura, sua mitologia, sua identidade, aquilo que faz um grupo ser exatamente o que é. (Gambini, 2000, p.146)

Os jesuítas organizaram aldeamentos (reduções) em que reuniam índios de diversas etnias, o que fez com que os indígenas levassem uma vida mais sedentária e enfrentassem epidemias que dizimaram muitas vidas. No Brasil, a princípio, os jesuítas não aceitavam a idéia da escravidão indígena concomitante com um projeto de conversão e paz. Mas eles também não admitiam e não entendiam a forma de organização indígena sem um rei que os obrigasse a seguir regras – cada indígena era rei em sua própria casa. Os jesuítas, vivendo essas contradições e com os recursos escassos que recebiam para se manter, logo foram inclinados a concordar com a escravidão indígena para os que não aceitassem a conversão.

Em 1750, ocorreu a guerra Guaranítica, que indiscutivelmente mostrou a insatisfação principalmente dos indígenas ‘fugitivos’ que consideravam as reduções jesuíticas cativados mascarados. Isso, de alguma forma, destaca a inconformidade indígena - na história oficial, enfatizam uma passividade que não existiu. As cartas escritas entre 1752 e 1754 por missionários e pelos próprios indígenas comprovam que a organização do pensamento político, da vida social e religiosa desse povo é muito diferente da organização descrita na história ‘oficial’ .

Algumas cartas e documentros escritos pelos indígenas e pelos jesuítas que registravam os dizeres indígenas podem ser encontrados no Arquivo Geral da Nação de Buenos Aires e na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. No entanto, o povo Guarani foi explorado pelos colonizadores, que obrigavam-no a trabalhar por longos períodos e sem salários, o que prejudicou a saúde de muitos indígenas, que chegaram à falecer. De acordo com os Guarani, os montes ‘da morte’ onde trabalhavam são os leitos dos ossos de seu povo, por outro lado, nos templos indígenas existiam apenas os ossos das mulheres que ficavam na comunidade chorando por seus filhos, irmãos e maridos. As cartas Guarani evidenciam que os caciques conheciam as leis da coroa e sabiam que os colonizadores não as seguiam. Os caciques tentaram, em vão, denunciar os maus tratos que o seu povo sofria para o rei e suplicavam para que ele não permitisse que enviassem o seu povo para os montes ‘da morte’, mas o rei nada fez para ajudá-los. O trecho da carta indígena a seguir relata as súplicas indígenas:

Não queremos ir ao (monte) Mbaracayú e não queremos enviar para lá a nossa gente; isto é o que dizemos de coração. Do Mbaracayú não trazemos coisa alguma, nem a mais pequena. Os brancos não pagam o cansaço de nossa gente. O que trazemos é cansaço; enfermidade é o que trazemos. De nossa gente, alguns freqüentemente morrem no caminho, outros apenas chegam, outros ficam enfermos para sempre. Por tudo isso, pedimos por amor de Deus aos senhores enviem nossas palavras ao ... rei – e que lhe diga assim: Senhores não vão ao Mbaracayú, mesmo querendo. Porque os brancos são tais que se ... o rei – disser: Senhores vão ao Mbaracayú se os senhores quiserem, os brancos vão nos afligir e perseguir para nos levar para lá nos levarão não somente com persuasão mas também contra a nossa vontade, e dirão gratuitamente, mentindo, que a gente foi de própria vontade, e nos colocarão medo e nos baterão, como costumam. (Meliá, 1999, p. 57, minha tradução)

Os indígenas utilizaram-se de todos os meios possíveis para sobreviverem após o contato com os espanhóis e portugueses, os indígenas lutaram e continuam persistindo, mesmo não sendo respeitados e ouvidos. Quase tudo era novidade para os portugueses, inclusive a organização das relações sociais indígenas que José de Anchieta descreveu da seguinte forma:

Moram em casa feitas de madeira e barro, cobertas de palhas ou com cortiças de árvores; **não são sujeitos a nenhum rei ou capitão**, só tem em conta os que alguma façanha fizeram, digna do homem valente, e por isso recalcitram, porque não há quem os obrigue a obedecer. (in Scatamacchia, 1989, p.43, grifo meu)

No momento em que os jesuítas impuseram suas crenças aos indígenas batizando - os, os jesuítas e os europeus comunicaram às lideranças indígenas que necessitavam de escravos para trabalhar por eles e para servi-los. As tribos indígenas aliadas aos europeus ofereceram seus próprios escravos de guerra. Mas isso não lhes bastou. Eles fizeram também escravos os filhos dos índios pertencentes a tribos aliadas, primeiro os que não foram batizados e, por último, todos os outros que pudessem aprisionar. Por volta de 1808, “a política indigenista viu sua arena reduzida e sua natureza modificada: não havia mais vozes dissonantes quando se tratava de escravizar índios e de ocupar suas terras.” (Cunha, 2002, p. 16)

“Um índio não desrespeitaria jamais o momento para fazer algo, assim como nunca faria mais do que o necessário – mas nós perdemos essa noção.” (Gambini, 2000, p. 148) Não há separação entre o brincar, trabalhar e cultuar o divino para os indígenas, tudo isso é importante e inseparável.

Nossos índios, já quase desaparecidos, tornaram-se, para espanto de seus pseudocivilizadores perdidos no próprio caos que criaram, um repositório silencioso de valores espirituais e da própria possibilidade de um futuro transformado. Contato com a natureza, com as forças do inconsciente e com o *self*, eles o têm e nós o perdemos – e essa perda é o nosso problema central. (Gambini, 2000, p. 157)

Quando nos defrontamos com a história de forma linear e de modo isolado, fragmentado, podemos reconhecer a história da colonização dos indígenas e, em especial dos Guarani, como um momento de passividade e aceitação. Hoje há estudos em etno-história que tentam evidenciar que a historiografia jesuítica foi escrita sob uma ótica grandiosa e salvadora, em que as missões não sofreram nenhum tipo de resistência indígena, que os jesuítas vieram para o Novo Mundo para tirar os aborígenes de sua ignorância e, assim, com toda bondade darem aos índios a melhor educação da época - a cristã européia. A doutrinação cristã rígida e cega desses professores jesuítas fez com que eles não reconhecessem outros modos de educar social, cultural, matemática e

politicamente uma comunidade. O jesuíta tinha um papel claro durante a história, o de integrar e colonizar os povos indígenas. A escola criada pelos jesuítas oferecia um modelo educacional que negava a diversidade cultural e lingüística das comunidades e que, muitas vezes, impunha valores que negavam as identidades culturais distintas.

2.2. Os povos indígenas do Estado de São Paulo

O pensamento evolucionista teve muita força nas pesquisas dos cientistas na segunda metade do século XIX, que consideravam alguns grupos - como os indígenas - como fósseis vivos que representariam os povos europeus no passado. Como é sabido, os evolucionistas defendiam que o 'progresso' traria para todos os grupos sociais e nações o desejo de serem como a civilização ocidental. Segundo Thomaz, os evolucionistas acreditavam que "os povos das mais diversas partes do globo – índios no Brasil, aborígenes australianos, tribos africanas, ou as civilizações orientais – ocupariam o lugar de estágios anteriores à nossa própria civilização. Estudar os chamados "povos primitivos" seria algo como uma visita ao nosso próprio passado." (Thomaz, 2004, p. 438) De forma preconceituosa, Lévi-Strauss (1970) defende que as sociedades indígenas eram consideradas 'frias', porque não tinham história, por outro lado as sociedades 'civilizadas' eram consideradas 'quentes' porque a possuía registrada.

Sabe-se, hoje, que existem fragmentos da história e dos conhecimentos indígenas registrados que permitem imaginar como viviam, seus comportamentos, a religião, dentre outras coisas, mas, que são apenas indícios de um passado amplo que ajudam, de alguma forma, a entender esses povos. A contribuição de pessoas sérias como Araci Lopes Silva tem ajudado a documentar e divulgar a história do ponto de vista dos indígenas. Segundo Ferreira, os indígenas "não ignoram os acontecimentos históricos, muito pelo contrário. Enfatizam, nas narrativas, sua situação atual e integram suas representações a respeito do contato com a sociedade envolvente à tradição mítica". (1992, p. 19) Por muito tempo, o mito foi considerado como uma história irreal e a história registrada, como sempre verdadeira, baseada em fatos reais, mas "essa dicotomia desaparece quando se reconhece que nem mito nem história são reduzíveis a um texto, coisa, fato ou evento." (Idem, 1992, p. 23) Os mitos e a história são construídos pelos homens segundo as suas interpretações pessoais do passado.

O 'progresso' tem um significado particular para a civilização ocidental e não tem o mesmo significado para outras culturas. Segundo Thomaz, o evolucionismo "se dedicava a classificar etapas do desenvolvimento da humanidade em função da comparação de elementos isolados de determinadas culturas 'exóticas' com manifestações descontextualizadas do 'nosso próprio passado'." (2004, p. 438) O autor ainda afirma que há poucos estudos sobre as 'culturas pré-históricas' e isso impossibilita a afirmação de que os povos primitivos são fósseis vivos dessas culturas pré-históricas como os evolucionistas acreditavam.

A era evolucionista foi marcada pelos preconceitos, pelos etnocídios físicos e culturais e pelo desrespeito pelo 'outro' - aquele diferente de mim. Esses atos persistem até hoje, e Cunha (2000) chama a atenção para a história 'onipresente': a história que narra a homogeneização das culturas, eliminando as manifestações culturais, moldadas de acordo com o modelo 'superior', o eurocêntrico.

Segundo Ferreira, existem no Brasil trabalhos que evidenciam que os indígenas conseguiram 'preservar' a sua história

destaco os trabalhos de Carneiro da Cunha (1986 – 1973) entre os Canela, Lopes da Silva (1982) entre os Xavantes e Dominique Gallois (1985) entre os Waiãpi que, entre outros, vêm expressando esta mesma tendência de valorização das fontes orais, mostrando a importância e o florescimento dos estudos sobre história indígena nas últimas décadas e questionando a tradicional dicotomia estabelecida entre mito e história. (1992, p. 21- 22)

Se olharmos para trás, poderemos notar que "as sociedades indígenas de hoje não são, portanto, o produto da natureza, antes suas relações com o meio ambiente são mediatizadas pela história." (Cunha, 2000, p. 12) A história 'oficial' reserva um espaço reduzido para retratar o indígena do Estado de São Paulo. Eles não tiveram grandes heróis, tiveram uma história de marginalização, desaparecimento e de integração à sociedade envolvente. Eles possuem uma história sofrida, de lutas e resistências, mas são apresentados muitas vezes como exóticos ou objetos, e apenas em alguns momentos dentro da história oficial.

Entretanto, a fragmentação étnica dos povos indígenas também faz parte da história e deveria ser destacada na história oficial. Ao mesmo tempo em que o processo de contato

homogeneíza os grupos, faz com que as micro-diferenças entre eles sejam mais evidentes, reafirmando a identidade étnica desses grupos. Para Marilena de Souza Chauí, na história oficial, os indígenas sempre pertenceram ao passado (no momento da colonização, durante o período da escravidão...) Segundo a autora, são três sentidos de passado:

Passado cronológico: os povos indígenas são resíduos ou remanescentes em fase de extinção como outras espécies naturais. **Passado ideológico:** os povos indígenas desapareceram ou estão desaparecendo, vencidos pelo progresso da civilização que não puderam acompanhar. **Passado simbólico:** os povos indígenas são apenas a memória da boa sociedade perdida, da harmonia desfeita entre homem e natureza, anterior à cisão que marca o advento da cultura moderna (isto é, do capitalismo). No presente, os índios seriam apenas uma realidade empírica com a qual é difícil lidar em termos econômicos, políticos e sociais. Donde a idéia de “Reserva Indígena”, espaço onde se conservam espécimens e resíduos. (2005, p. 12)

Durante a história ‘oficial’, o indígena teve uma das conotações citadas anteriormente, mas ele não foi sujeito da história ‘oficial’, ele foi um coadjuvante que passou quase despercebido e, de acordo com Demartini, eles foram apagados da história regional. (2003, p.146) A coordenadora da área de história, durante o curso de formação do professor indígena, teve preocupação em como abordar a história ‘oficial’:

*“Os métodos que nós pensamos estiveram baseados numa concepção de história que ressaltasse a participação, ou o papel de diferentes sujeitos. Quer dizer, estava bem claro para gente que a história não era feita por heróis, por grupos dominantes, e sim, por um conjunto de ações que vão se compondo num movimento que precisa ser captado quando se estuda história, e isso nem sempre é exato. Aliás, isso nunca é exato. **Depende do foco você pode olhar de um prisma ou de outro, por isso que não existe a exatidão disso, da história verdadeira, isso é bobagem.** Não existe essa história verdadeira, porém é saudável e inteligente que se faça uma discussão desses conflitos, dessas contradições, desses embates sabendo que a história é uma disputa de espaços, de projetos e de verdades; esse já é um bom caminho andado. Se se tem clareza que a história é essa luta, já está ótimo... **O método usado no projeto parte de uma história não feita por heróis, mas sim da história como movimento contraditório, por isso não é linear com causa e consequência.**” (Cecília Hanna Mate, História)*

‘A história verdadeira’, o história oficial, sempre teve um discurso linear e não contraditório teoricamente, um exemplo clássico é o de chamar todos os habitantes do Brasil de índios, ocultando a verdadeira intenção. Segundo Gusmão, a palavra índio, que

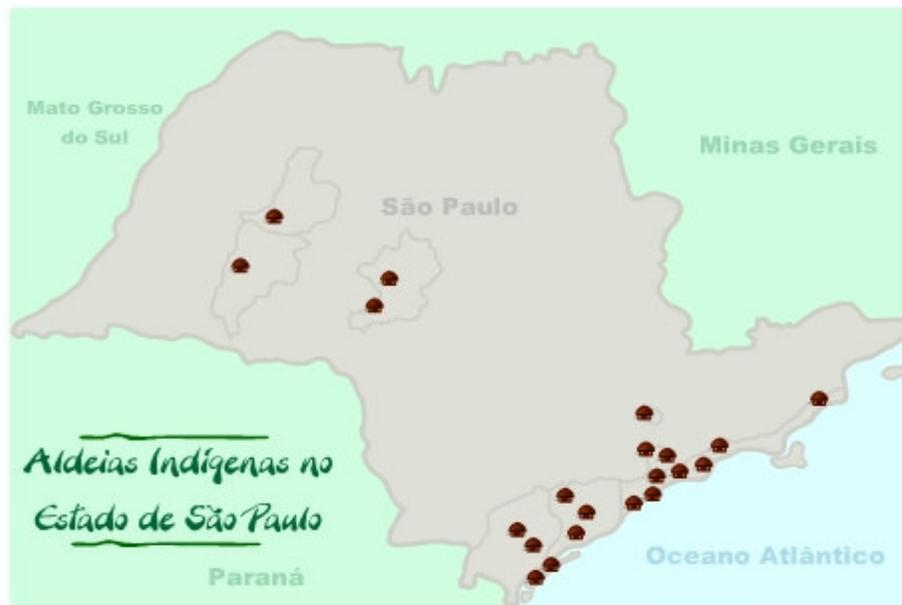
fora inventada pelo não-indígena, incluía todas as etnias numa mesma categoria - “chamá-los de índios indistintamente é negar-lhes o que de mais interior os habita e que dizem deles por aquilo que são: kamayurá, ticuna, xavantes, etc” (1999, p. 44) Cada etnia tem sua especificidade, negar a diferença é supor que exista alguém superior que, geralmente, é considerado o homem, branco, cristão, educado.

Cada etnia tem uma história singular e tentaremos fazer uma análise histórica dos Guarani, Terena, Krenak, Kaingang e Tupi-Guarani para podermos entender os conflitos e diálogos existentes entre esses povos e a sociedade que os envolve. Além disso, tentaremos compreender as mudanças culturais desses grupos que sempre preservaram, de alguma forma, as suas identidades. A etnia predominante em São Paulo é a Guarani, com mais de 50% da população indígena, depois a Terena, seguidas pela Kaingang e Krenak. Como observa D’Ambrósio,

o presente, como interface entre passado e futuro, se manifesta pela ação. O presente está assim identificado com comportamento, isto é, se alimenta do passado, é resultado da história do indivíduo e da coletividade, de conhecimentos anteriores, individuais e coletivos, condicionados pela projeção do indivíduo no futuro. (D’Ambrósio, 2005 p. 109-110)

Uma importância primordial do indígena conhecer bem o seu passado está em recuperar a sua indignação e seu inconformismo com as injustiças que seu grupo étnico sofreu e sofre para que ele readquira energia e lute para desestabilizar o ‘presente’ que lhe é imposto por quem possui o poder.

O mapa a seguir representa a localização das aldeias indígenas no Estado de São Paulo, retirado do site da Secretaria da Educação.



2.2.1. Os Kaingang

O território dos povos Kaingang abrangia São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e era constituído por grandes rios e florestas tropicais. “Esses índios que viviam no recesso das matas, em São Paulo, Paraná e Santa Catarina, eram conhecidos como Guaianá ou Coroados, de língua kaingáng.” (Ribeiro, 1970, p.101) A língua kaingang pertence à família Jê - povo que vivia no Planalto Central. Os Jê se adaptaram bem ao cerrado e aos cocais, no entanto, os Kaingang viviam basicamente da pesca e da caça e plantavam um pouco de milho .

Os Kaingang que se localizavam à Oeste do Estado de São Paulo tiveram contatos mais intensos com os não-indígenas devido à expansão cafeeira no século XIX e à construção da estrada de ferro que passava pelas terras desse povo. A estrada de ferro proporcionou a expansão do comércio e, com isso, a ocupação das terras indígenas. Os Kaingang que moravam mais ao litoral foram subjugados pelos criadores de gado e logo desapareceram.

Segundo Ribeiro, os cafeicultores e a estrada de ferro Noroeste do Brasil financiaram a ação de chefetes que tinham a função de organizar bugreiros, exterminadores de índios

- os bugres. Frequentemente, esses grupos de assassinos exterminavam comunidades inteiras de uma só vez, sendo que, depois da chacina, alguns bugreiros expunham as orelhas dos indígenas mortos como troféus.

Segundo Amancio, os Kaingang, no século XIX, “possuíam uma imagem de selvageria e ferocidade, devido à resistência que faziam para conter a expansão colonial em seus territórios, e eram conhecidos por ‘Coroados’, pois raspavam a cabeça em forma de coroa.” (2002, p. 278)

Atualmente, os Kaingang são um dos povos indígenas mais numerosos, com aproximadamente 22 mil pessoas. Os Kaingang de São Paulo resistiram aos ataques dos conquistadores até 1912. Hoje eles vivem em pequenos pedaços de terras que são insuficientes para produzir o que a comunidade necessita, pois a população triplicou ou quadruplicou nos últimos anos. (ISA, 2005) Muitos indígenas vão para a cidade vender seus artesanatos, sendo esta a única fonte de renda para a maioria deles.

2.2.2. Os Guarani

As aldeias Guarani, no século XVI, ocupavam uma imensa área brasileira que era formada por terras do litoral e das margens dos rios e eram localizadas nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Os Guarani eram conhecidos como Carijó ou Cario. (Monteiro, 2002) A localização desses grupos no litoral de São Paulo era de Cananéia em direção ao sul.

Nos séculos XVI e XVII, o contato dos não-indígenas com os Guarani foi intenso, pois muitas das aldeias desse povo ficavam no litoral – com fácil acesso para aqueles que chegavam pelo mar. Segundo Monteiro, os Carijó eram grandes agricultores e, por isso, chamaram a atenção dos colonizadores portugueses. Os Guarani sempre foram vistos na história como dóceis, como seguidores passivos dos missionários ou como vítimas dos bandeirantes que dizimaram várias aldeias. No entanto, Monteiro observa que eles não foram apáticos, passivos ou dóceis como os livros de história nos fazem crer, eles tinham uma organização guerreira: “os Guarani desenvolveram estratégias próprias que visavam

não apenas a mera sobrevivência mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu ‘modo de ser’, frente a condições progressivamente adversas.”(2002, p. 474) Para eles, o que tinham de mais importante eram a liberdade e a identidade.

Para esse autor, os Guarani são os povos mais estudados da América do Sul não andina, mas não há certezas em relação à maneira como pensavam e pensam, de como viveram e vivem, enfim, de como realmente construíram sua história. A história Guarani começou a ser registrada paralelamente à expansão portuguesa, mas os livros mostram-nos histórias que se confundem, isto é, a história oficial sobrepõe a história Guarani.

Os missionários formaram os aldeamentos indígenas, tornando o nativo mais sedentário, deslocando-o de sua aldeia, no entanto, isso não incomodou muito os indígenas. Mas quando os jesuítas impuseram a monogamia às comunidades, os Guarani reagiram, pois a poligamia era importante para eles - ela trazia status para as lideranças indígenas e para os outros integrantes da aldeia. Os homens tinham várias mulheres, que antigamente eram sustentadas por meio da caça. Isso gerou muitos conflitos entre os Guarani e os colonizadores, de acordo com Monteiro, “estes conflitos eclodiram, em diversas ocasiões, em rebeliões abertas contra a autoridade dos jesuítas.”(Monteiro, 2002, p.489) Alguns indígenas fugiam do aldeamento em busca da liberdade que, para eles, estava em poder reencontrar sua família que tinha sido despedaçada. Essa resistência dos Guarani pode comprovar que a história de que os Guarani eram dóceis e apáticos à colonização é falsa. Hoje muitos homens saem das aldeias em busca de trabalho em órgãos como a FUNAI, em sistemas de saúde ou como bóias-frias – o que lhes garante uma renda para que possam sustentar suas famílias.

Os índios Guarani foram considerados mercadorias por anos. No século XVII, era comum que o indígena constasse como um bem de consumo nos inventários, principalmente nas vilas de São Paulo e Santana de Parnaíba. Os índios valiam como moeda de troca. (Monteiro, 2002)

2.2.3. Os Krenak

Os índios Krenak são conhecidos como Gutkrak, Botocudos, dentre outras nomeações. Os Botocudos ocupavam o território entre as faixas da Mata Atlântica e da Zona da Mata – eles eram habitantes da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo. A língua Krenak pertence à família Macro-Jê, eles eram semi-nômades e caçadores.

Os Botocudos são conhecidos assim porque usavam botoques labiais e auriculares feitos pelos homens. A madeira utilizada nos botoques era extraída da barriguda, depois seca e colorida com urucum e jenipapo, formando desenhos geométricos. Com o passar dos anos, essa tradição foi se perdendo entre os mais jovens.

Durante a construção das estradas no território indígena, os índios Botocudos reagiram à invasão dos construtores das estradas atacando-os constantemente. Mas as represálias dos não-indígenas causavam a morte de muitos indígenas. Além dos massacres e dos conflitos, a sociedade envolvente utilizava inúmeros artifícios para cooptar os indígenas. Incentivavam o casamento entre indígenas e não-indígenas para incorporá-los às regras familiares dos não-indígenas. Esses não-indígenas aos quais se incentivava o casamento com os indígenas pertenciam às famílias com menos recursos financeiros e eram mestiços: mamelucos, cafuzos ou mulatos.

As terras dos indígenas eram loteadas com o argumento de se promover o desenvolvimento da região. O não-indígena distribuía objetos (espelhos, miçangas, facão, dentre outros) que eram considerados instrumentos de poder entre os indígenas incentivando, assim, a busca por coisas que não eram dos botocudos, o que causava a perda dos valores essenciais às comunidades como solidariedade e igualdade.

A terra que restou aos botocudos, em 1884, de acordo com Paraíso, limitou-se a um quadrado que estava entre os rios Doce, Mucuri, Suaçuí Grande e São Mateus.

No início do século XX, foi criado o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que iria atuar principalmente na Bahia e em Minas Gerais, devido à construção das estradas de ferro que passariam pelas terras dos Botocudos. O relacionamento entre esse órgão e os índios não era tranquilo, pois o SPI não prestava a devida assistência às comunidades.

O Estado de Minas Gerais cedeu para essa etnia 4 mil ha por meio da Assembléia Legislativa em 1920. Mas a doação efetiva da terra, com parecer jurídico só ocorreu em 1931.

O contato com a sociedade nacional provocou a aceleração das mudanças sociais dos grupos botocudos, levando a desagregação sócio-econômica e política com graves reflexos na vida da única comunidade botocudo reconhecida que ainda sobrevive: a dos Krenak. (Paraíso, p.425, 2002)

Em 1955 descobriram uma mina de mica na reserva Krenak e, segundo Paraíso, isso assumiu contornos jurídicos. Eles foram obrigados a migrar para a área de Maxacali, onde passaram fome, frio e alguns chegaram a morrer. Insatisfeitos, alguns indígenas se dirigiram para o Horto Florestal do rio Doce, que tinha “administração da Polícia Florestal, que não lhes prestava a menor assistência. Alguns Krenak, entretanto, não retornaram à área: ou ‘se perderam no mundo’ **ou foram transferidos para o posto indígena Vanuíre, no estado de São Paulo.**” (Paraíso, p. 422, 2002, grifo meu) Na área indígena de Vanuíre, os Krenak foram obrigados a viver com outras etnias – Kaingang,...

Hoje alguns Krenak recordam-se de suas famílias, que vieram a pé de Governador Valadares, Minas Gerais, até São Paulo para o posto de Vanuíre.

2.2.4. Os Terena

Os Terena estão localizados no estado do Mato Grosso do Sul, na região dos rios Miranda e Aquidauana. Eles dominam a técnica da cerâmica e da tecelagem e são exímios agricultores. A língua deles tem origem na Aruák. “O nome Aruák vem de povos que habitavam principalmente as Guianas, região próxima ao norte do Brasil e algumas ilhas da América Central, na região das Antilhas.” (Bittencourt, p.12, 2000)

No início do século XX, as Linhas Telegráficas foram instaladas nas terras desse povo. O Marechal Rondon propunha às lideranças áreas demarcadas, mas elas eram muito menores do que aquela que eles possuíam. Mesmo assim, as lideranças não tinham a opção de recusar a oferta de Rondon. Por isso, entre outras coisas, muitos indígenas trabalhavam nas fazendas vizinhas como mão-de-obra barata.

Um grupo de Terena do Mato Grosso do Sul foi transferido para São Paulo, entre 1927 e 1930, precisamente para a região de Bauru, num mesmo local onde já viviam os Kaingang e os Nhandeva (Guarani), o que ocorreu na década de trinta. (Bittencourt, p. 18, 2000) Eles foram levados para São Paulo pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios). Primeiro os indígenas foram para o posto indígena Icatu e depois alguns foram para os postos indígenas Araribá e Vanuíre. (Borelli, Luz, 1984, p. 11-12) A transferência dos Terena para São Paulo tinha dois objetivos: primeiro, ocupar o posto indígena Araribá que estava quase sem habitantes (muitos Guarani que ali moravam, morreram com a gripe espanhola) e ,segundo, servir como modelo aos Kaingang, para que estes aprendessem a arte da agricultura. O SPI constantemente estava em conflito com os indígenas, pois ele não dava nenhum tipo de apoio aos índios nem estava preocupado em favorecer o desenvolvimento da aldeia. A única coisa que o SPI fez foi recrutar os índios para trabalharem nos canaviais ou nas usinas de açúcar. Essa contratação é conhecida entre os Terena como “changa”. Em 1967, a Funai substituiu o SPI, mas ela continuou a fazer as mesmas coisas que a administração anterior.

Hoje, Bittencourt nos chama atenção para as ‘ilhas’ no Mato Grosso do Sul e no Estado de São Paulo em que os Terenas vivem: cercadas por fazendas, “podem ser caracterizadas como reservas de mão-de-obra para fazendas e usinas, uma vez que a falta de terras cultiváveis obriga o Terena, tradicionalmente um excelente agricultor, a empregar sua força de trabalho em atividades fora da área indígena.” (p. 100, 2000)

2.2.5. Os Tupi-Guarani

O relato feito por Scatamacchia é que “os indígenas que habitavam o litoral brasileiro quando chegaram os portugueses pertenciam à família lingüística Tupi-Guarani. Eram recém-chegados à costa, de onde tinham expulsados os Tapuias para o interior.” (p. 197, 1984)

Há muitos estudos sobre os Tupi-Guarani, pois foram um dos primeiros povos a serem contatados pelos europeus. Staden realizou as primeiras descrições sobre os Tupi-Guarani em cerca de 1554. Ele descreveu o cotidiano dos indígenas da região de São

Vicente, Bertioga e Ubatuba. Staden relatou que as casas ou choças eram construídas próximas a lugares em que havia água, caça, peixe, lenha e terra boa para o plantio. Quando a região não produzia mais o que necessitavam, procuravam um novo lugar para se mudarem em busca da “terra sem mal”. As choças eram compridas e nelas moravam muitas pessoas, cerca de quarenta familiares, não havendo divisões com paredes. “As gravuras que aparecem na crônica de Staden (que foram desenhadas posteriormente na Europa) representam quatro malocas dispostas regularmente em relação a um espaço quadrado no meio delas.” (Scatamacchia, p. 46, 1989)

No seguinte relato, Fernandes descreve a falsa idéia propagada pelos portugueses de que os Tupi-Guarani foram passivos durante a colonização. “Nos limites de suas possibilidades, foram inimigos duros e terríveis, que lutaram ardorosamente pelas terras, pela segurança e pela liberdade, que lhes eram arrebatadas conjuntamente.” (p.72, 1981) Para Fernandes, se houve heróis por parte dos portugueses, também houve heróis entre os aborígenes, mas a história oficial, geralmente, não conta sobre a bravura e o heroísmo daqueles que perderam a batalha. Entretanto, Nóbrega e Anchieta relataram sobre o valor da “Confederação dos Tamoios”, que comprovou a resistência indígena contra os conquistadores.

O sistema de aldeias autônomas e nômades dificultava o aparecimento de um poder central e controlador entre os Tupi-Guarani. Eles tinham religião, mas sem templos, sem ídolos e sem sacrifícios, por isso os europeus não a perceberam. Assim se expressou Navarro sobre o paraíso Tupi-Guarani: “À diferença do paraíso cristão ou mulçumano, que os justos conquistarão somente após a morte, a Terra sem Mal tupi-guarani teria existência geográfica e realização histórica. É um lugar acessível aos vivos, aonde seria possível ir de corpo e alma, sem passar pela morte. Nela estão os ancestrais que morreram, mas a morte não seria a condição necessária para atingi-la.” (p.65, 1995)

Com o contato, os Tupi-Guarani tinham duas alternativas: a submissão ou a migração forçada. Os que optaram pela última alternativa foram obrigados a se deslocar e se adaptar a lugares pobres. No entanto, foi uma forma de preservar sua herança cultural e social. (Fernandes, p.86, 1981)

Atualmente, há aldeias próximas de São Paulo, ou no litoral, em Peruíbe, Bertioga, São Sebastião. Hoje alguns tupi-guarani acreditam que a terra sem mal está no oceano.

Outros acreditam que irão chegar à terra sem-mal após sua morte. E alguns, contraditoriamente, ainda acham que o acesso à terra sem mal pode ocorrer em vida sendo, no entanto, impossível a migração para ela.

2.2.6. Alguns pontos comuns sobre os povos indígenas do Estado de São Paulo

Convivendo, guerreando ou evitando-se no início do século XVI, estes antigos habitantes da região paulista acabaram compartilhando uma experiência em comum: o trágico encontro com a civilização européia. Cada grupo reagiu de maneira distinta, alguns se defendendo, outros se entregando, mas o resultado ao longo prazo não variou. De todos esses povos, restam apenas vestígios toponímicos, incluindo, com certa ironia, grande parte dos nomes de tua da atual capital paulista. (Monteiro, 1984, p. 26)

Os povos Kaingang, Terena, Guarani, Tupi-Guarani e Krenak apresentam crise territorial, cultural, demográfica e de alimentação básica de subsistência. A maior parte das aldeias recebe cestas básicas de órgãos públicos para complementar a alimentação das famílias e muitas ainda sobrevivem dependendo dos projetos assistencialistas do Estado, ONGs e outros. Isso, entre outras coisas, dificulta a autonomia destas comunidades.

Muitos indígenas tiveram que procurar emprego na cidade (como domésticas, pedreiros, operários, garçons,... e muitos são vendedores de artesanatos indígenas - que são vendidos por preços pífios) e outros conseguiram emprego no campo, como lavradores, para poderem sobreviver.

“Também trabalhei como doméstica, como faxineira de clube, caixa de supermercado, como secretária da câmara municipal e assim por diante, então eu tenho vários conhecimentos. Passei por várias provas. Com nove anos, eu trabalhei de doméstica pra comprar meu lápis e minha borracha, que os meus pais, meu pai era muito legal e minha mãe também, mas eles não entendiam muito aquelas coisas de vocês precisarem das coisas e eles acharem que não podiam dar e eles também não tinha condições.” (Professora Catarina, Tupi-Guarani)

“Tive que arrumar um servicinho na cidade, trabalhei numa sorveteria, e de empregada doméstica também já trabalhei, e também de babá, pra poder juntar um dinheiro pra pagar minha passagem e poder tá estudando.” (Professora Sara, Tupi-Guarani)

Tal movimento por parte do indígena - em busca de trabalho fora da aldeia - faz com que ele entre em um mecanismo de poder que controla suas ações para que seja possível explorar ao máximo as potencialidades do trabalhador, no caso, trabalhadores indígenas. Machado explica essa relação:

Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima: diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra-poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política. (p. XVI, 2004)

No entanto, os indígenas preservam muito de sua cultura, mesmo precisando ter um contato mais intenso com os não-indígenas.

“Apesar de estarem em São Paulo onde, em principio sua cultura já teria sido descaracterizada o que se percebe não é isso: a fala, o jeito, o comportamento é tudo ainda muito forte. Eu fico imaginando aqueles que são de regiões mais distantes, da Amazônia, etc, como é que está o grau de conservação da cultura. Achei isso uma coisa muito boa. Isso possibilita pensarmos talvez numa resistência cultural, pois apesar da industria cultural do capitalismo, os grupos estão aí com muitas características próprias, mesmo que eles tenham seu emprego, trabalhem, andem de bicicleta, comprem coisas...” (Cecília Hanna Mate, História)

Os povos que viviam mais ao litoral do Estado de São Paulo foram os primeiros a serem contatados pelo povo “civilizado”. Depois, nos séculos XVIII e XIX, os povos do interior do Estado foram alcançados de forma mais efetiva. Esses dados nos mostram que houve um longo tempo de contato no Estado de São Paulo, no entanto, esses povos ainda anseiam conhecer a cultura dos não-indígenas e, principalmente, a escola deles. Segundo dados do Núcleo de Educação Indígena do Estado de São Paulo, existem 17 aldeias situadas em 11 municípios, e, no total, há 3000 habitantes. Destes, 400 estão matriculados nas escolas regulares.

Ao longo dos anos, estas etnias foram se transformando culturalmente, mas de forma lenta (eles foram inserindo o essencial da cultura do não-indígena em seu cotidiano para poderem transitar nos dois grupos indígenas e não-indígenas), o que possibilitou a sobrevivência da identidade étnica indígena. Para garantir a sobrevivência, esses povos tiveram que se adaptar à sociedade envolvente. Mesmo com as transformações culturais eles estão ainda lutando para preservar sua identidade. Alguns costumes e hábitos desses povos têm mudado, mas existem micro-características no estilo de vida que se mantêm com uma nova roupa. Por exemplo, nas festividades, continuam pintando os corpos com guache, batom, ruge, suco em pó e anilinas, não se importando com o material que utilizam para a perpetuação dos seus rituais. As tradições fazem parte da alma ancestral indígena. As tradições se mantêm, de alguma forma, também no artesanato, nas matemáticas, nas relações políticas e familiares, demonstrando a resistência da permanência da identidade.

Até hoje, muitos grupos indígenas são rivais entre si. No passado eles poderiam ter se unido para expulsar os invasores, mas isso aconteceu de forma muito desorganizada e sem compromisso. Os europeus logo perceberam a desarmonia entre os diferentes grupos autóctones e se beneficiaram dessa situação. Os holandeses se aliaram aos Tapuia, os portugueses aos Tupiniquin e os franceses aos Tamoio. Esses grupos indígenas lutaram uns contra os outros de acordo com os interesses dos aliados estrangeiros.

O tema recorrente que saliento é que a opção, no mito, foi oferecida aos índios, que não são vítimas de uma fatalidade mas agentes de seu destino. Talvez escolheram mal. Mas fica salva a dignidade de terem moldado a própria história. (Cunha, 2002, p.19)

A história desses povos é estigmatizada pela transformação e conservação dos conhecimentos matemáticos, culturais, sociais e políticos. Segundo Amancio, “as transformações elaboradas por eles, nunca foram, nem serão no sentido da adaptação, mas sim no da resistência, quando imposta, e no da criação, quando resultado de diálogo.” (1999, p. 74) Direito e acesso à terra suficiente para todos os povos indígenas, saúde de qualidade e educação escolar - é preciso que todas essas reivindicações sejam alcançadas para que eles tenham autonomia plena. A escola indígena tem como um dos objetivos fundamentais formar lideranças políticas e sociais que lutem por esses direitos

que estão reconquistando mediante conflitos. A luta faz parte da tradição desses povos, que herdaram de seus antepassados a coragem de enfrentar os adversários, e isso não pode ser lembrado pelos indígenas de hoje com desgosto, mas com orgulho.

3 – A educação escolar: perspectivas antropológicas, educacionais e indígenas

Relato aqui as peculiaridades da escola tradicional e da escola indígena, destacando a cultura como um fio condutor importante para o desenvolvimento e a implantação de uma escola indígena diferenciada, isto é, discuto a cultura como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Ao tentar responder à questão professor indígena para quê, mostro a importância da presença do professor indígena e o seu papel e valor na escola da aldeia.

3.1. A cultura e a escola tradicional

Hoje vivemos em uma sociedade complexa, em que diversos grupos sociais se conectam e, assim, uma pessoa pertence a vários grupos culturais. A escola é uma instituição social construída por sujeitos sócio-histórico-culturais distintos. Os alunos são mais do que sujeitos da aprendizagem, pois eles transmitem e constroem cultura, assim não podemos desconsiderar a cultura na educação. Mas a escola tradicional, por muitos anos, não reconheceu a riqueza que existe na diversidade e nem acolheu o indígena e outros grupos de minorias, não respeitando suas culturas, seus rituais e seus modos próprios de ser.

“Quando eu estudava na escola não indígena, na época era muito rígida a escola, porque não podia estar falando o guarani, não podia estar cantando o indígena. Porque tinha a conversa em indígena, então era muita rejeição em cima da comunidade indígena. O próprio aluno indígena que era muito visto de outras atitudes, diferente. Até hoje tem uma dificuldade dos não-indígena entender qual é a realidade da cultura indígena e criar um descaso muito grande, mas não é por isso que eu deixei também de acompanhar e deixar o meu estudo não-indígena, porque tem que estar assim.” (Professor Toninho, Guarani)

A princípio, o conceito de cultura, segundo Geertz, tem pelo menos oito variações, mas destacarei dois conceitos que, para mim, podem melhor definir o termo, mesmo

tendo consciência de que esse conceito seja tão complexo que, quanto mais tentamos defini-lo, mais incompleta fica a análise cultural.

Em primeiro lugar, as culturas funcionam como padrões de intercâmbio precisamente porque formam uma coerente rede de significados compartilhados que os indivíduos, em geral, não questionam e que são admitidas como marcos úteis e presentes nos processos de comunicação.”(Gómez, 2001, p.16)

Podemos encontrar um exemplo desse intercâmbio de culturas no seguinte depoimento da professora Fabiana: *“Na aldeia, a gente não deixa a cultura morrer, mas também não deixa de conhecer as deles, de outras etnias dos não índios...porque agora não tem como você falar que vai viver só na cultura indígena.”* (Krenak)

Em segundo lugar, usaremos o conceito que Geertz defende em seu trabalho, em que considera a cultura como uma construção semiótica: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície.” (1989, p.4) Essas teias de significação estão em permanente construção, o que nos demonstra a dinamicidade da cultura. Neste sentido, a escola, os professores consideram os alunos pertencentes a uma cultura homogênea e tentam propagar a filosofia de mercado, que é a de reduzir os cidadãos a consumidores. A escola pode ser ainda mais eficiente para a estrutura de poder quando não trabalha a cultura do educando e leva-o a considerar que a cultura “melhor” é, em geral, a própria do grupo dominante. Essa pedagogia nega as vozes dos alunos, reduzindo a aprendizagem à transmissão e imposição de conteúdos fragmentados.

O que a escola faz diz respeito à universalidade do saber erudito, da palavra escrita que não dialoga com a cultura dos não eruditos, deixando assim, de compreender que ‘a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação’. É descobrir as outras linguagens que os destituídos de voz, criam para si mesmos como forma de instituir suas possibilidades de vida e, assim, viver. (Gusmão, p. 59, 1999)

De modo a combater a ausência de processos de diálogo no âmbito da escola, não podemos perder a esperança de que poderemos reverter essa situação - afinal de contas, a

escola é um território primeiramente de comunicação que pode levar a conflitos e resistência. Na verdade, reconhecer as diversidades étnicas, grupais, religiosas e de classe dentro da escola pode ser um caminho. (Gomes, 2000) Respeitar a diversidade cultural que está em construção e ultrapassá-la, a fim de alcançar a transcendência educacional, é um movimento especialmente contraditório ao que está aí, no modo escolar, e por isso especialmente árduo de se realizado. A escola brasileira não foi idealizada para atender às necessidades do povo, ela sempre serviu para a elite, assim parece natural a dificuldade de acesso e permanência do povo nessa instituição.

O que fica claro é que a escola não foi feita para permitir a todos – indistintamente – o acesso ao conhecimento. Pelo contrário, criada como mecanismo social, sempre coube a ela a tarefa de reforçar estigmas, partindo de um ponto de vista que despreza qualquer manifestação que não conste do ‘roteiro’ elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média. (Gusmão, p. 64, 1999)

De alguma forma, pode-se pensar nas reformas educativas a partir da aprendizagem do aluno e não a partir de projetos bem escritos e inviáveis. Assim, a escola, para ser um local de transformação - como Freire defendia que fosse essa instituição - teria que, juntamente com o professor, levar em consideração que

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2003, p. 30)

Ao discutir com os alunos, nós, professores, teremos mais oportunidades para contextualizar os conceitos por meio da cultura, das vivências e dos anseios deles. Assim estaremos colocando o aluno em uma posição de destaque no processo de ensino-aprendizagem e dando-lhe voz e vez na escola.

Colocar a cultura dominante em diálogo e em conflito com a cultura popular pode fazer com que o aluno perceba a relevância dos assuntos de forma contextualizada, ajudando-o a questionar e a entender a sua realidade.

Não se põe em questão a conveniência e mesmo a necessidade de se ensinar a todos a língua, a matemática, a medicina, as leis vigentes no país. Chegamos a uma estrutura da sociedade e a conceitos perversos de cultura, de nação e de soberania que impõem essa necessidade. Mas é fundamental que se protejam a dignidade e a criatividade daqueles subordinados a essa estrutura e que se procure minimizar os danos irreversíveis que pode causar a uma comunidade, a uma cultura, a um povo e sobretudo ao indivíduo, a falta de reconhecimento. Num de seus escritos, o irreverente escritor dos anos 60, Charles Bukowski, dizia que o que o homem mais procura é reconhecimento. (D'Ambrósio, 1999, p. 86)

Assim, podemos afirmar que “a cultura (está localizada) na mente e no coração dos homens” (Geertz, 1989, p.8) Como declara Finkelkraut, “a cultura tem uma potente dimensão popular e tradicional, é o espírito do povo a que cada um pertence e que impregna, ao mesmo tempo, o pensamento mais elevado e os gestos mais simples da vida cotidiana.” (apud Gómez, 2001, p.13)

A escola, para Costa, tem um papel bem definido que “seria o de desenvolver uma reflexão que possibilite ao educando fazer comparações, não no sentido de que deva valorizar mais ou menos uma determinada cultura, e sim de fazer analogias, formar juízos e compreender melhor sua própria cultura.” (1997, p.59) Entre outras coisas, é imprescindível o compromisso do professor com o ensino, com a comunidade, com as tradições para que ele possa, de alguma forma, transformar as condições atuais da educação indígena. É imprescindível que os saberes e a cultura dos alunos sejam ponto de partida para o encaminhamento do processo de aprendizagem, essa prática faz com que o aluno desenvolva sua autonomia intelectual, construindo suas analogias e significações.

Os professores, podem e devem dar espaço para a cultura da acolhida, da solidariedade e da escuta, a fim de que cada aluno seja respeitado em sua diversidade cultural.

3.2. A cultura e a escola indígena

Antes da constituição de 1988, os índios freqüentavam as escolas regulares rurais ou urbanas, onde os professores e os alunos não-índios não tinham paciência com os que eram diferentes, não tinham interesse em conhecê-los e nem à sua cultura. Os professores indígenas, as lideranças e as comunidades têm consciência da importância da escola indígena, pois a escola regular que freqüentaram tinha o objetivo de integrá-los à sociedade a fim de homogeneizá-los - destruindo as suas crenças, comportamentos, atitudes, valores, técnicas, conhecimentos, destruindo, enfim a sua cultura.

Se admitirmos que a cultura está em constante transformação, a cultura indígena - devido ao contato com outras culturas - também se transformou e continua se construindo, trazendo para a sua cultura o que é necessário para a sobrevivência e bem-estar da comunidade indígena. Considero então que os indígenas precisam ter o controle do seu desenvolvimento cultural, social, econômico, mercantil, pois tudo isso está ligado diretamente às suas vidas, crenças, bem-estar, instituições.

De acordo com Dominique Gallois (2001A), os mecanismos de poder utilizam as pesquisas feitas por antropólogos e especialistas para padronizar e classificar o que pode e o que não pode ser considerado como cultura indígena, não levando em conta o dinamismo da cultura.

De acordo com Ribeiro, as etnias indígenas só resistiram durante esses anos porque

a língua, os costumes, as crenças, são atributos externos à etnia, suscetíveis de profundas alterações, sem que esta sofra colapso ou mutação. Significa, por fim, que as etnias são categorias relacionais entre agrupamentos humanos, compostas antes de representações recíprocas e de lealdades morais do que de especificidades culturais e raciais. (1970, p. 446)

Há uma organização social em cada grupo étnico indígena, cada pessoa se identifica com os outros membros do grupo, que são cúmplices na interação e organização social. Na escola indígena, não apenas os alunos são sujeitos do processo ensino-aprendizagem, mas todos os envolvidos – professores, diretores, pajés e comunidade - estão construindo significados específicos para cada etnia. Para Maher, “a cultura indígena não define o índio, mas, ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é

definida como sendo indígena.” (p. 20, 1996, grifo existente no texto) A escola está sendo construída por cada povo indígena que está sempre reelaborando-a, adequando-a à sua necessidade. Os professores indígenas tentam fazer com que o saber primeiro de seu povo seja o alicerce para todos os outros conhecimentos distintos do seu. A escola indígena entregue para os professores pertencentes à aldeia possibilita que a cultura indígena seja, realmente, incorporada às aulas e também que as comunidades decidam sobre o seu futuro por meio do diálogo. O depoimento do professor Toninho Guarani expressa bem a distinção entre a educação escolar e a indígena.

“Bom, temos dois tipos de educação, a educação escolar indígena e também a educação tradicional cultural Guarani, que é também pra crianças de seis até nove anos. Ela vai aprendendo todos os nossos direitos, nossa hierarquia, nossas atividades do dia-a-dia e na sala de aula da escola indígena hoje reconhecida, pode estar aprendendo outros tipos de linguagem, que é a língua portuguesa. Apesar de tudo, a língua portuguesa ainda ajuda a gente, tem mais assim, mais uma parceira, de estar ajudando a alimentar a nossa, a ter mais respeito pela nossa cultura, porque aí a gente vê que a nossa cultura é uma cultura diferente e é uma cultura assim, considerado uma cultura que tem um valor, é isso que a escola oferece, que a escola na comunidade indígena, o que ela representa.” (Professor Toninho, Guarani)

Segundo a professora Catarina, na escola indígena há uma participação imensa da comunidade, para os indígenas todos são responsáveis pela educação de suas crianças, a responsabilidade não é apenas do professor.

“A educação da gente vem lá de pequeno e a comunidade toda, ela é responsável pela educação das crianças, não é só do professor, que tem, com os pajés, na minha aldeia não tem isso mais, pelo que eu conheço antigamente, acontecia muito isso. As crianças tinham uma casa de reza, faziam as reuniões, e não iam na escola, mas sempre tinham os conselhos, sempre conversando, é diferente do não-indígena, que você só vai pra escola, é os professores que têm que fazer as coisas lá, e os pais quase não tão nem aí.” (Professora Catarina, Tupi-Guarani)

A escola indígena não tem por objetivo substituir a educação tradicional dos indígenas, essa escola diferenciada tenta suprir as novas necessidades que esses povos têm atualmente. Em São Paulo, encontra-se a escola indígena de Boracéia, que pode ser considerada modelo: bem organizada, possui a participação ativa da comunidade, mas ainda está distante de ser a ideal para esses povos. Por outro lado, a escola situada no

Pico do Jaraguá passa por sérios problemas de organização e de poder. Um problema sério dessa aldeia é que ela foi dividida em duas por uma estrada, a de baixo e a de cima. Por causa dessa divisão, há um cacique em cada aldeia, uma mulher e um homem, que são lideranças rivais e que disputam entre eles o poder. Além disso, a comunidade é cercada por várias casas, chácaras, fábricas. Hoje algumas pessoas entraram na justiça para reivindicar um pedaço da terra indígena, que já é escassa para esse povo. Além desses, outros problemas como o lixo, o esgoto, os rios poluídos, permeiam o cotidiano escolar dessa comunidade. Como bem lembra Amancio,

Esses problemas podem ser tratados matematicamente ou, pelo menos, em suas soluções aparecem características que necessitam de uma leitura matemática. Em todos eles surge a necessidade de quantificar e tabular dados, criar modelos capazes de nortear as ações, que apontem ou não para as soluções. (1999, p. 76)

Os professores diariamente enfrentam problemas diversos que precisam resolver de forma satisfatória. A escola indígena entregue para o professor indígena é uma conquista que só foi possível por meio de reivindicações, lutas e comprometimento. Ela poderá ser um local de construção de mudanças, pequenas ou grandes, para o bem-estar de cada comunidade. Um grande desafio para o professor indígena é trabalhar o conhecimento de forma contextualizada, a partir do que há nas danças, nos mitos, nos cantos, nas artes e na vida.

A escola tradicional, principalmente nas aulas de matemática, nega a cor, os símbolos locais da comunidade; a escola está inserida em um “mundo ocidental, trabalhado de forma iconoclasta, eliminando as imagens e os símbolos (porque subjetivos) da prática pedagógica cotidiana.” (Santos, p.31, 2004) Essa escola sem vida e sem cor é a escola para o índio, mas não é a escola do índio (Silva, Meliá 1979, Dias Silva). Há muito tempo que os discursos dominantes tentam eliminar essa forma mítica e simbólica de ver e interpretar o mundo dessas comunidades tradicionais, mas o que deveria ser eliminado foi renovado e ressurgiu em pequenos polens que podem germinar. Referindo-nos ainda ao pensamento de Santos (2004) e Morin (1991), os conquistadores, ao derrotar os bárbaros, incorporaram alguns conhecimentos de sua cultura (dos bárbaros). Esses novos

conhecimentos podem ser instrumentos de construção para uma nova civilização. Para Santos,

a noção de cultura será entendida como universo de criação, apropriação, transmissão e interpretação dos bens simbólicos e suas relações. Dessa forma, entendemos que o que caracteriza as várias culturas são os processos simbólicos envolvidos no ato criativo, bem como aqueles envolvidos na nossa capacidade de nos apropriar de seus conteúdos, sentidos e significados. (p.38, 2004)

Considero, com essa concepção mais ampliada de cultura, que o ato criativo de interpretar e entender os processos simbólicos seriam os nós da teia de significações citado em Geertz, anteriormente neste trabalho. Essa construção de nós das teias de significação é o processo de construção e reconstrução do ser humano inacabado.

Os professores sentem a necessidade de acompanhar e construir todo processo educacional de sua escola para que possam atender aos interesses de sua comunidade com responsabilidade e compromisso. As tradições indígenas devem ser assunto protagonista na escola e não exemplos sem importância. Se abordarmos apenas alguns dos problemas indígenas como da terra, da saúde, de serviços, de forma isolada, mostra a experiência que a ação estará condenada ao fracasso, pois o indígena enxerga a vida na totalidade e não em fragmentos.

De acordo com a Professora Catarina: *“eu acho que a matemática é importante como todas as outras disciplinas, não só a matemática, porque a matemática tá envolvida no dia-a-dia da gente, mas não só a matemática, como geografia, história, tudo. Apesar que nas comunidades indígenas, eles não separam nada, é tudo em conjunto, a matemática, a geografia, ciências, todas essas coisas, além da nossa tradição de dança, canto, todas essas coisas, e assim, que eu acho bem importante na nossa comunidade.”* (Tupi-Guarani)

As escolas indígenas podem ser um local de diálogo entre a cultura indígenas e a majoritária, além de ser um instrumento de resistência, reconstrução cultural e afirmação.

Constatamos que essa escola que está sendo forjada, não entra em competição, nem substitui a educação tradicional de cada grupo. Ela tem, sim, um espaço e um tempo de atuação bem definido, que vem responder

às novas necessidades, à realidade das situações históricas vividas. (Dias Silva, 1997, p. 200)

A escola indígena é muito diferente da nossa, os professores indígenas se preocupam em ouvir as questões dos alunos e respeitam muito as crianças. Segundo Deusdith, os professores indígenas estão fazendo o resgate de sua língua, tradições, ritos e mitos. *“Esses professores indígenas estão fazendo um resgate disso, e com muito amor, porque eles viram o que aconteceu com as crianças que estudaram em outras escolas comuns.”* (Coordenadora do NEI) Para Deleuze, se, em nosso sistema escolar, as crianças fossem ouvidas (pelo menos suas questões), isso seria o bastante para desmoronar todo o nosso sistema de ensino. (2004, p. 72)

A cultura na escola indígena é muito mais que um mero recurso didático, ela transcende a isso, ela está presente em todas as atitudes conscientes da comunidade.

A escola pode ser um espaço de poder dos indígenas, um espaço que os defenda, e isso muito os incentiva, assim eles podem ter “melhor controle de suas relações com agências assistenciais e de representantes da população regional; defesa do próprio território, de forma a compreenderem e utilizarem os instrumentos jurídicos que dão legitimidade a essas terras; proteção contra a exploração a que são submetidos nas transações comerciais, transmissão dentro de suas próprias comunidades, da técnica de alfabetização e de todo o processo de ensino subsequente; impor-se ao mundo dos brancos e obter, dos diversos setores da sociedade nacional, tratamento digno.” (Gallois, 2001, p.35)

“A escola indígena, acho que é tudo para os índios, é para as crianças, porque lá na escola indígena a gente tem o professor agora, tem o professor indígena, que já sabe a realidade de cada um na aldeia, que vai poder ensinar de acordo com aquilo que a gente é mesmo, e lá fora não, é de acordo com o que eles são, e na nossa aldeia a gente conhece todo mundo, já sabe a nossa realidade, então a escola indígena para nós é muito importante, porque está ligada à nossa realidade.” (Professora Valdenice, Kaingang)

3.3. Professores indígenas para quê?

De modo geral, o grande desafio do encontro intercultural entre indígenas e não-indígenas está no pré julgamento, por parte dos não-indígenas em termos do significado de educação, religião, modo de vida dos indígenas uma vez que estes não têm a “nossa educação”, a “nossa religião”; o nosso olhar impregnado de preconceitos não enxerga a outra educação e a outra religião. “A consequência desse tipo de preconceitos é que julgamos necessário fazer a educação do índio, preconceito aliás, que vem dos primeiros tempos coloniais.” (Meliá, p.9, 1979)

a educação indígena é certamente outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente. (Idem, 1979, p. 10)

De algum modo, essa individualização na educação indígena mostra-nos falhas em nosso sistema educacional de massas, em que, muitas vezes, ensinamos ou aprendemos coisas desnecessárias, que são cada vez mais globalizantes e homogeneizadoras e que fazem com que a individualidade seja perdida.

A formação de um bom indígena é de interesse da comunidade, que propaga a educação entre os novos membros para ter um bom Guarani, um bom Tupi-Guarani, um bom Terena, um bom Krenack, um bom Kaingang. O bom Tupi-Guarani, Terena, Krenack, Kaingang e Guarani é aquele que é capaz de manter e perpetuar a cultura em suas características minuciosas. (Meliá, (1999); Silva (1988), (2005))

Pensar que o indígena não tem educação parece ser bem natural, mas não é. O indígena tem educação específica, de acordo com suas tradições. Tentar identificar e compreender os aspectos relevantes da educação indígena no Brasil é uma tarefa deixada para segundo plano por nossos pedagogos, antropólogos e etnólogos. O reconhecimento e a compreensão da diversidade cultural, educacional e lingüística foi, talvez, uma das maiores dificuldades que os pesquisadores tiveram. “A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando.” (Meliá, 1979, p.18)

A grande diferença existente entre a educação indígena e a tradicional é que não há formalização e dissociação do conhecimento em disciplinas na primeira. As sociedades indígenas têm mecanismos próprios para inserir e socializar os seus jovens. Para Meliá (1979), há oito tópicos relevantes na educação indígena guarani. Porém Silva (1988) nos chama a atenção para possíveis variações nesses tópicos, pois dependendo da comunidade tudo pode ser diferente. São eles:

- Conceção e nascimento: toda criança que nasce numa comunidade indígena nasce em um solo cultural étnico. Há todo um ritual para o nascimento, que vai desde quem cortará o cordão umbilical até a nomeação. Há o resguardo físico e alimentar do pai e da mãe para que a criança fique mais protegida. É comum entre as indígenas a frustração quando existe a necessidade de ir ao hospital, pois isso modifica o processo educacional indígena.

- O jogo: desde criança, o brinquedo é determinado de acordo com o sexo, se for menino brincar com mini arco-e-flecha e se for menina brincar com cestos para transportar alimentos da roça. “O índio que brincou de trabalhar depois vai trabalhar brincando” (Meliá, p. 19, 1979) “Vivendo no mundo dos adultos, as crianças vão se apropriando dele na medida de suas forças e de sua capacidade.” (Silva, p.24, 1988)

- Correção: as crianças vivem em liberdade nas aldeias, mas quando agem de forma inadequada, seus pais tentam persuadi-las a não repetirem os maus atos. A conversa que os pais têm com o filho é séria. O ato de corrigir não se restringe apenas aos pais, mas também aos familiares mais próximos e à comunidade inteira. Os mais velhos têm mais autoridade para chamar a atenção da criança ou até mesmo de seus pais. Não é comum os

pais baterem no filho; eles conversam com ele, a palavra é a alma indígena e tem muita força num diálogo.

- Conhecimento da natureza: faz parte da sobrevivência; é preciso conhecer as plantas que podem ser consumidas, as plantas medicinais, os animais, as trilhas.

- Ritos de iniciação: é um momento importante para o adolescente indígena e para a comunidade. A educação, nesse momento, passa a ser formalizada na comunidade. A mulher faz a iniciação a partir da primeira menstruação, quando fica isolada fisicamente e se comunica com poucas pessoas que, geralmente, são seus mestres. É um momento de preparação para o casamento e para um novo comportamento na comunidade. O homem passa por uma iniciação comunitária com provas de resistência, dietas, práticas de cantos e danças. Aprende a respeitar as crenças e os mitos de sua comunidade, e escutando atentamente os ensinamentos, tenta recuperar a memória histórica da sua etnia. O encerramento dos ritos de iniciação se dá de forma simbólica, por meio de furo da orelha, tatuagem, festas, etc.

- Nomenclatura: em várias comunidades indígenas, o nome que é dado ao índio tem a ver com a personalidade da pessoa. É comum que eles troquem de nome com o passar do tempo ou acrescentem vários nomes ao nome de origem.

- Rituais e linguagem mítica: os rituais formam as pessoas na religiosidade, partilhando danças, gestos, cantos. Há também a formação moral, a aprendizagem sobre a história de sua comunidade e a aprendizagem da visão mítica que eles têm do mundo, desenvolvida por meio de linguagem simbólica própria.

- Formação de personalidades específicas: O processo educativo indígena se espelha no pajé e no chefe político – o cacique. O pajé é o chefe religioso “é o mediador entre os homens e o sobrenatural, o mundo dos espíritos, das almas, das entidades, dos mortos, dos seres mitológicos.” (Silva, 1988, p.29) O cacique, para manter o seu cargo, deve saber, dentre outras coisas, “manipular as relações sociais em seu benefício” (idem, 1988, p. 28), ser o mediador-apaziguador entre as pessoas, falar bem em público - ter uma boa oratória.

Frente as considerações de Meliá, é natural reconhecer que na educação indígena, a formação intelectual, moral e espiritual estão entrelaçadas harmonicamente. A

aprendizagem ocorre por meio da comunicação durante o encontro entre duas pessoas, isto é, como Maturana tem destacado, ela ocorre de forma recíproca:

O educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. (Maturana, p.29, 1998)

De fato, a aprendizagem indígena ocorre por meio da oralidade, para os indígenas o poder da palavra está enraizada na cultura e eles utilizam o poder da linguagem simbólica, tanto corporal quanto verbal, de forma plena durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Para Aracy Lopes Silva, a educação indígena seria um meio de controle social interno do grupo, o processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros sua maneira de ser, garantindo sua sobrevivência e continuidade enquanto povo distinto.

A educação indígena é semelhante em vários aspectos a educação oriental, ela tem a função de formar o homem por completo. Há um contraste entre os valores educativos do Oriente e do Ocidente, segundo Gusdorf,

a verdade é que as sabedorias do Oriente foram particularmente atentas à relação mestre-discípulo. A educação ocidental constituiu-se há muito tempo em organização de massas: o sistema escolar tem por finalidade produzir o maior número possível de indivíduos providos da mesma bagagem mínima de conhecimentos intelectuais. Na Índia, na China ou no Japão, ao contrário, a educação consistia, em primeiro lugar, na formação espiritual da personalidade sob o controle de um mestre que era mais um diretor de consciência do que um professor. O mestre no Oriente deseja conduzir cada discípulo à mestria e não apenas muni-lo de uma certa quantidade de saber. (p.56, 2003)

A educação indígena está resistindo há 500 anos de contato, uma vez que ela é marginal, clandestina, à margem da ciência, mas são

nestes domínios clandestinos que as barreiras entre as áreas de conhecimento vêm sendo minimizadas com o desejo maior de compreensão do fenômeno humano em toda a sua diversidade e sua unicidade. Uma espécie de leito caudaloso se forma das várias escorrências possibilitadas pelas ranhuras e frestas que se abrem nos rochedos sólidos das certezas epistemológicas, com uma torrente fluída e com muito mais frescor que, poeticamente, amplia e aprofunda o conhecimento sobre o ser humano. (Santos, 2004, p.61)

Os mitos indígenas carregados de simbolismos, são utilizados como recurso na educação do seu povo. Porém, os mitos indígenas são relatados na maioria das publicações pelos autores não-indígenas que, muitas vezes, adulteram seus sentidos, pelo fato talvez, de não conhecerem, não vivenciarem ou não estão de acordo com algumas tradições indígenas, que são julgadas de forma preconceituosa ou mesmo exótica, isto é, de pouca importância para essa população majoritária.

Diante disso, o indígena precisa compreender o que os não-indígenas escrevem sobre sua tradição, mitos e ritos para que ele conteste o que não lhe agrada. A educação escolar indígena tem como proposta a alfabetização em português, ela é considerada fundamental para que o indígena consiga dialogar com a comunidade nacional ao seu redor, mas isso menospreza a importância da fala na comunicação, pois não é preciso ser alfabetizado para se estabelecer uma conversa. A cultura eurocêntrica impõe essa necessidade, e a alfabetização é um problema que surgiu no contato.

As desvantagens que se costumam projetar contra a alfabetização na língua indígena traduzem sobretudo a realidade diglósica na qual ficou colocada a língua indígena: a situação de falta de prestígio frente à sociedade nacional e falta de literatura que se traduz em termos de falta de material didático. (Meliá, 1979, p.73)

A princípio, a alfabetização indígena era concretizada por um professor de fora, isto é, que não pertencia à comunidade. Frequentemente, esse professor, de forma preconceituosa, não acreditava em seu papel de tentar transmitir a cultura dominante para possibilitar que as comunidades tivessem acesso a ela e para que fosse possível o estabelecimento de um diálogo entre as culturas dominante e indígena. O professor exercia a sua função de forma entreguista e pessimista, como se estivesse perdendo o seu tempo, pois, para ele, a cooptação seria inevitável.

Hoje as sociedades indígenas estão resistindo à cooptação, formando seus próprios professores nas escolas dos não-indígenas, tentando perpetuar a sua cultura do seu modo e mantendo a educação própria de cada etnia. Há limitações na atuação dos professores indígenas, como a falta de materiais didáticos, as falhas em suas formações – alfabetização em língua não-indígena (língua não-materna) – preparo pedagógico inadequado e até mesmo a falta de experiência com a docência.

A simples necessidade de comunicação com os representantes da sociedade nacional leva rapidamente alguns indivíduos a se esforçarem para dominar o português. Com a intensificação dos contatos cresce continuamente o número de bilíngües de modo que, ao alcançarem a etapa do convívio permanente, via de regra, todos os homens adultos já são capazes de se exprimir em português. Nos grupos integrados se observa uma verdadeira competição entre as duas línguas tendendo a conduzir ao abandono da língua materna quando interferem certos fatores sociais desfavoráveis... Em todos esses casos de perda ou obsolescência dos idiomas tribais, atuam como determinante fatores extralingüísticos. (Ribeiro, 1970, p.252).

Um dos objetivos do curso de formação do professor indígena é que a língua materna seja a base durante a alfabetização, assim é fundamental a escolha do professor indígena, que deve dominar sua língua materna para alfabetizar os pequeninos. Atualmente, alguns índios jovens negam a necessidade de aprender a sua língua materna, o que tem gerado comunidades inteiras não falantes da língua materna. “Acontece às vezes, mas quase por exceção, que um falante de fora possa chegar a essa vivência com mais participação do que um de dentro, que despreza a própria língua.” (Meliá, 1979, p.77)

Um ponto importante na alfabetização é que ela só ocorre uma vez na vida da pessoa; quando ela aprende a segunda ou terceira língua, adapta o método em que foi alfabetizada ao novo código, ao novo método de pensamento. “Tecnicamente, a alfabetização em duas línguas é impraticável.” (Meliá, 1979, p.74)

No entanto, “estamos sempre naquela perspectiva de que **a alfabetização vem apenas complementar a educação indígena, e não substituí-la.**” (Meliá, 1979, p. 83, grifo meu) A afirmação de Meliá parece ser coerente em parte, pois educação o indígena já possui, a alfabetização é apenas um meio para que ele se comunique com as pessoas de fora da sua comunidade. No entanto, isso não é necessário para se formar um bom indígena, mas sim um bom negociador das relações exteriores.

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. (Foucault, 2004, p. 71)

Professores indígenas para quê? Para ajudar a construir uma educação escolar específica e diferenciada que tenha como base aspectos sócio-culturais de cada povo indígena, que deveria ser o elaborador e o atuante principal nesse processo. A escola poderia ser um espaço para o professor indígena e as lideranças unirem forças, a fim de conseguirem a valorização e o respeito por sua cultura e seus etno-conhecimentos, partindo do conhecimento local para o geral.

Mas o professor indígena deve ser capaz de colocar “os óculos” selecionadores do que é, realmente, importante para sua comunidade e, de forma crítica, rejeitar o que é nocivo. O kit escolar dominante (lousa, giz, professor como único detentor do conhecimento, etc.) está inserido na aldeia indígena, isso é fato, e é preciso que o professor tenha consciência sobre o risco de ser usado para estabelecer novas relações de poder e autoridade sobre sua comunidade. De que forma? Tendo cuidado para não exercer o seu poder contra os interesses de seu povo em relação à questão da terra, da saúde, da alimentação, do contrabando de conhecimentos indígenas e tantos outros. Silva nos faz um alerta de que os índios “sofrem pressões, por inúmeras vias, agências e instituições, para deixarem de ser eles mesmos e para incorporarem modos de viver e pensar que negam os seus próprios.” (1988, p.32) O kit escolar inserido na formação indígena vai contra a educação comunitária e familiar que estão arraigados em sua cultura. A simples disposição espacial de uma mesa na frente da sala e atrás dela o professor - que tem o peso de sua autoridade em decidir o que é verdade ou não durante a transmissão dos conhecimentos para os seus alunos – é também uma característica da escola do indígena. Gómez nos alerta à:

A escola impõe lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e os estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. (2001, p. 11)

Por outro lado, o professor indígena poderá de forma consciente e comprometida fazer, na escola, trabalhos que vão contra o currículo oficial da Secretaria da Educação; fazer uma **educação do indígena**, como Dias Silva defende em seu trabalho, em que o professor autônomo possua atitudes não-passivas frente aos desafios, valorizando sua cultura e seu meio sócio-político.

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. (Dias Silva, 1997, p. 181)

Tudo isso sem se esquecer de que o conhecimento é socialmente construído e pode ajudar a comunidade, de alguma forma, a se relacionar com o mundo do não-indígena, tendo o cuidado para que ele não gere poder de classes entre as pessoas da comunidade indígena. O conhecimento pode ampliar as fronteiras da visão ao proporcionar um melhor entendimento dos processos de dominação e ao questionar certos mecanismos de opressão invisíveis – de exploração e de marginalização. O professor indígena tem o papel de desvelar esse mundo visível e invisível do não-indígena com humildade, com o intuito de partilhar o seu conhecimento com os outros e com a consciência de que esse conhecimento não é único, e nem melhor ou pior que o conhecimento acumulado pelos mais velhos, que possuem a sabedoria indígena.

Quando há um problema na aldeia, os indígenas convocam as lideranças, os mais velhos e a comunidade em geral e, ali mesmo, ele é resolvido. Eles não estão “acostumados culturalmente” com a burocracia e com a justiça lenta do não-índio, que pode levar meses ou anos para resolver um problema, às vezes, nem tão complicado. Essas diferenças podem ser discutidas na escola, que é um espaço de diálogo, um espaço privilegiado que pode ser utilizado para a crítica e a análise política da sociedade majoritária, favorecendo a reafirmação da identidade e reconstrução da cultura indígena.

A conscientização sem ação basta aos povos indígenas? Como favorecer a ação? “O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso.” (Foucault, 2004, p.71)

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. (Dias Silva, 1997, p. 208)

Qual é o papel do professor indígena diante do conflito, do diálogo e do confronto? O professor tem como papel ajudar a desmistificar “verdades” impostas e estabelecidas à comunidade indígena. Será que ele está bem preparado para essa função? Ele deve se especializar em alguma área do conhecimento?

A especialização faz progredir de forma gigantesca a complexidade dos sistemas sociais, multiplicar os produtos, as riquezas, as trocas, as comunicações, estimular invenções em todos os domínios. Vai provocar a aparição das civilizações. A especialização noológica – no exercício das artes e do pensamento – vai estar na origem de um prodigioso desenvolvimento estético, filosófico e científico. No plano individual, no entanto, a especialização vai acarretar a degenerescência de um tipo humano polivalente e politécnico que a arqui-sociedade desenvolvido, quer dizer, de um homem cujo exercício dos sentidos tinha atingido uma precisão e uma delicadeza espantosas, conhecendo todas as coisas da natureza, fabricando seus utensílios, as suas armas, a sua casa, os brinquedos dos seus filhos. Esse homem ‘total’ vai ser substituído, sobretudo nas cidades, por um indivíduo cujas aptidões se atrofiaram em benefício de umas tantas, e o desenvolvimento da complexidade social pela especialização faz-se, para a maioria da população, à custa de um incontestável empobrecimento da personalidade. (Morin, 1991, p.176-177)

O professor, independentemente da especialidade, é antes de tudo um mestre de humanidade. O currículo e o regimento escolar são apenas pretextos para o encontro e o diálogo entre mestre e discípulo. Para Gusdorf, as crianças que freqüentam a escola

sempre se lembram dos professores primários com muito carinho, pois estes têm prestígio entre elas. O professor indígena está apto a lecionar para as séries iniciais e ele tem, em suas aldeias, muito prestígio, no entanto, como já mencionado anteriormente, ele deve tomar cuidado para não desestabilizar a organização da comunidade, isto é, as obrigações que cabem ao pajé e ao cacique devem se restringir a eles. O professor indígena é um dos responsáveis pela educação indígena e, conhecedor das tradições de sua comunidade, ele sabe que é fundamental respeitar os familiares, o cacique, o pajé e os mais velhos para manter histórico-socialmente as raízes de sua cultura. A sua importância está em ser modelo para os seus alunos.

Mas há personagens muito mais temíveis que sabem utilizar uma tecnologia, uma política e uma sociologia da condição de mestre, a fim de evitar que alguém possa fazer sombra a sua justa soberania.” (Gusdorf, p. 143, 2003) “Os verdadeiros mestres de um homem nem sempre são seus professores, mas aqueles de quem recebeu, nos acasos da vida, o exemplo e a lição. (idem, 2003, p. 49)

O verdadeiro mestre é aquele que reconhece as suas limitações e é sedento pela perfeição. O ensino, para ele, não é o fim do processo ensino-aprendizagem, mas a educação como a edificação do homem. Assim, a educação não é para sobrecarregar as pessoas de informações, mas para conscientizá-las de suas limitações e de suas habilidades, para promover o seu auto-conhecimento, a fim de instruí-las para serem mestres. O mestre tem seu método próprio que

constitui-se de uma grande paciência que imperceptivelmente conduz o aluno para o caminho de um aprofundamento de sua própria vida. Sócrates tinha esse mesmo procedimento, através da ironia que lhe era peculiar. O importante não é aprender muitas coisas, mas o autoconhecimento e o autodomínio que conduzem à plena realização humana, seja qual for o campo particular de exercício que se escolheu. (Gusdorf, 2003, p.60) O paradoxo é que seja preciso buscar tão longe verdades tão elementares. (idem, 2003, p.60)

Professor indígena para quê?

Não bastam o professor indígena e o ensino bilíngüe, faz-se necessário que os interesses e o projeto cultural da comunidade indígena estejam de alguma forma inseridos na proposta escolar. Meliá e Dias Silva afirmam que existem duas formas de

escolas junto às populações indígenas: a "escola indígena" e a "escola para o índio". A escola para o índio foi pensada e imposta pelo não-indígena. Já a escola indígena é aquela que foi desejada pela comunidade e está de acordo com o seu projeto político. A escola diferenciada faz mudanças nos conteúdos e metodologias visando a reafirmação da comunidade, de sua identidade, diversidade cultural, tradições, autonomia e organização. O papel do professor indígena é decisivo para que os objetivos mencionados sejam alcançados e consiste na reelaboração da metodologia, das propostas pedagógicas e dos conteúdos, partindo dos seus referenciais culturais.

Diante desse enorme desafio, podemos fazer uma analogia do professor indígena com o mestre oriental retratado por Gusdorf. Dentre outras coisas, um mestre é sempre consciente de sua inconclusão e se sente inseguro com a dúvida, isto é, tem consciência de suas limitações. Ele tenta levar o aluno ao seu autoconhecimento em busca da sua plena realização e faz emergir entre o mestre e o discípulo um diálogo cujo objetivo é construir verdades entre eles. O mestre respeita o ritmo de aprendizagem do discípulo. A criança indígena que hoje é discípulo poderá ser o professor de amanhã, e isto é uma renovação de esperança, pois tudo o que o mestre não conseguiu fazer, o discípulo talvez poderá alcançar com êxito. O discípulo, muitas vezes, toma o mestre como exemplo para a sua vida, mas o verdadeiro mestre encoraja-o a construir a própria verdade, libertando-se do mestre. “O mestre é aquele que ultrapassou a concepção de uma verdade como fórmula universal, solução e resolução do ser humano, para se elevar à idéia de uma verdade como procura.” (2003, p. 249) O professor indígena deve ser autônomo e deve buscar sua própria verdade com raízes profundas em suas tradições, construindo, assim, uma escola legitimamente indígena.

Para Sebastiani Ferreira, o professor indígena é a pessoa mais apropriada para construir o projeto pedagógico de sua comunidade, pois os professores indígenas

conhecem e vivem, suas realidades, detêm o conhecimento dos valores culturais importantes, que devem ser transmitidos na escola e juntamente com a matemática acadêmica são capazes de fazer uma leitura mais profunda de sua realidade. (2004, p.88)

4 – A formação dos professores indígenas do Estado de São Paulo

O objetivo deste capítulo é discutir a necessidade do Estado assumir a responsabilidade em relação à escola indígena. O Estado pode ser imparcial às pressões locais contra os indígenas e aceitar o seu papel de defensor dos grupos de minorias, principalmente, dos grupos indígenas. Realizo a análise das entrevistas a partir dos seguintes aspectos: duração do curso, ritmos docentes e discentes e, finalmente, oralidade, leitura e escrita.

4.1. O Estado deve ser responsável pelo sistema de ensino das escolas indígenas?

Grupos regionais (fazendeiros, madeireiras, políticos, etc.) pressionaram as prefeituras, utilizando-se de argumentos preconceituosos comuns entre os grupos dominantes locais – “os indígenas são preguiçosos, para que eles precisam da terra?”, “eles nem têm alma, por isso não são gente; porque nós devemos respeitá-los?”, “eles são traiçoeiros, por qualquer bobagem nos atacam” ou “eles estão ocupando um lugar que deveria pertencer a nós, que somos muito mais inteligentes e trabalhadores; nós carregamos esse país nas costas”. Essas frases são preconceituosas e fazem parte do senso comum na sociedade do não-indígena. A prática tem demonstrado que as ações desses grupos regionais contra a comunidade indígena é enfraquecida quanto maior for a distância entre esses grupos e o grupo político no poder.

As sociedades majoritárias ainda têm uma visão carregada de preconceitos em relação aos indígenas, como a de que eles ainda são pré-históricos, isto é, o resto de uma sociedade não evoluída. Embora esse pensamento tenha sido superado por meio de vários estudos teórico-científicos, isso ainda não foi divulgado e assimilado pela sociedade “de fora”.

Um exemplo disso é que as lideranças de uma das aldeias do litoral de São Paulo não concordaram com a formação dos professores de sua comunidade. Após uma

investigação informal para se saber o porquê da rejeição, descobriu-se que o prefeito, que distribuía algumas cestas básicas, ameaçou as lideranças, dizendo-lhes que não receberiam mais as cestas caso aceitassem o curso de formação. Parece que o prefeito foi pressionado pelos professores de fora, pois estes iriam perder o emprego.

Mas essas ações contra os indígenas não eram exercidas apenas pelos prefeitos. A Funai deveria ser tutora dos índios, tendo a função de proteger seus interesses (na educação, saúde, atividades econômicas e territoriais). Mas de acordo com Silva,

ao invés de agir em defesa dos direitos constitucionais dos índios, a Funai tem, muitas vezes, tomado atitudes contrárias aos índios. Isto acontece por vários motivos, mas há um que é básico. A Funai, nas suas decisões, é subordinada ao Ministério do Interior e de certo modo, ao Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário. Interesses econômicos muito grandes estão em jogo. (Silva, 1988, p.35)

A Constituição de 1988 foi importante para garantir a escola diferenciada às aldeias indígenas. A Constituição foi promulgada em 1991, e algumas mudanças significativas ocorreram na educação indígena, que passou a ter supervisão e tutoria do Ministério da Educação, o MEC, com apoio das Universidades e da Funai. Essa ação de deixar a educação indígena sob responsabilidade do MEC dificulta ações violentas contra o indígena. O artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 16/04/1991 diz que

desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Niskier, 1996, p.55)

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases tem artigos específicos sobre a educação indígena. E no artigo 79, ela nos diz que:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas; § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (idem, 1996, p.55)

Tudo isso serviu para salientar que a educação indígena é um dever do Estado e a formação e capacitação do quadro de pessoal que trabalhará na escola indígena terá como preferência os professores indígenas.

A incorporação da educação indígena ao MEC teve um grande valor para a educação indígena, porque ela incentivou a produção e a divulgação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

O Estado, ao estabelecer o respeito à diversidade - ao invés da incorporação dos grupos indígenas - fundamentou um novo relacionamento entre ele e os povos. Mas isso não garantiu que os professores indígenas pudessem estabelecer um currículo próprio, o que entra em conflito com o direito à educação escolar diferenciada. No entanto, isso é um grande passo para se construir a escola indígena desejada pela comunidade, pelas lideranças e pelos professores. Diante disso, pode-se notar que

para que o processo revolucionário não seja interrompido, uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito elementar, cotidiano, não forem modificados. (Foucault, 2004, p. 149 – 150)

A educação indígena no estado de São Paulo teve início efetivamente durante a gestão do governador Mario Covas, e o projeto foi concretizado em 2004, na gestão do governador Geraldo Alckmin, com a formatura dos professores indígenas. “A partir dessa iniciativa governamental, São Paulo se tornou pioneiro ao reconhecer oficialmente e a

vincular à Secretaria de Estado da Educação a educação indígena para as cinco etnias distintas aldeadas em todo o estado.”(Campos, 2003, p. 325)

\

“Pela primeira vez no estado lembraram da gente. É claro que eles não vão tá fazendo tudo certinho, porque é uma coisa diferente e você demora pra acertar, mas pelo menos eles estão preocupados pela primeira vez. O Estado está preocupado, as pessoas como a Maria do Carmo e outros professores também.” (Professora Catarina, Tupi-Guarani)

O Estado está tentando cumprir o seu papel com as comunidades indígenas no sentido de dar mais autonomia aos professores nas escolas indígenas, isso é um avanço histórico. Mas isso não basta para que os indígenas possam desfrutar dos seus direitos de cidadãos, donos de suas terras, identidade e educação. Aracy Lopes Silva sempre defendeu a abordagem de questões indígenas nas escolas regulares, questões que deveriam ser tratadas de forma mais comprometida pelos professores e alunos não-indígenas e o respeito, a solidariedade e o compromisso pelos direitos dos povos indígenas deveriam imperar.

4.2. As reivindicações e a conquista do curso de formação indígena do Estado de São Paulo

De acordo com Monte, desde 1953 a Unesco declarava a importância da língua materna como base na educação escolar. Mais adiante, em 1957, a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) declara a proteção dos povos indígenas e a integração destes na sociedade.

Por muitos anos os políticos acreditaram que os povos indígenas seriam dissolvidos na população não-indígena, mas isso não ocorreu. Por meio de lutas e reivindicações, as populações indígenas conseguiram, dentre outras coisas, um avanço educacional na Constituição de 1988, que abandonou as metas e o jargão assimilacionistas e reconheceu “os direitos originários dos índios, seus direitos históricos, à posse da terra de que foram os primeiros senhores.” (Cunha, 2002, p. 17)

De acordo com a Constituição “os povos indígenas têm o direito de ser alfabetizados em sua própria língua e segundo seu modo tradicional de aprendizagem;” (Prezia e Hoornaert, 2000, p.149) Eles têm direito de ter uma educação diferenciada e também de elaborar seus próprios métodos didáticos no processo ensino-aprendizagem. Assim, a Constituição reconheceu as diferenças étnicas, lingüísticas, de tradições, de costumes, matemáticas etc. Hoje as leis favorecem a edificação de uma nova escola indígena, mas ainda não são suficientes, porque ainda não há materiais didáticos específicos à cada etnia suficiente e nem recursos tecnológicos para os alunos utilizarem durante as aulas.

Mesmo com a existência de uma constituição nacional e de vários instrumentos jurídicos internacionais que garantam ao indígena o respeito, a tolerância, condições de vida com dignidade, escola, saúde, dentre outras coisas, ainda assim, as leis e as pessoas responsáveis, que deveriam assegurar ao indígena seus direitos de cidadão, não o fazem. Esse fato, em contraposição à Constituição promulgada em 1988, deixa evidente que, no Brasil, ainda existe uma grande distância entre a lei e a prática política.

Apesar da existência de leis nacionais e internacionais que protegem e asseguram a dignidade dos indígenas, elas são insuficientes para resolver os problemas singulares das várias etnias distintas de forma plena. Por isso a importância da presença dos professores indígenas, lideranças e comunidades nas discussões de seus interesses – em especial da escola indígena. A escola diferenciada passou a ser um direito das comunidades autóctones, no entanto são elas que devem decidir se desejam colocá-la em prática ou não. “Cabe ao Estado garantir o direito, mas cabe aos índios, em suas situações específicas de vida social, decidir se querem implementá-lo: se querem escola, qual escola, para quê, para quem etc.” (Silva, 2001, p.106)

Em 1991, a responsabilidade da coordenação da educação indígena foi delegada para o Ministério da Educação e neste mesmo ano, a FUNAI saiu das terras indígenas, o que gerou vários protestos das comunidades indígenas, que se sentiram abandonadas pelo Estado. Assim o Governo Federal, sentindo-se pressionado, “preferiu fazer concessão na área da educação escolar para índios do que permitir a participação dos povos indígenas nos processos decisórios sobre demarcação de terras.” (Ferreira, 1992, p. 178) Com isso, a portaria 559 determina que o Ministério da Educação deve levar em consideração os desejos dos povos indígenas na educação escolar. Segundo a autora, essa lei da portaria

559 não determina quem é responsável pela preparação dos programas para a educação indígena. Os indígenas, novamente, ficam reféns das ‘falhas’ nas leis e não têm assegurado os seus direitos.

Em 29 de maio de 1998, as lideranças indígenas do Estado de São Paulo que estavam presentes no I Seminário de Educação Indígena de São Paulo redigiram e entregaram “O Manifesto das Lideranças Indígenas” à Secretaria Estadual de Educação, em 17 de junho do mesmo ano, exigindo, dentre outras coisas, a implementação e o funcionamento do Núcleo de Educação Indígena do Estado de São Paulo e que os professores indígenas em conjunto com a comunidade, as lideranças e colaboradores criassem o currículo de cada escola indígena. Foram necessárias mobilização, organização e manifestação indígena para que a lei fosse cumprida no Estado de São Paulo. Segundo o professor Márcio Terena, *“nós indígenas queríamos essa escola diferenciada até 2000, e nós conseguimos. Foi reunião atrás de reunião. Nós tínhamos reuniões com os governantes, com o pessoal da Educação, então foi uma conquista muito grande para nós, indígenas.”*

Coloca-se-nos, como objeto urgente de reflexão e pesquisa, a tensão entre, de um lado, a extrema liberdade de criação e o respeito à diferença, garantidos nos textos da lei e nas recomendações do MEC às escolas indígenas (fruto, convém não perder de vista, dos movimentos sociais mobilizados para tal fim nos últimos vinte anos) e, de outro, a resistência e a dificuldade de compreensão e aceitação desse direito à diferença pela máquina burocrática e política (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação etc.). (Silva, 2001, p.111)

A sala de aula é um espaço privilegiado para o diálogo e o conflito entre os e conhecimentos intercultural e transcultural, a escola indígena diferenciada é um local que tem como princípio o respeito e a tolerância pela diferença. Tolerância no sentido de que o outro, aquele que é diferente de mim, tem importância e não no sentido de caridade, de que iremos tolerá-lo esperando mudança.

Há uma consciência da necessidade de se pensar a diferença, a diversidade e o pluralismo como valores positivos mas também revela a dificuldade implícita nas tentativas de transformar criticamente noções arraigadas que impedem o reconhecimento pleno, no universo estranho, da igualdade e da humanidade partilhada consigo próprio. (Silva, 2001, p.123)

4.3. O Curso

O Estado de São Paulo foi o último a reconhecer os direitos que os indígenas adquiriram através da constituição de 1988. As comunidades precisaram lutar local, nacional e internacionalmente para que esse reconhecimento acontecesse. O projeto de formação do professor indígena do estado de São Paulo é resultado da parceria entre o Governo do Estado de São Paulo, prefeituras, ONGs e Universidades.

Somente em 1996 iniciaram-se as primeiras discussões sérias sobre a educação indígena pelos governantes em São Paulo. Os participantes das discussões, que eram da UNESP/MEC/DEF/SEF, perceberam que havia poucas pesquisas sobre as comunidades indígenas do Estado, a não ser de algumas comunidades como os Guarani e Tupi-Guaranis, assim, resolveram fazer algumas pesquisas de campo para que pudessem conhecer todas as comunidades melhor (Krenak, Kaingang, Terena, Guarani e os Tupi-Guarani inclusive). “O Núcleo de educação indígena de São Paulo (NEI), criado pela secretaria de Estado da Educação em 1997, elaborou e desenvolveu o projeto ‘Magistério Indígena’ que deu continuidade aos princípios da Constituição de 1998.” (Campos, 2003, p. 326)

Depois houve um processo de seleção organizado pela Secretaria de Educação para a escolha do grupo que assumiria o curso. Concorreram no processo várias universidades - como UNESP, UNICAMP, USP, etc - interessadas em assumir a formação do professor indígena do Estado de São Paulo.

A Secretaria da Educação escolheu a Universidade de São Paulo para coordenar o curso de formação do professor indígena. Existiam pelo menos dois professores da Faculdade de Educação que trabalhavam com a educação indígena, sendo um deles a professora doutora Maria do Carmo Santos Domite. Segundo Deusdith, “ *a escolha da Maria do Carmo não foi nossa. Nós escolhemos a Faculdade de Educação porque é ela que forma os professores, e foi ela que indicou esse grupo de Etnomatemática. A Faculdade de Educação fez a formação de nível médio e , depois, quando foi para a formação superior, a Faculdade de Educação já estava com um conhecimento maior desta especificidade de formação de professores.*” (NEI – Núcleo de Educação Indígena)

Além disso, a Secretaria da Educação tentou levar em consideração as reivindicações desses povos ao decidir sobre qual grupo de pesquisa poderia coordenar o curso. Primeiro levaram em consideração o interesse dos indígenas pela matemática acadêmica e, depois, a dificuldade desse grupo em compreender essa ciência no contexto cotidiano e formal. A Secretaria da Educação considerou imprescindível para as comunidades indígenas e não-indígenas um processo ensino-aprendizagem que partisse do que o aluno conhece para depois transcender para o desconhecido, a fim de se obter uma aprendizagem contextualizada e com significado, e esta é uma premissa básica da etnomatemática - respeitar e valorizar os conhecimentos que o educando traz para a sala de aula.

De acordo com Deusdith, “ *tudo isso é uma formação que diferencia a formação dos nossos professores, é isso que eu disse pra você. Por mais que a formação seja diferente, você tem que considerar a bagagem que o aluno traz. Uma aula de etnomatemática para um indígena tem um valor, uma aula de etnomatemática para um professor não-índio tem outra.*” (NEI)

Segundo dados obtidos no site da Secretaria da Educação, o curso especial de formação dos professores indígenas beneficiou “24 comunidades indígenas, pertencentes a 14 municípios do Estado, que atendem cerca de 1016 alunos de 7 a 18 anos de idade. São elas : Kopenoti, Ekeruá, Nimuendaju e Tereguá (em Avaí), Icatu (em Braúna), Vanuíre (em Arco-Íris), Rio Silveira (escola municipal em Bertiooga), Bananal e Piaçagüera (em Peruíbe), Rio Branco (em Itanhaém), Aguapeú e Itaoca (em Monguaguá), Boa Vista e Renascer (em Ubatuba), Rio do Azeite e Capoeirão(em Itariri),Paraíso (em Iguape), Santa Cruz e Rio Branco II (em Cananéia), Pindoty (em Pariquera-Açu),Peguao-Ty (em Sete-Barras), Jaraguá, Morro da Saudade e Krucutu (em São Paulo)”.

O seguinte relato mostra a importância do curso para o professor indígena:

“Tudo, quase, porque aqui a gente está tendo uma educação voltada mais para a educação indígena e lá a gente não aprendia nada, só as coisas dos não-indígenas. Aqui a gente está aprendendo uma educação para nós mesmos.” (Professora Valdenice, Kaingang)

4.3.1. A Etnomatemática como opção teórico-metodológica

Como já foi mencionado, os povos indígenas já têm uma educação própria, no entanto, desejam incorporar os conhecimentos dos não-indígenas à sua formação para poderem viver melhor. Eles consideram mais urgente a aprendizagem da matemática e da língua portuguesa, pois esses conhecimentos e técnicas podem favorecê-los a compreender melhor a sociedade que os envolve.

Os Kaingang, Terena, Guarani, Tupi-Guarani e Krenak valorizam muito a matemática acadêmica – porque eles podem negociar melhor com os não-indígenas, acompanhar a demarcação de terras com compreensão, saber estimar a quantidade de sementes necessárias para o plantio, entre outras coisas - e se empenham para aprendê-la. O curso de formação do professor indígena teve como base filosófica, na área de matemática, a etnomatemática - os professores não-indígenas levaram em conta o conhecimento cotidiano matemático desses grupos a partir de sua história, sua ancestralidade e sua cultura e, de forma contextualizada, tentaram mostrar a estrutura e a origem da matemática acadêmica. De alguma forma, todas as outras áreas do conhecimento foram trabalhadas a partir do que o professor indígena conhecia, de sua cultura, da sua história.

Por um lado, a opção teórico-metodológica das pesquisas em etnomatemática vem construindo um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do ‘outro’, do ângulo de sua lógica. Por outro lado, a etnomatemática em termos de aprendizagem e ensino pode ser considerada como modos de compreender as diferentes formas de raciocinar, medir, contar, tirar conclusões dos educandos, associados a grupos culturais diversos, procurando entender como a cultura se desenvolve e potencializa as questões epistemológicas. (Domite, 2003, p. 16)

As aulas de matemática e das outras disciplinas tentaram fazer com que o professor indígena estabelecesse relações entre o mundo dos não-indígenas e a história dessas disciplinas, a fim de desenvolver um olhar crítico sobre a matemática e as outras disciplinas e para que pudessem perceber quando elas estão sendo usadas para favorecer a classe majoritária a oprimir ainda mais as pessoas ou quando elas são usadas para a vida, para que as comunidades indígenas exerçam a cidadania. A Etnomatemática

procura justamente mostrar a possibilidade de valorizar o conhecimento do aluno, da sua cultura, do seu meio social para uma aprendizagem significativa e crítica da matemática.

Com a etnomatemática no centro da perspectiva de formação de professores indígenas, estaríamos procurando caminhos que nos orientassem frente às relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento existente no fazer de um grupo sócio-cultural diferente do nosso. (Domite, 2003, p. 19)

A busca por novos conhecimentos está impregnada no homem, e isso não poderia ser negado aos indígenas, embora, muitas vezes, o que o grupo majoritário pretenda é homogeneizar as pessoas através dos meios de entretenimento, da escola e de comunicação em geral, ditando o que se deve falar, pensar e consumir para que se possa fazer parte de um meio social considerado adequado por esses veículos de opressão e alienação. A importância da escola e educação diferenciadas para os indígenas consiste justamente na luta para que a homogeneização, a degradação de conhecimentos tipicamente indígenas não ocorra. É isso que a etnomatemática tenta refletir e combater.

Segundo Domite, a etnomatemática ainda está ‘engatinhando’ nas práticas pedagógicas, e há poucos trabalhos nesse sentido. (Domite, 2003, p.18) Ela é uma possibilidade pedagógica que pode desenvolver e estimular a criatividade dos educandos, respeitando as diferenças e a cultura, em especial a indígena.

“Então, o curso tinha como propósito estar lá e aqui, lá e aqui, estar com eles no modo de ser e pensar deles e trazer o conhecimento escolar nosso, como a escola que conhecemos propõe.” (Maria do Carmo Domite, Matemática)

“A meu ver, a postura do projeto foi sempre de promover o diálogo entre todos. Nesse sentido, estabelecer uma ponte, um vínculo dialógico com os professores indígenas, foi uma meta sempre presente. Penso que é por aí que a formação começa, pois para você pensar o ensino entre culturas distintas jamais deve permitir que haja sobreposição de um saber ao outro, de uma vontade à outra.” (Rogério Ferreira, Matemática)

4.3.2. Aspectos do curso

Uma das preocupações centrais do curso foi pensar situações educacionais em que os professores indígenas fossem os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. E como contemplar os direitos educacionais que os povos indígenas têm, como: educação intercultural, bilíngüe, comunitária e que, ao mesmo tempo, forme um professor autônomo? Como respeitar as diferenças étnicas culturais sem cair no processo homogeneizador do sistema escolar tradicional.

“A formação especial que eles – os professores indígenas - estão tendo uma visão sociopolítica que faz muita diferença. Há no curso, também, uma diferença na abordagem cultural, que faz com que eles desenvolvam habilidades diferentes dos professores não-índios.” (Deusdith, NEI)

Alguns cuidados que a maior parte dos professores coordenadores de área tiveram durante o curso foram com as coerções ideológicas a que Ribeiro nos chama atenção, e que

consistem, principalmente, na traumatização cultural e em frustrações do ethos tribal e da compulsão de redefinir, passo a passo, todos os corpos de crenças e valores, assim como as próprias consciências individuais de acordo com a alteração das suas condições de existência. (1970, p. 442)

A diversidade de etnias durante o curso de formação do professor indígena sempre foi considerada positiva por todos os envolvidos, pois possibilitou o conhecimento dos outros grupos, a troca de experiências, a construção de novos conhecimentos e o aprofundamento das reflexões sobre respeito, identidade, escola indígena, ética, pluralidade cultural, lutas, direitos, entre outros assuntos. Mas como os grupos indígenas eram bastante heterogêneos, apresentavam expectativas diferenciadas nas atividades desenvolvidas. “Cada etnia constrói a sua Etnociência no seu processo de leitura do mundo. É a construção do conhecimento para a explicação do fenômeno, e, logicamente, cada uma dessas leituras é feita de forma bem diferente.” (Sebastiani Ferreira, p. 70, 2004) Diante disso, podemos dizer que foi um desafio elaborar e desenvolver o curso de forma que interessasse e envolvesse a todos na construção do processo ensino-aprendizagem e, de forma especial, no ensino da matemática.

Houve muitas discussões para a consolidação de um calendário que não entrasse em conflito com as diversas atividades habituais que cada etnia desenvolve em sua aldeia (as festas indígenas, os rituais). Além disso, o calendário tentava se adequar, também, às necessidades dos professores da escola das aldeias, das mães que levavam seus filhos menores para o curso, dos caciques. Ficou estabelecido que as aulas ocorreriam de quinze em quinze dias nos CEFAMs (os estudos foram divididos nas modalidades presencial e à distância). Enquanto os professores indígenas fizeram o curso, eles se hospedaram em hotéis com toda a alimentação paga e, além disso, receberam uma espécie de bolsa-de-estudos para ajuda de custo.

Os professores indígenas ficaram distribuídos em três pólos regionais localizados nos municípios de Bauru, São Paulo (bairro Tucuruvi) e Guarujá. Segundo documento publicado pela Secretaria de Estado da Educação o objetivo do curso é:

O Curso Especial de Formação em Serviço para Professor Indígena para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), aprovado pelo Parecer nº 419/2000 – CEE, teve início no dia 15.07.2002. O referido curso têm como objetivo assegurar a esses alunos a formação mínima exigida por Lei para o exercício da docência nesses segmentos de ensino, mediante a implementação de uma estrutura de estudos que os capacitem em serviço. (Secretaria de Educação, 2004)

Os responsáveis queriam que o curso fosse visto pelos professores indígenas como algo positivo para a formação individual e comunitária de cada participante. A metodologia foi diferenciada, buscando o respeito à cultura, à diversidade e à interculturalidade. Os professores indígenas confeccionaram alguns materiais didáticos em sua língua materna, mas esses materiais produzidos ainda são pífios, pois a necessidade de mais materiais didáticos na língua materna e, também, de materiais na língua portuguesa é muito grande.

Afirma Deusdith, que *“o diploma que eles (os professores indígenas) recebem é um diploma igual a de qualquer outro professor: O nível médio é dado pela Secretaria e o nível superior vai ser dado pela USP. A Faculdade de Educação é que vai dar o diploma para eles, portanto é um diploma válido. Se eles quiserem dar aulas em escolas de não-índios eles vão ter que passar pelo processo de seleção, que é o concurso público. Penso que eles não têm vontade e nem disposição para isso, mas se quiserem enfrentar a*

burocracia dos brancos, eles podem, o diploma vale. As escolas indígenas não têm concurso público, os professores são indicados pela comunidade.” (NEI)

4.3.3. As etapas do curso

O curso contava com a participação de monitores que tinham formações escolares variadas. Eles frequentemente ficavam com os professores índios no hotel e durante as aulas do curso.

O curso teve duas etapas: a de estudos básicos e a de estudos específicos. Os professores que cursaram a etapa de estudos básicos foram convidados a cursarem a etapa de estudos específicos. De acordo com documento publicado pela Secretaria de Educação, as duas etapas foram “constituídas, cada uma delas, por estudos nas modalidades presencial e à distância que, preservando o caráter de interculturalidade da população atendida, dará ênfase ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes imprescindíveis ao exercício da cidadania e à produção de materiais didático-pedagógicos próprios.” (2004)

Os CEFAMs ficaram encarregados de acompanhar, controlar, registrar e arquivar os documentos comprobatórios dos cursos realizados pelos professores indígenas e de remeterem os certificados de conclusão de curso.

4.3.3.1. Estudos básicos

Para participar dessa etapa, o professor indígena tinha que ser indicado pelos representantes das aldeias e possuir um documento, remetido pela Secretaria Municipal de Educação ou da Diretoria de Ensino, que comprovasse sua experiência como professor na comunidade nos últimos cinco anos.

Todos os indígenas que chegassem ao fim desses estudos obteriam a certificação de Orientador de Ensino Indígena de Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental I.

A matriz curricular¹ da etapa de estudos básicos para o curso de formação dos professores indígenas foi baseada em uma série de disciplinas que foram classificadas em: linguagem, códigos e suas tecnologias (linguagem e simbologia indígena, língua portuguesa, educação física, arte e cultura), ciências da natureza (matemática, história e geografia) e fundamentos (legislação indígena, noções de sociologia, noções de antropologia, metodologia de pesquisa, projeto de aplicação). Isso fez com que os indígenas tivessem acesso ao currículo do Ensino Fundamental de cada disciplina e estudassem de forma mais profunda o contexto social, político e cultural das etnias.

A carga horária total foi de 2.220 horas, que foram divididas em aulas das disciplinas citadas anteriormente e na elaboração de projetos.

4.3.3.2. Estudos específicos

O professor indígena deveria ser indicado pelos representantes das aldeias e ter o certificado de Orientador de Ensino Indígena remetido pela unidade de formação ou apresentar o certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio para que pudesse participar dessa etapa.

Todos os indígenas que concluíram essa etapa receberam um diploma do ensino médio de Professor de Educação Indígena de Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental I.

A matriz curricular² da etapa de estudos específicos também foi formada por muitas disciplinas, que foram classificadas em: linguagem, códigos e suas tecnologias (linguagem e simbologia indígena, língua portuguesa, educação física, arte e cultura, língua estrangeira moderna [inglês ou espanhol]), ciências da natureza e suas tecnologias (física, química, biologia e matemática), ciências humanas e suas tecnologias (história e geografia), fundamentos (história da educação, filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, antropologia, metodologia de pesquisa, legislação

¹ A organização da matriz curricular dos estudos básicos foi determinada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

² A organização da matriz curricular dos estudos avançados foi determinada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

educação e ed. indígena) e didática (teoria, currículo e proposta pedagógica, conteúdos curriculares e metodologias de trabalho, estágio supervisionado e projetos de aplicação). Essa matriz proporcionou o estudo conceitual de fundamentos da educação, da didática e da prática pedagógica.

A carga horária total dessa etapa foi de 3.040 horas que contemplaram o desenvolvimento de disciplinas e projetos interdisciplinares contextualizados.

4.3.4 – Algumas reflexões sobre o curso de curto prazo de formação de professores indígenas

Antes da constituição de 1988, a formação do professor indígena era um privilégio de apenas algumas comunidades indígenas. Atualmente, todas estão tendo acesso a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe, que talvez não seja a ideal, mas que pode ser considerada uma conquista. Segundo Aracy Lopes da Silva,

se, de um lado, os últimos vinte e poucos anos foram marcados por problemas e ameaças crescentes à sobrevivência dos povos indígenas no Brasil – o que nos enche de tristeza e indignação - , de outro, estes foram anos de organização e fortalecimento do movimento indígena, de avanços na Legislação Indigenista e de envolvimento positivo de setores não-indios da sociedade civil na questão indígena. (apud Dias da Silva, 1997, p.37)

Dias da Silva nos relata que, devido à organização dos professores indígenas em busca de alternativas para melhorar a educação escolar em suas aldeias, os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre planejam e realizam encontros anuais desde 1988, para pensarem juntos em soluções para os problemas comuns vivenciados por eles no cotidiano, sem perder de vista os etno-conhecimentos e a cultura de cada etnia.

Essa mesma autora nos fornece dados até o décimo encontro de professores indígenas, no entanto, abordaremos somente os três primeiros encontros, a fim de mostrar o avanço político/pedagógico/social desses professores. No primeiro encontro, eles debateram sobre o ‘ensino profissionalizante’, havendo relatos de como ocorre a educação em cada comunidade. No segundo, eles discutiram sobre ‘as organizações indígenas e a educação’, decidiram a ida de representantes à Brasília para a entrega

oficial do documento sobre a LDB no Congresso Nacional e ainda criaram a COPIAR-Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. No terceiro encontro, eles expuseram os problemas gerados pelo uso do mercúrio no garimpo.

E discutiu-se a possibilidade da viabilização da elaboração de currículos próprios. Nesses encontros, o número de professores indígenas participantes cresceu ano a ano, mostrando o interesse dos professores em buscar novos caminhos para alcançarem uma escola verdadeiramente indígena.

Uma das forças deste Movimento é a avaliação que fazem, de que, mesmo frente a uma situação não ideal, repleta de problemas e contradições, é possível agir, nem que seja como dizem, realizando trabalhos ‘paralelos’ ou mesmo ‘clandestinos’. O termo paralelo é usado no sentido de que, mesmo não abandonando totalmente o modelo de escola de nossa sociedade, introduzem práticas e conteúdos próprios de suas culturas. São considerados trabalhos clandestinos aqueles que são realizados sem o reconhecimento oficial. (Dias da Silva, 1997, p. 180)

Diante disso, nota-se o quanto os professores indígenas do Estado de São Paulo, em relação aos professores dos outros estados, ainda estão no início das discussões políticas e pedagógicas sobre a escola indígena. Não basta formar um professor indígena ou elaborar uma educação para o indígena. É preciso um professor indígena que reflita com sua comunidade sobre as diversas situações políticas/pedagógicas/sociais que vivem e que seja capaz de criar um projeto pedagógico que realmente valorize a cultura, os ritos, os mitos e a educação não escolar desses grupos.

“O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.” (Machado, p. XXI, 2004) A formação do professor indígena de São Paulo fez nascer novas formas de poder nas comunidades indígenas: o professor passou a ser uma liderança social. Hoje ele e os mais velhos são conselheiros do cacique em reuniões periódicas - os conselheiros tomam decisões em favor da comunidade. Geralmente, os professores são os conhecedores das leis dos não-indígenas e os mais velhos, os especialistas da cultura de seu povo. Levando em consideração tanto as tradições quanto os conhecimentos que são de fora, eles tentam promover um consenso nas discussões.

Segundo Guimarães, há mais de 25 anos vêm sendo desenvolvidos projetos contextualizados de formação de professores indígenas - que levam em consideração o conhecimento das etnias, que respeitam o ritmo de aprendizagem deles, que tentam de alguma forma resolver alguns problemas do grupo - em que primeiramente conversava-se com a comunidade para saber o que o grupo indígena necessitava aprender e, dentro da singularidade de cada etnia, buscava-se elaborar projetos contextualizados baseados nesses estudos. Isso, geralmente, ajudava a comunidade na questão da luta pela terra - algumas experiências de sucesso são as dos Tapirapé, povo que vive na baixa amazônica (próximo do serrado mato-grossense), e as do Acre. Foram desenvolvidos projetos contextualizados política e sócio-culturalmente de acordo com a realidade e necessidades de cada sociedade.

A partir do momento em que a formação de professores se tornou uma política pública, essa contextualização vem se anulando ao longo do tempo. O que nós tínhamos no começo como projetos contextualizados hoje foram reduzidos a projetos de formação de professores indígenas. (Guimarães, p. 100, 2001)

Guimarães questiona se, hoje, o curso de formação de professores indígenas não passou a ser um curso de capacitação de professores. Para a autora, o MEC estipula um prazo muito curto para a formação dos professores indígenas, somente para cumprir o que a LDB exige e habilitar os professores o mais rápido possível. Isso, muitas vezes, dificulta um trabalho crítico e reflexivo que possa levar o professor indígena a pensar em como esse novo conhecimento poderá ou não fortalecer a sua cultura, o seu povo; dificulta também a formação de um professor crítico e comprometido. A falta de tempo acarreta, também, em um curso de formação carente de teorias profundas que possibilitem ao professor tomar as decisões de forma independente.

Neste sentido, o depoimento do Professor Marcio Ferreira da Silva é valioso:

(...) Os assessores e técnicos em Educação Escolar indígena, assim como suas agências (do governo e das ONGs), precisam compreender, antes de mais nada, o que são organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas. (...) Caso contrário, os programas de educação Indígena poderão ser pautados por uma ideologia de indianidade genérica, onde noções como organização sociais, costumes e tradições dos povos indígenas são desprovidas de um sentido mais profundo e

tomadas como detalhes pitorescos. (...) (In Amancio, 1999, p.70, grifo meu)

Guimarães apresenta a necessidade de uma maior reflexão sobre a questão da educação indígena, que, para ela, deveria ser mais específica para cada comunidade:

A gente vê com preocupação a redução que ocorre nos projetos voltados somente à formação do professor que não tem um conhecimento maior da sociedade e da demanda específica que ela queira fazer com relação à educação escolar. Tanto que vários projetos já começam com a proposta curricular do magistério pronta. (2001, p. 105)

Para atender às exigências das secretarias municipais de educação, as propostas curriculares são elaboradas, freqüentemente, antes do curso de formação do professor indígena. Por um lado, o ideal seria construir uma proposta curricular com as comunidades indígenas segundo as suas necessidades. Por outro lado, o MEC avalia o currículo das escolas por meio do Provão, do ENEM e do SAEB, tudo isso com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs propõem ‘um mínimo’ de conteúdos básicos que devem ser abordados nas escolas, no entanto esses conteúdos não são poucos. Por enquanto as escolas indígenas não participam desses mecanismos de avaliação, mas isso parece ser inevitável em um futuro próximo.

Ao não levar em consideração o cotidiano e os problemas de cada etnia em sua especificidade, o curso de formação de professores acaba reproduzindo modelos pedagógicos externos,

que na maioria das vezes objetiva a unicidade de diferenças, ao invés do estabelecimento de um modelo próprio, original, autêntico, enfim, um modelo transcultural que valorize o diálogo e a criatividade ao invés da mera execução de tarefas ligadas a programas desconexos com a realidade dos alunos e de suas famílias. (Amancio, 1999, p. 77)

Os povos indígenas que tiveram acesso a uma formação a longo prazo vivenciaram uma história totalmente diferente dos povos do Estado de São Paulo. O curso de formação do professor indígena do Estado de São Paulo passou por diversas contradições e limites, não sendo capaz de suprir todas as necessidades básicas desses povos, mas sempre com muito cuidado os professores não-indígenas valorizaram e respeitaram a

cultura indígena, os seus valores e crenças. Os cursos de longo prazo, sem dúvida, proporcionam uma maior aproximação entre os professores e alunos e há tempo para fazer trabalhos mais detalhados, no entanto, existem críticas aos cursos de quinze, vinte anos, no sentido da comunidade indígena tornar-se dependente daquelas pessoas que trabalham com eles. Assim, o foco dos cursos de formação dos professores indígenas deveria ser a independência política e econômica desses povos e, para isso, é preciso encontrar uma duração de curso apropriada - nem muito longa e nem muito curta.

“Eu acho que o maior valor está em trabalhar no sentido de ajudar o professor e a professora indígena a se organizar para que a educação escolar seja praticada no interesse de cada grupo indígena, com a valorização de seus conhecimentos étnicos, assim como a operar toda esta burocracia, esse movimento que torna o professor qualificado e diplomado para poder trabalhar na escola.” (Maria do Carmo Domite, Matemática)

4.4. Duração do curso, ritmos docentes e discentes

Antes da Constituição de 1988, o Estado defendia a integração dos indígenas à União Nacional com a intenção de oferecer o mesmo tratamento a todos os cidadãos, pois acreditava que, oferecendo o mesmo tratamento, faria reinar a igualdade entre todos. Mas, com isso, desconsiderava o direito do cidadão de ser diferente e de ser respeitado na diferença.

A escola oferecida a todos ‘igualmente’, anterior a 1988, é aquela inspirada no século XVII. Ela seguia os ritmos das grandes manufaturas, que estruturaram esquemas de disciplina em que a rigidez do tempo era imprescindível para o funcionamento da fábrica. A escola, utilizando-se da pedagogia das ordens religiosas - que eram competentes em disciplinar as pessoas ao tempo -, preocupava-se com o ritmo e com as regularidades dos afazeres. O tempo passou a ser contado em dias, horas, minutos e segundos. A escola utiliza-se dessa fragmentação do tempo nas atividades em que o aluno deve responder prontamente às ordens do professor ou da instituição. E o aluno deve seguir um ritual: “ a última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos

se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixo. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem ... O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.” (Foucault, 2005, p. 128 - 129) Essa escola tradicional não leva em consideração a diversidade cultural, no entanto, ela reforça a desigualdade pelas diferenças, utilizando-se da diferença para classificar e ordenar quem pode ser mais ou menos adequado para uma determinada função (por exemplo, qualquer pessoa que queira ser modelo deve ser alta, magra, falar pelo menos um idioma, etc.).

A escola tradicional não respeita o tempo que cada aluno tem no processo ensino-aprendizagem e muito menos o ritmo de aprendizagem de um grupo, em especial dos indígenas. Os indígenas não suportam ficar muito tempo sentados ou presos em algum lugar por muito tempo. O depoimento da Professora Catarina mostra que os indígenas, de alguma forma, mantêm o seu jeito de ser indígena, eles ainda não foram totalmente adestrados pelo ‘tempo e hábitos’ do não-indígena.

*“Porque assim, eu acho que nós, os professores, que temos que tá fazendo a diferença dentro da sala de aula, então eu acho assim, eu não devo repetir os mesmos erros que teve na sala de aula. Uma, que **eu detesto ficar sentada na sala de aula quatro, cinco horas**, como eu sempre disse nas reuniões. Eu sempre falo nas reuniões, quando tem lá uma secretária do Estado e eu falo, olha, **detesto ficar entre quatro paredes cinco horas ou o dia todo**. Então, sempre que eu podia na sala de aula, eu pegava as crianças e saía um pouco pra tá conversando e mostrar outras coisas, **pra não seguir o mesmo ritmo do não-indígena**, porque ficar sentado cinco horas, às vezes mais, às vezes dá sono e a gente acaba não tendo muita, não aproveita muito a aula. Acho que diferenciando um pouco, um pouco sentada, um pouco brincando, acho que isso vai muito, porque nós, indígenas, nós temos a educação.” (Professora Catarina, Tupi-Guarani)*

Segundo o que disse Catarina, podemos notar que a escola tradicional não correspondeu aos seus anseios, já que ela pretende construir a sua própria metodologia de ensino. De alguma forma, os mecanismos de poder e de regulação do corpo e do tempo ainda não adestraram o indígena, mas a escola dentro da aldeia tem esse papel a cumprir, aos poucos e silenciosamente.

Às vezes, alguns professores não-indígenas iniciavam as aulas com uma ‘ginástica pré-laboral’, de que os professores indígenas gostavam muito. “A *dinâmica das aulas*

contou com uma diversidade de atividades: aula expositiva, debates, jogos desenhos, dramatizações, propaganda, treino de falar em público individual, encenações, exercícios de relaxamento, respiração, visualização ativa, entre outros. Como as aulas foram dadas em blocos grandes (três dias de oito horas) a proposta exigiu uma alternância de experiências motivadoras.” (Cíntia Ingrevallo, Psicologia)

Mas quando a aula era muito teórica, elaborada para o ritmo do não-indígena, ou quando o assunto não interessava ao professor indígena, este se levantava e saía da sala de aula.

“A dificuldade que eu tive no curso foi uma disciplina que praticamente eu não entendia nada e eu até cheguei a sair da classe, nem sei se a professora ficou brava comigo.... Eu não compreendia nada, não estava entendendo nada, e para nós o curso foi muito bom, mas uma dificuldade nossa era que era várias semanas, duas ou três semanas, era várias matérias e a gente ficava meio confuso, que era no começo do curso e depois que a gente foi se acostumar, aprendendo a conviver com a carga horária do curso, se adaptar ao curso. No começo foi totalmente difícil porque era metodologia da pesquisa e a gente nunca tinha ouvido falar sobre isso na vida. E eu sou assim, se eu não estou entendendo nada eu não fico no lugar. E nos outros a gente já começou a pegar o ritmo, a carga horária das matérias, aí pegou o embalo e foi embora.” (Professor Altieri, Krenak)

O indígena expressou com muita sinceridade a sua insatisfação ou satisfação em relação ao curso, por meio de palavras ou gestos. Isso foi muito importante para que os professores não-indígenas pudessem mudar a sua metodologia, o conteúdo e até mesmo o seu ritmo de trabalho, que não estava adequado ao ritmo dos indígenas.

Segundo a professora coordenadora Nívia, ela elaborou um curso que considerou interessantíssimo e rico, mas que quando foi posto em prática, não teve a recepção imaginada.

“Qual não foi meu espanto quando verifiquei, logo no início da minha exposição, que alguns alunos estavam bocejando, outros me olhando com expressão de aborrecimento e, ainda, outros conversando entre si. No intervalo da aula, fui cercada pelos alunos que me perguntaram por que eu falava sem parar sobre “coisas tão chatas” e se minhas aulas seriam sempre assim. Enfim: reconheci que fui um fracasso! E, assim, aprendi minha primeira e importante lição. Deixei de lado tudo o que eu havia planejado e segui, do começo ao fim do curso, o seguinte caminho: primeiro eu ouvia o que os alunos falavam – suas histórias, costumes, músicas, rituais, crenças, situações do cotidiano-, e, depois, incentivava todos ao diálogo, pois, os alunos eram de etnias variadas. Também os alunos eram

estimulados a cantar e, a pedido deles, a dançar. Começamos a registrar tudo que ocorria nas aulas em 'jornais'. Posteriormente, os alunos passaram a escrever, em grupos organizados espontaneamente, livros ilustrados sobre temas por eles escolhidos. O 'conteúdo' assim levantado era utilizado pelos alunos para planejamento das aulas que eram dadas por eles.” (Nívia Gordo, Didática)

O ritmo e o interesse dos professores indígenas fizeram com que outros professores não-indígenas reformulassem o seu curso.

“Então, é como eu falei para você, nós aprendemos muito nesse processo todo, eu já dou aula há muito tempo, mas nunca tinha dado aula para indígenas. Então, é outro ritmo, eu pelo menos tive que dar uma reformulada em tudo... Depois do primeiro dia de aula eu lembro que a noite eu sentei e reformulei toda a didática de aula né, é outro ritmo, tive que adaptar ao ritmo deles. Eu acho que eles aproveitaram muito, porque a grande surpresa, apesar desse ritmo mais lento, é diferente, é difícil comparar um com o outro, mas eles são muito ávidos de conhecer, sabe... muito, perguntam muito, querem saber muito, eles ficaram muito envolvidos com a questão.” (Sandra Campos, História da Educação)

“Em certos momentos senti dificuldade em achar palavras mais “fáceis” para explicar os temas específicos. Como eles não tem o domínio do Português, de modo geral, percebi que não entendiam algumas abordagens tão somente pelo vocabulário. Adaptei exemplos ao cotidiano deles e abusei do exercício de fazer com que eles próprios trouxessem exemplos pessoais aos temas discutidos.” (Cíntia Ingrevallo, Psicologia)

No início do curso, ocorreram alguns descompassos entre os ritmos discente e docente, professores e indígenas tiveram que se adequar em alguns pontos para entrarem em sintonia e poderem trabalhar harmonicamente. Os professores coordenadores de área lecionaram por anos para os alunos não-indígenas e desconstruir a lógica e o ritmo da organização da escola tradicional foi desafiante, parece que houve uma desconstrução de conceitos pedagógicos/didáticos já estabelecidos, questionando assim, o como ser professor. Exigiu-se, também, mudança de postura tanto do professor quanto do aluno no momento de ensinar e aprender. Essa nova organização do trabalho do professor não-indígena contempla o cuidado e o respeito pela educação diferenciada por que as comunidades indígenas tanto lutaram e que foi viabilizada pela Constituição de 1988. De fato, qualquer pessoa tem capacidade de aprender, desde que respeitem o seu ritmo, que seja motivada com atividades diversificadas e que tenha oportunidade para que a aprendizagem ocorra.

O cuidado e a preocupação que a maior parte dos coordenadores de área tiveram ao selecionar os professores não-indígenas que atuariam com os professores indígenas pode ser constatado no relato a seguir.

*“Então voltando um pouco para esse primeiro contato. Esse primeiro contato, vale dizer que foi muito rico, porque muitas pessoas que estavam nesse projeto já tinham experiência de trabalhar com indígenas, é o caso da Adriane que trabalhou comigo e outros professores que atuaram em outras disciplinas. O Fernando, embora não tivesse experiência anterior em trabalhar com indígenas, fez um excelente trabalho com o qual se identificou muito. A Adriane já tinha uma longa experiência, sempre esteve envolvida com projetos deste tipo; até aquele momento ela tinha ido para o Xingu e ficado um ano; inclusive o mestrado dela é sobre isso, ela está fazendo doutorado em antropologia ligado a uma etnia. Então, com essa experiência ela nos ajudou muito, porque trouxe dados culturais muito favoráveis ao nosso trabalho com História, coisas específicas de como eles viviam, seus rituais, valores, como procediam em determinadas situações. Foram coisas muito importante para saber antes de dar o curso. Até porque o curso não é só transmitir conteúdo; a gente sabe disso lidando com educação, eu sou professora de didática, então sempre falo: **dar aula é você não só passar um conteúdo, mas também ter uma comunicação com o aluno e dentro dessa comunicação entram vários outros fatores: os cognitivos, os emocionais, os culturais, um conjunto de coisas entram na hora em que você está trabalhando o conteúdo.** Assim os dados sobre os rituais, enfim sobre a cultura indígena das etnias com as quais trabalhamos, nos ajudaram para poder planejar cada unidade. Bem... como nós trabalhamos com história e obviamente deveríamos começar com história do Brasil, pensamos: como começar? Nós fizemos uma longa pesquisa, tanto em relação à história propriamente dita como da cultura das diferentes raças e etnias. Então, tratava-se de um cruzamento entre conhecimento histórico e o tema específico com o qual iríamos trabalhar. Eu tenho já uma longa experiência em história, porque além de formada em história e ter dado aula de história, eu trabalhei na elaboração da proposta curricular de história de São Paulo em 86, que foi muito polêmica. Foi uma coisa bem oportuna porque eu pude utilizar essa experiência toda, e é sempre complicado, **porque quando você trabalha mais profundamente com uma coisa percebe que não é tão simples, que a simplicidade está na cabeça da gente, porque na prática não é assim.** (Professora Cecília Hanna Mate, História)*

Trabalhar educação com pessoas do mesmo grupo étnico não é fácil, torna-se mais difícil ainda trabalhar com grupos étnicos/culturais distintos do nosso. Isso, realmente, foi um desafio para os professores não-indígenas - conhecer o ‘outro’, entender a sua lógica, o seu ritmo de trabalho, a sua cultura foi um trabalho árduo e ao mesmo tempo satisfatório para muitos. O relato de Cecília pode evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem não é simples e que não se limita apenas ao conteúdo a ser discutido; ela

indica a necessidade de se firmar laços de confiança e de parceria entre o docente e o discente, e essa relação leva um certo tempo para acontecer. Não é fácil respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, as suas escolhas, o seu discurso, e muito menos reconhecer e respeitar a diversidade cultural. Estas questões imprescindíveis devem ser colocadas em discussão num curso de formação de professores, sejam eles indígenas ou não.

*“É um mundo muito diferente, então você não vai fingir. Não vai fazer de conta, então a interação existe ou ela não existe, não dá para fazer de conta. Então acho que foi um vínculo difícil de construir, me dava a impressão, no início, que eles ficavam desconfiados, olhando, eles demoram para entrar na relação. **Acho que a hora que eles começam a confiar o projeto começa a acabar, infelizmente.** Então, a crítica que eu faço não é ao grupo pois acho que dentro do nós o que podemos fazer, a gente fez. **A crítica que eu faço é em relação ao projeto institucional, olha o que está escrito aqui, pelo ministério da educação,** (ela aponta para o livro da secretaria da educação com a proposta curricular) Então eu tenho muita coisa escrita, as coisas que escrevo sempre questiono muito essa coisa de reforma curricular, parâmetros curriculares, porque não que eu veja um complô organizado pelo poder, não é nada disso. É que o que vem dessa esfera não tem jeito, é uma esfera de controle que também quer uniformizar, por definição, uma proposta. Ou seja, qualquer que for o órgão que tenha o nome que for, mas que venha desse órgão central, ele acaba padronizando. E eu acho que a gente fez milagre aqui, porque a gente conseguiu trabalhar com as diferenças deles. Por outro lado, ao ler os PCNs, você vai ver que as diferenças estão lá contempladas, virou um slogan do ministério da educação trabalhar com as diferenças, desde o governo anterior de FHC. A questão que eu coloco é essa: dos limites existentes de um projeto institucional, sua liberdade está limitada, é só isso. Mas eu acho que o projeto foi... sei lá, a gente tratou tudo com muita sensibilidade, o tempo todo, acho que foi uma coisa muito bonita. No final, a gente fez um encerramento, e eu voltei a vê-los, enfim, que foi nesse mesmo lugar com fotos, teve um almoço e bolo, e tudo mais.” (Cecília Hanna Mate, História)*

A formação do professor indígena é de extrema importância, mas há uma preocupação com os cursos de formação que são organizados pela Secretaria de Educação dos Estados de forma ligeira e que, geralmente, levam mais em consideração as normas institucionais do sistema escolar do que os desejos dos indígenas.

Como o curso foi previsto para durar um ano e meio, foi organizado de forma que os indígenas ficassem duas semanas consecutivas fora da aldeia - isso aconteceu a fim de que fosse cumprido o número mínimo de horas exigido pela lei para que o curso fosse válido. Esse tempo longe da comunidade fez com que o indígena sentisse saudades da

aldeia, dos familiares, dos rituais, e isso, de alguma forma, influenciou em seu desempenho escolar.

*“É, hoje assim, a dificuldade é ficar longe da família na aldeia, porque é completamente diferente, porque, apesar que assim, a acomodação é boa como você está vendo, mesmo assim a gente sente muita saudade e **principalmente no outro curso, que eram mais semanas**, agora é só uma, mas da outra vez era mais e também o primeiro ano que eu fiquei fora, apesar que eu viajava muito, mas eu acho que o mais difícil pra mim é deixar meus filhos lá na aldeia.”* (Professora Catarina, Tupi-Guarani)

*“Depois de um tempo você vai se acostumando. No começo, **a gente ficava duas semanas**, só que era em Bauru. Aquela distância pra gente era mais fácil, Bauru era mais perto de casa, só **que ficar duas semanas era um pouco complicado.**”* (Professora Valdenice, Kaingang)

Num projeto de curto prazo, freqüentemente, não se desenvolve atividades interdisciplinares, e os assuntos abordados acabam sendo tratados de forma isolada. No entanto, as instituições governamentais desqualificam os projetos de longo prazo. Geralmente, esses projetos de curto prazo têm foco nos resultados imediatos não levando em consideração, a priori a organização da comunidade indígena e a aprendizagem.

De qualquer forma, o projeto de formação do professor indígena do Estado de São Paulo promoveu um avanço da educação escolar indígena, mas vários obstáculos apareceram, como a curta duração do curso, que, de alguma forma, prejudicou a aprendizagem dos professores indígenas. Reproduzo a seguir alguns trechos dos relatos dos professores indígenas, pela clareza com que traduzem suas impressões sobre a duração do curso.

*“É difícil falar o que faltou porque tá tudo sendo tão novo, mas acho que ficou faltando, **porque foi corrido o outro**, teve bem mais trabalho longe da aldeia, então ficou mais confuso...”* (Professora Sara, Tupi-Guarani)

*“Bom, o que faltou, porque no início “a gente fizemos” foi **um ano e meio**, e isso acarretou muitas coisas para o professor indígena; pra gente estar entendendo, um ano e meio, é muito pouco. Se a gente se dedicasse num tempo, muito maior, o normal - cada magistério que eu faço é três anos - **três a quatro anos**, que tivesse ensinando direito e nós fomos assim, no “vamo que vamo”, então ficou muito, nessa área ... pra gente. Trabalhava a semana, estudava a semana inteira, final de semana, sábado e domingo, das sete da manhã às cinco da tarde, não pela dificuldade, mas porque não dava pra estudar muita coisa, não deu pra entender*

muito bem, acho que a gente tinha que ter um tempo maior, mais tranqüilo, pra gente poder entender, compreender mais coisas.” (Professor Toninho – Guarani)

“Em parte sim, porque quando a gente veio fazer aqui, na nossa formação, no magistério, como o Joel tinha falado, a gente tinha muito pouco tempo na sala de aula, porque a gente tinha quinta série, tinha a sétima série, para poder fazer o que fizemos um ano e meio e para dar, nesse tempo, agora um conhecimento.” (Professor Toninho – Guarani)

“Foi muito bom, os professores são ótimos, só que eu achei que faltou um pouco de tempo. Eu acho que deveria ter mais aulas, foi meio rápido, mas o que foi passado a gente entendeu. Eu achei que tem que ter mais horas. (Professora Valdenice, Kaingang)

“Está faltando mais aulas para os outros professores que estão dando aula para gente.” (Professor Carlos, Kaingang)

De acordo com Vygotsky, para a aprendizagem de um conceito ocorrer, um professor não deve apenas transmitir uma informação e o educando não deve ficar apenas repetindo mecanicamente para absorvê-la.

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (Vygotsky, 1987, p. 72)

O curso, por sua curta duração, não permitiu que os professores indígenas amadurecessem os conceitos que extrapolavam seus campos de vivência - os indígenas passaram a ter acesso aos conceitos que a humanidade construiu e acumulou durante séculos e é necessário um tempo maior para que esses conceitos sejam incorporados e apreendidos pelo educando. No entanto, o professor indígena, para sobreviver nesse novo meio, enquadrou-se em novos mecanismos de poder que exigem novas formas de conhecer. “Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns com os outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo ‘evolutivo’.” (Foucault, 2005, p. 136)

“Eu trabalho com um círculo de professores que são do Estado também, então eu acho que a minha formação foi muito boa, e cada vez mais estou aprendendo,

porque o bom educador ele sempre não pára no tempo, cada vez mais tem que se aprimorar.”(Professor Toninho, Guarani)

A escola, por meio das avaliações, tenta organizar a aprendizagem de forma linear e progressiva ao longo do tempo. Os programas são desenvolvidos para acompanhar a ‘evolução’ do educando de mês em mês ou de ano em ano ao longo de sua escolaridade, e os exercícios são propostos com dificuldades crescentes para medir a obtenção e a progressão do saber.

Por outro lado, para Whitrow, o ser humano, ao fazer algo que seja de seu interesse e com atenção, tem a sensação de que o tempo foi curto. Um dos pontos positivos do curso talvez seja esse - os participantes envolvidos no processo ensino-aprendizagem tiveram comprometimento e envolvimento em seus afazeres (tanto os professores não-indígenas quanto os professores indígenas).

“Embora nossa consciência do tempo seja produto da evolução humana, nossas idéias de tempo não são inatas nem automaticamente aprendidas, e sim construções intelectuais que resultam da experiência e da ação.” (Whitrow, 1993, p.18) Assim, podemos afirmar que o tempo é culturalmente construído e cada grupo desenvolve um ritmo próprio para desenvolver uma atividade de seu interesse.

Os exemplos de Aracy Lopes Silva e de Ferreira a seguir, podem, de alguma forma, evidenciar as diferentes formas de conceber o tempo.

a centralidade da noção de temporalidade como eixo sobre o qual constroem-se noções fundamentais como a de pessoa e de cosmos, aliada às relações de alteridade que os Tupi-Guarani buscam sistematicamente situar fora do domínio da sociedade propriamente dita, encarnadas nos inimigos, nos espíritos, nos animais, nos mortos, nas divindades. (2005, p. 80)

O tempo, na concepção ocidental, é organizado em termos cronológicos em relação ao passado, presente e futuro, correspondendo à ordem de progressão da reta numérica – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 -, presente em todo sistema de matemática escrito. A concepção do tempo Xavante tem, fundamentalmente, características cíclicas, expressas por atividades sazonais marcadas por condições climáticas concretas – o tempo da seca e da chuva – e por elementos da própria estrutura social, marcada pela interação de grupos sociais. (Ferreira, 1992, p. 116)

Os indígenas utilizam-se da idade e da iniciação como marcos cronológicos para determinarem as novas responsabilidades de cada pessoa, isto é, definem o tempo para

casar, caçar, e quanto mais velha for a pessoa, mais prestígio ela tem dentro da comunidade. Cada grupo indígena tem uma concepção de tempo singular.

Os professores não-indígenas e os professores indígenas esforçaram-se para entrar em sintonia durante as aulas, respeitando os ritmos discente e docente. Ainda diante do pouco tempo, os professores não-indígenas tiveram cuidado e seriedade ao trabalhar com a diversidade, a fim de acolher o professor indígena de forma atenciosa e harmoniosa num espaço em que, por muito anos, foi discriminado e excluído. Um dos pontos forte dessa conquista, o curso, é que mesmo diante de uma situação não ideal com muitas contradições e questões controversas, os professores não-indígenas e indígenas, de forma árdua e criativa, buscaram saídas para superar as dificuldades.

“Na minha opinião a carga horária da disciplina Psicologia foi insuficiente. Entretanto, os objetivos propostos para o “curto” prazo foram cumpridos com sucesso e a participação e assimilação do conteúdo por parte dos professores excedeu as expectativas.” (Cíntia Ingrevallo, Psicologia)

4.5. Oralidade, leitura e escrita

Durante as entrevistas com os professores coordenadores de área e com os professores indígenas, notamos freqüentemente em seus relatos que há abordagens sobre a oralidade, leitura e escrita. Buscando o entendimento de seus discursos, tentaremos explicitar essas experiências que, de alguma forma, foram marcantes para essas pessoas durante o curso de formação do professor indígena do Estado de São Paulo.

“Nós, indígenas, não gostamos muito de escrita, gostamos mais de oral, no entanto, até um ano atrás, eu não tinha nada escrito. Eu tento guardar tudo na minha cabeça e hoje, eu tenho preguiça de escrever, mas eu tento o “mínimo” possível pra escrever porque eu tenho certeza que agora a gente tem que tá escrevendo, mesmo porque tá se perdendo muitas coisas e antigamente os mais velhos passavam só algumas coisas pra gente e nem tudo podia tá passando.” (professora Catarina, Tupi-Guarani)

Este trecho nos dá um indício de que os Tupi-Guarani têm muito interesse em aprender a escrita - uma habilidade dos não-indígenas - para poderem conviver e

sobreviver entre os não-indígenas e, assim, reivindicarem seus direitos junto aos órgãos públicos responsáveis. A oralidade está fortemente presente na escola indígena; essa tradição oral manteve-se como a forma mais importante para a comunicação e manifestação do pensamento. Hoje os professores indígenas esforçam-se para aprender a escrever com fluência para que eles e as comunidades indígenas, de alguma forma, alcancem o “poder” e consigam passar para o “outro lado”, o dos alfabetizados, pois, por muitos anos, difundiu-se com convicção a opinião de que a escrita favorece o crescimento econômico e o desenvolvimento cognitivo e social.

Mas Aristóteles ressalta que o homem é um ser da oralidade, isto é, da palavra. “A linguagem verbal delimitou e delineou historicamente o homem.” (Antônio Ferreira , 1995, p. 8) No entanto, na escola há uma excessiva valorização da escrita sobre o oral.

“É preciso lembrar que hoje encontramos aproximadamente três mil línguas faladas. Pouco mais de cem dessas línguas chegaram à escrita e somente cerca de oitenta possuem literatura.”(Rocco, apud Antônio Ferreira, 1995, p. 13) Esses dados evidenciam a importância da oralidade no desenvolvimento lingüístico dos vários povos e ressaltam o poder de dominação que alguns povos exerceram utilizando a escrita para criar diferenças sociais, já que existem muitas sociedades ágrafas pouco privilegiadas sócio-politicamente.

O problema dos estudos que enfatizam a dicotomia oral/letrado é que o modelo de letramento usado para estabelecer distinções entre culturas orais e culturas letradas é exatamente aquele pertencente a essa classe letrada dominante a que Rama se refere. A escola se constitui uma das agências de instituição dessa prática dominante, apresentando uma lógica e uma racionalidade própria. (Mendes, 2001, p.67)

Além disso, por motivos políticos e sociais, a divisão da sociedade em alfabetizada e não-alfabetizada foi conveniente historicamente para impedir mudanças de classes sócio-culturais. A escrita sobrepõe o oral na educação formal, e isso muitas vezes é usado como um filtro para manter o poder de algumas pessoas grafas. Ginzburg nos mostra que, desde a época da Inquisição, saber ler e escrever era privilégio de poucos e que a cultura das classes subalternas era intensamente oral. Ressalto que a escrita é de suma importância e deve ser um instrumento democratizado para todas as pessoas - sem ela não se teria a revolução industrial, científica e tecnológica. A transmissão desses

conhecimentos ocorrem por meio da leitura e há a incorporação desses saberes. Mas deve-se considerar que “há possibilidade de nos valermos do oral como instrumento pedagógico que estruture o pensamento em sua forma mais natural.” (Antônio Ferreira, 1995, p.10) A escola indígena é baseada na oralidade - todas as pessoas da aldeia mantêm a comunicação oral.

A escola tradicional não leva em consideração a cultura e o meio social do educando e nem valoriza a oralidade, ela dá importância apenas à escrita de forma hierarquizada. Segundo Antônio Ferreira, há muitas pesquisas que defendem um discurso no qual a escola deve considerar e respeitar as variáveis sociais, culturais e regionais do aluno para que ele possa adquirir a norma culta lingüística de forma significativa. Mas isso, geralmente, não acontece na prática.

“Atualmente, é preciso que o professor esteja preparado para propiciar intervenções concernentes à ORALIDADE, LEITURA e ESCRITA. Se, no passado, o ensino era organizado em torno de “pontos da gramática”, o ponto de partida atual é o trabalho com os GÊNEROS em situações específicas, ou seja, em função das práticas sociais da comunidade em questão.” (Professora Idméia Semeghini-Siqueira, Língua Portuguesa e Estrangeira) Nota-se que a professora tomou o cuidado de estruturar o curso a partir do conhecimento primeiro dos professores indígenas, utilizando-se das teorias de **etnolingüística**. A escola tradicional não trabalha dessa forma em que o planejamento das aulas está voltado para as pessoas e não para o currículo pré-estabelecido, tanto durante o processo de ensino-aprendizagem da língua materna quanto da língua estrangeira. *“Hoje mudou, uma diferença muito grande, hoje nós pode utilizar da escola a língua portuguesa, a nossa língua, nossa história, nossos antepassados, os nossos mais velhos vai nas escolas e conta as histórias, então isso mudou muito.”* (Professor Toninho, Guarani)

Foi possível notar esse cuidado no planejamento também na área de história, como bem demonstra o fragmento a seguir. *“Eles têm muito a cultura oral, então nessa, do jeito que está se perdendo e foi interessante porque o nosso curso que é de história tentou resgatar isso, por quê? Por que uma das primeiras aulas que os meninos deram lá na aldeia, e paralelamente as aulas eles tinham que buscar as memórias dos mais velhos, desses professores, porque eles eram jovens.”* (Professora Cecília Hanna Mate, História)

A **etnohistória** também está presente nesse processo ensino-aprendizagem como alicerce do curso. No decorrer deste estudo, pude constatar que na organização do curso houve a preocupação de se valorizar a questão da oralidade dos grupos indígenas. “*Saber com os mais velhos, os mais velhos são os focos principais das aldeias, ali está a história e a realidade de cada povo, não uma pessoa pegar e contar aquela história, falar que índio andava assim, que índio fazia isso e fazia aquilo, mas o foco principal é o próprio índio contar a sua história, cada povo contar a sua realidade*”. (Professor Carlos, Kaingang)

Lévy-Strauss, que ao contrário de Rousseau, vivera entre os selvagens por força de seu trabalho, considerava o homem natural absurdo. Na verdade, ambos prefeririam um estágio humano intermediário entre a natureza e a civilização, em que a cultura simples possuísse os rudimentos tecnológicos e em que o impacto da invenção da metalurgia e da agricultura não tivessem provocado grande desigualdade social, como bem observou David Pace” (Antônio Ferreira, 1995, p.79)

Esse equilíbrio sócio-ambiental que desejava Rousseau e Strauss até hoje não foi alcançado. A norma culta, da escrita e da oralidade, é apenas uma entre outras manifestações de linguagem importantes, reconhecer isso faz com que os professores levem em consideração as condições contextuais dos educandos durante a produção dos textos. Antônio Ferreira alerta que

enquanto não acreditarmos vigorosamente que a norma culta é muito necessária, mas não é a única com validade assegurada, enquanto não avaliarmos de fato a tensão criada entre produzir e produzir de acordo com padrões únicos e imutáveis, estaremos contribuindo para retirar o autor da obra e para que a escrita escolar amplie a sensação de fracasso. Enfim, é essa fragmentação alienante do ato de escrever, essa descontextualização do saber que torna a escrita falsa, segunda na escola e na vida. (1995, p. 85)

Durante o curso, trabalhou-se a língua materna de cada etnia. Os Guarani, Tupi-Guarani, Kaingang, Terena e Krenack utilizaram o nosso alfabeto para escrever as palavras de suas línguas, uma vez que essas etnias não desenvolveram o seu próprio alfabeto (elas não sentiram essa necessidade até o momento em que a sociedade envolvente passou a ocupar suas terras e conseqüentemente, a interferir em suas vidas). Além disso, a escrita pode ser um instrumento político/social para que os indígenas possam redigir documentos e participar de negociações que são de seus interesses.

Segundo Idméia, este projeto MagIND teve “*como pano de fundo o conceito amplo de LINGUAGEM, especificaremos agora o conceito de LÍNGUA em função do qual as atividades foram elaboradas...A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua*”, *trata-se, portanto de uma concepção dialógica, sócio-interacionista. Assim, as atividades serão criadas em função dos interlocutores / dos usuários da língua, de modo que não haverá um “programa” prévio de tópicos sobre a língua a serem ministrados.*” (Idméia Semeghini-Siqueira, Língua Portuguesa e Estrangeira)

Se, por um lado, a escola engatinha no desenvolvimento de atividades que envolvam a oralidade, por outro, os meios de comunicação - TV e rádio - descobriram e usam o poder da oralidade diariamente, impondo os acontecimentos, os ritmos de percepção e apreensão. Esses meios de comunicação - utilizando-se também de outras linguagens - seduzem, convencem, produzem cúmplices, dentre outras coisas, de forma autoritária.

O curso de formação do professor indígena do Estado de São Paulo, nas diversas áreas do conhecimento - em especial naquelas áreas do conhecimento que utilizaram as teorias dos etno(conhecimentos) -, teve cuidado em contextualizar os assuntos tratados dentro da realidade dos professores indígenas, para que as vozes dos professores/alunos aparecessem no processo ensino-aprendizagem. Uma das preocupações dos professores de área foi com a leitura e a escrita (sem deixar de lado a contextualização dos assuntos tratados e o respeito à cultura indígena) em que os professores indígenas apresentaram maior dificuldade, e sempre tentando levar em consideração o oral - eles tinham claro que se não existisse o oral não existiria o idioma. Não era raro, durante as aulas, ver um professor indígena se levantar e fazer um discurso sobre o assunto trabalhado. Um dos objetivos do curso foi formar leitores efetivos, capazes de compreender os sentidos que estão implícitos nos discursos escritos e orais. Neste sentido, a escrita, que às vezes é um instrumento de dominação, pode ser também instrumento de libertação. Pode-se dizer que a escrita representa liberdade para o indígena poder interagir com a sociedade envolvente, poder negociar e argumentar por escrito os seus interesses, compreender e ler o mundo - da forma que Paulo Freire sempre defendeu.

Para Paulo Freire, é muito importante durante o processo de aprendizagem, em especial o de alfabetização, as pessoas reconhecerem a si próprias como produtoras de cultura. “A idéia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta

concreta dos homens por libertar-se.” (1996, p. 17) Os indígenas estão engajados nessa luta de aprender a educação formal do não-indígena para se libertarem da opressão que vêm sofrendo há cinco séculos. Libertar no sentido de conseguir enxergar as injustiças, as desigualdades sociais, os preconceitos e compreender os ‘jogos’ políticos e os interesses que estão por detrás desses ‘parâmetros’ da sociedade. Assim, a escrita pode ser um meio para que os indígenas tenham, de algum modo, a possibilidade de estruturar mecanismos de defesa e exigir o cumprimento de seus direitos.

Nos seguintes relatos, notamos a preocupação dos professores indígenas com a leitura e a escrita na escola indígena, revelando a importância da escrita para o seu povo. *Lá a gente está... mais assim a leitura e a escrita que eles estão com um pouco de dificuldade, eu pelo menos tô pegando bastante a leitura, procurar ler mais coisas e eles estão até começando a gostar dessa idéia. (professora Valdenice, Kaingang) Pra mim o foco principal que é a leitura e a escrita que são as coisas que a gente precisa. (professor Carlos, Kaingang)*

A escrita possibilita uma série de novos intercâmbios que mantêm e mudam identidades. Mas Mendes nos chama atenção para os desenvolvimentos cognitivos atribuídos à escrita, os quais se referem mais ao processo de escolarização do que à escrita. (2001, p.68) De acordo com Ferreira, a introdução da escrita no meio indígena não resulta em grandes transformações internas à comunidade e nem ao desenvolvimento do intelecto, como defendia Goody. (1992, p. 84) Para Ferreira, as sociedades indígenas utilizam-se de outros códigos que são bem estruturados e têm significado e são representados por símbolos: “em certo sentido, escreve-se sobre o corpo como se escreve sobre o papel. São igualmente códigos, apreendidos através de técnicas específicas que, por sua vez, são ensinadas de acordo com processos de aprendizagem diferenciados que variam de grupo para grupo.”(1992, p. 77) Cada grupo explicita, através de seus códigos, como ordena e compreende o universo.

Mas por que o Estado está ajudando as comunidades indígenas a adquirir esse instrumento de “poder” que é usado por alguns para segregar? Provavelmente, hoje a leitura e a escrita não bastam para exercer o “poder” (exploração dos seres humanos) plenamente, hoje as pessoas precisam saber colocar esses saberes em prática e, além disso, dominar as tecnologias, as línguas estrangeiras etc. Essas novas formas de exercer

o “poder” ainda estão muito distantes da realidade da maior parte dos indígenas. Obviamente existem indígenas que manipulam muito bem máquinas fotográficas digitais, filmadoras, computadores e outros equipamentos, mas essa habilidade foi desenvolvida por poucos dentro da comunidade. Ler e escrever não é sinônimo de tranquilidade, de uma vida sem problemas, isto pode causar frustrações em algumas pessoas por não terem realizado ou concretizado algum desejo que esperavam obter com a leitura e a escrita.

Cristina dos Santos chama atenção para os Guarani ‘de papel’: o número de indígenas Guarani de ‘carne e osso’ está diminuindo e estão aumentando as obras escritas sobre eles. A maior parte da produção feita sobre os Guarani é escrita, raras são as produções realizadas em áudio-visual. Meliá chama a atenção para as traduções dessas bibliografias, que perdem muito do significado e da poesia Guarani.

a escrita... emerge como **mais um** processo de transmissão de conhecimentos e a sua utilidade parece estar associada àqueles domínios em que a oralidade por si não é suficiente para garantir, na atual situação de contato, o registro, a longo prazo, de informações essenciais à sobrevivência cultural e à autodeterminação. (1992, p. 90)

Essa autora afirma que, embora os indígenas aprendam a escrever, não significa que eles sobrepõem a escrita sobre a oralidade, eles continuam a transmitir a sua educação de forma oral. E a história escrita não é imutável, eles permanecem construindo e reconstruindo os seus mitos, contos e histórias dinamicamente. A história escrita é um ponto de vista muito particular do escritor e tem sentido em um momento e um local bem definidos. Ao aprender ler e escrever, os indígenas podem produzir os seus próprios documentos e entender os documentos elaborados fora da comunidade, no entanto, nem sempre esses documentos de ‘fora’ serão compreensíveis apenas com a alfabetização, pois são elaborados com termos técnicos e específicos, o que dificulta a compreensão. Assim, necessitam de mais estudos, trocas de experiências e discussões para que não sejam ‘enganados’ pelos não-indígenas. Não apenas a escrita, mas também as tecnologias são recursos que, de algum modo, auxiliam os indígenas a estarem em uma posição mais simétrica em relação ao não-indígena.

Professora Catarina revelou que “ *a escola indígena, eu acho, como eu tava falando pra você, que nós só aprendemos mais o oral, acho que é mais pra escrever e pra tá*

*aprendendo outros métodos, que é do branco, que nós indígenas estamos assim, na época da tecnologia, e muitas pessoas têm que ficar atentas por causa das terras, porque até ultimamente até o presidente da FUNAI não tá querendo mais demarcar terra e as crianças deve tá sempre espertos pra tá sabendo como é que vai fazer, como é que vai fazer a negociação... (o curso) valeu a pena, apesar de conhecer variedades, mas eu acho que nunca é muito. Sempre é importante a gente conhecer mais. Pra mim, eu acho que falta muita coisa ainda, apesar de eu saber as coisas eu tenho muita dificuldade pra tá **falando palavras difíceis**, mas não vem no momento, mas eu consigo eu acho se explicar...”(Tupi-Guarani)*

A leitura e a escrita têm os seus limites e possibilidades, a importância desta aprendizagem está na possibilidade de comunicação da comunidade indígena com a sociedade envolvente, além de proporcionar aos indígenas ‘novos’ mecanismos para resolverem problemas e o contato com ‘outras’ formas de organizações indígenas com que eles não têm um convívio direto. Os professores indígenas se empenharam bastante durante o curso para conseguirem se apropriar da leitura e da escrita, para criarem outros instrumentos de resistência para as comunidades indígenas.

5 - Formação do professor indígena e as relações de poder

Neste capítulo, discuto as relações interpessoais dos indígenas e trago evidências do motivo pelo qual o professor indígena é o mais indicado, até o momento, para assumir a escola da aldeia. E, finalmente, analiso as entrevistas focando o meu olhar para o preconceito vivido e o poder alcançado pelos professores indígenas.

5.1. Por que é o indígena que deve assumir a escola de sua aldeia?

Porque o professor indígena, melhor que qualquer outro, saberá respeitar os desejos da comunidade, não aceitando os conhecimentos dos não-indígenas – que muitas vezes não têm significado para o aluno indígena – como únicos e, porque conhece muito bem sua comunidade, poderá incorporar os conhecimentos culturais indígenas às aulas.

“Nós formamos indígenas, porque ele (não-indígena) não pode dar aula para indígena? A escola indígena fala da cultura, da mitologia, muita gente pensa que é lenda, mas para nós, que somos indígenas, é uma realidade, e a gente passa para a criança, para a criança não esquecer, contar história, é o universo, o sol, a lua o que significa, então é muito importante para trabalhar com a criança.” (Márcio, Terena)

“A chave para encontrar a sua própria mitologia é saber a que sociedade você se filia.” (Campbell, 2005, pág 23) O professor indígena pertencente à mesma comunidade dos alunos, com mais autoridade que o professor não pertencente à comunidade, situa os alunos em seu grupo regional e em sua identidade étnica. O mito serve para orientar a pessoa durante a sua interação com a sociedade a que se pertence, com a natureza e com o mundo. “Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo.” (idem, pág 24, 2005) O professor indígena é visceralmente familiarizado com os mitos, as tradições, os ritos e a vida da aldeia; ele poderá tratar com seus alunos da história de seu povo e, melhor que ninguém, saberá inseri-la na história oficial, fazendo-se valer dos mitos do povo a que

pertencem, fazendo com que os alunos percebam as coisas importantes que aconteceram e acontecem em suas vidas e que são preciosas para a formação do indígena.

Os mitos indígenas não são histórias para entreter os indígenas ou outras pessoas, de acordo com Campbell, “os grandes mitos, como a Bíblia, por exemplo, são os mitos do templo ou dos grandes rituais sagrados. São explicativos dos ritos por meio dos quais as pessoas vivem em harmonia entre si e com o universo. É normal o entendimento dessas histórias como alegóricas.” (2005, p.56)

Os mitos são fantásticas criações humanas para que possam compreender sua própria existência. O mito é uma cultura espiritual que transcende todo pensamento e leva a pessoa a uma realidade invisível, favorecendo, assim, a comunicação com a misteriosa realidade invisível. O mito é metafórico, simbólico e as palavras não conseguem traduzi-lo em sua totalidade; os indígenas utilizam bastante o recurso metafórico, porque “há mais realidade numa imagem do que numa palavra.” (Campbell, 2005, p. 64)

O método considerado lógico e racional de Lévy-Brühl considerou o raciocínio do indígena místico e pré-lógico, marcado pelo conteúdo das representações místicas que foram construídas coletivamente. As representações coletivas são baseadas no concreto e são complexas. O autor considera que para entendermos os pensamentos ‘primitivos’ é importante tentarmos ‘entrar’ na mentalidade ‘primitiva’, pois a racionalidade desse pensamento ‘primitivo’ é construída em caminhos diferentes daqueles do homem branco, cristão, tomado como medida para todos os outros. Paulo Freire também compartilha dessa opinião, mas consciente das limitações inerentes à tentativa de conhecer a cultura do outro, Freire coloca que “você deve emergir de sua cultura e molhado dela ver a cultura do outro.” (Sebastiani Ferreira, 2005, p.90)

De acordo com Ferreira, “a imposição da ciência ocidental como paradigma da verdade, a partir da qual a inteligibilidade do universo é expressa e cujos conceitos são usados para avaliar as habilidades cognitivas dos ‘outros’, tem feito com que a dicotomia ‘mente primitiva’ - ‘mente civilizada’ continue a ser evocada pelo senso comum.”(1992, p. 139)

Lévy-Brühl cita o filósofo Friedrich Heinrich Jacobi para responder à seguinte questão: “Qual é o objeto da filosofia? – Manifestar, descobrir, fazer aparecer ‘o que é’. Ora, diz Jacobi, não alcançaremos jamais ‘o que é’ senão pelo sentimento ou pela

intuição imediata. Pelo raciocínio, pelo conhecimento mediato, não conseguiremos senão nos afastar. Mais procederemos pela dedução, mais nos afundaremos no abstrato.” (Cardoso de Oliveira, 2002, p. 29)

O progresso científico-tecnológico sem dúvida aumentou a expectativa de vida da população, que em 1960 era de 53 anos e hoje é de 67 anos, aproximadamente. A produção de alimentos e bens de consumo aumentou espantosamente. É visível o crescimento da escolaridade da população. É comum medir o progresso por meio do crescimento tecnológico, pois vivemos em uma sociedade tecnológica. Mas tudo isso nos faz refletir sobre até que ponto o progresso favoreceu ou não a comunidade indígena a participar desse desenvolvimento tecnológico e do crescimento da escolaridade? De acordo com Amancio, o progresso favoreceu muito o indígena, principalmente com o uso dos celulares para a troca de informações e da filmadora, que passou a ser uma forma de registro eficiente e rápido para a comunidade. Entretanto sabe-se que todo esse saber tecnológico sofisticado não trouxe benefícios para toda a humanidade. De fato, esses conhecimentos tecnológicos sofisticados não são para todos, e a exclusão digital e tecnológica é o preço que se paga pelo progresso. Hoje não se pode afirmar que somos mais felizes do que antigamente. A escola está, cada vez mais, formando cidadãos somente para terem ‘bons’ empregos e serem ‘bons’ consumidores. A escola parece não estar preocupada em formar um cidadão consciente de seu papel social e realizado profissionalmente. Isto é grave na educação indígena, pois esse cidadão se encontra envolvido em uma sociedade onde o bem de consumo é muito valorizado, mesmo degradando todo o meio ambiente, o que é totalmente contrário ao pensamento indígena. A cultura tradicional indígena não é baseada no consumo. Aprender a consumir, as leis das sociedades de consumo, a auto-sustentabilidade são assuntos que permeiam a ação escolar em comunidades indígenas.

Segundo Giannetti, durante o Iluminismo europeu, o que fundamentava o pensamento da população em geral era a crença de que o progresso da civilização estava inter-relacionado com a felicidade, isto é, quanto mais progresso ocorresse, mais felicidade a civilização teria. Considera-se, nesse caso, que o homem seja moldado pelo ambiente

em que ele se forma e se o ambiente tende a se tornar cumulativamente melhor pela ação dos próprios homens, nada mais natural do que supor que à medida que o mundo ao seu redor progride, também os homens ampliarão a sua competência como produtores de bens materiais e a sua capacidade de moldar a sua conduta de acordo com os princípios da razão. (2005, p. 23)

Durante o Iluminismo, pensava-se em uma ‘terra prometida da razão’ em que a paz reinaria em todos os continentes, as desigualdades seriam reduzidas, seria praticado o livre-comércio e haveria fraternidade entre os povos quando existisse uma língua universal. Kant, em seus escritos sobre filosofia da história, defendia que as pessoas deveriam se sacrificar para que as gerações futuras pudessem desfrutar o bem-estar. Mas essas pessoas não chegariam a vivenciar essas mudanças – alertava ele. (Giannetti, 2005, p. 26) A civilização ‘dominou’ a natureza, aumentou a produtividade, o consumo, tudo isso se chama progresso. Ele gerou um bem-estar que é subjetivo a cada pessoa e não pode ser mensurado. Mas o progresso ainda não encontrou um equilíbrio com a natureza.

No século XIX, o protesto do movimento romântico desestabilizou a “Era da Razão” ao mostrar sua indignação com relação ao efeito desumanizador da Ciência Moderna, do mercado, da tecnologia; resumindo, os românticos demonstravam indignação com relação a tudo que estivesse associado ao progresso, o que ia contra as idéias iluministas.

Todo conhecimento que não fosse racionalmente estruturado segundo os moldes da Ciência Moderna era considerado credice ou superstição, desvalorizando, assim, os conhecimentos de outros grupos, classificando sua racionalidade (a do outro grupo) como inferior. Para os indígenas - como alerta Lévy-Brühl - a emoção, o sentimento e a afetividade predominam em seus pensamentos, dando alma a todo elemento da natureza.

O professor indígena Joel, relata isso muito bem, quando afirma: “*Por exemplo a ciência, que fala que a pedra não tem vida pro branco. Pra nós, já tudo tem um espírito, tudo tem alma, tudo, então é mais difícil de compreender, mas é muito bom que eles aprendam as duas visões.*” (Professor Joel, Guarani)

“A mentalidade dos primitivos faz mais do que representar seu objeto: ela o possui e é possuída por ele. Ela se comunica com ele. Ela participa, no sentido não apenas representativo da palavra, mas ao mesmo tempo físico e místico. Não o pensa somente: ela o vive.” (Lévy-Brühl, 2002, p. 103) De fato, a cultura indígena com todas as suas peculiaridades, está enraizada nesse viver humano. Como mostra Amâncio, o homem é

muito mais do que um ser racional, pois a racionalidade não é capaz de abranger a cultura do homem com toda profundidade e fartura, assim, o homem é um ser simbólico. “É no pensamento simbólico que estabelecemos as distinções do real e do possível, das coisas reais e ideais; uma vez que o símbolo não tem existência real no mundo físico, ele tem um *sentido* ampliado com os avanços da cultura humana.” (2004, p.53)

Segundo Maturana, a emoção é inerente ao ser humano e o autor convida o leitor a refletir sobre o seguinte caso: quando uma pessoa está irritada com algum fato e precisa tomar uma decisão, esta, freqüentemente, não é a mesma que ela tomaria se estivesse calma. No momento em que a pessoa está calma, a razão sobrepuja a emoção, mas isso não acontece somente em ocasiões de tensão. A emoção constantemente está presente na tomada de decisões do ser humano, mas ela não é reconhecida. “Ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.” (2002, p. 15) Ele ainda nos ensina que “as premissas fundamentais de todo sistema racional são não-rationais, são noções, relações, distinções, elementos, verdades,... que aceitamos a priori porque nos agradam. (2002, p.52)

Por que é que o professor indígena deve assumir a escola indígena?

Os professores indígenas que foram escolhidos pela comunidade estudaram fora da aldeia e estão imersos em um projeto de responsabilidade social. Eles estudaram – um curso especial para professores indígenas visando a formação no Magistério Ensino Médio - para transmitir à comunidade indígena o que receberam da comunidade envolvente. O desejo da comunidade é utilizar os conhecimentos de fora para poder interagir com a sociedade envolvente sem discriminações, preconceitos e abusos. Ou seja, fazer uso dos conhecimentos ‘oficiais’ para poderem atuar em seus contextos sociais de forma mais eficaz, mas conscientes de que esses conhecimentos não irão interferir negativamente em sua cultura. Por outro lado, eles têm consciência de que a introdução desses novos saberes alteram a realidade da aldeia. O professor indígena deve estar preparado para o crescimento cultural que ocorrerá com as trocas de saberes entre os indígenas e os não-indígenas. Os professores indígenas estão sempre discutindo e refletindo sobre o bem-estar das comunidades indígenas, sobre como eles poderão

contribuir para melhorar a vida da população indígena e como acabar com a pobreza, com os preconceitos, com a falta de terra e com outros problemas sentidos e vividos por essas pessoas. O professor indígena não é indiferente aos problemas enfrentados por sua comunidade e, conseqüentemente, por seus alunos.

Quando perguntei aos professores indígenas se o professor não-indígena pode ajudar na educação da criança indígena, alguns professores responderam que pode ‘mas’ teria que... Ao fazer a ressalva com o ‘mas’, fica claro que eles acreditam que o professor indígena pode ajudar muito mais que o professor de fora, como demonstram alguns depoimentos:

*“Pode ajudar, **mas** desde que tenha o conhecimento certo para ajudar as crianças, eles terem o conhecimento dos povos indígenas, de como ensinar, do respeito deles com as crianças, como tratar elas. Mas se for para eles darem aula como eles dão para as crianças não-índias, aí é diferente, porque trabalhar com criança indígena é totalmente diferente do que trabalhar com a criança não indígena.”* (Professora Fabiana, Krenack)

*“Eu acho que pode, **mas** não pode como um indígena, a aula dele não vai ser como a aula de um indígena, porque nós indígenas nos preocupamos muito com o resgate. Tem aldeia que a criança não fala mais a língua da aldeia. Ele não vai se preocupar com o cuidado da criança. Agora nós, indígenas, se preocupa como a gente explica para eles.”* (Professor Márcio, Terena)

*“Ele (o professor não-indígena) pode passar muitas coisas, **mas** não tanto quanto o próprio indígena, que vem das tradições.”* (Joel, Guarani)

Para a professora Valdenice, Kaingang, o professor não-indígena poderá ajudar pouco, *“porque eu acho que o professor não-indígena ele não vai se dar bem com uma criança da aldeia, porque ele não entende nada do que se passa com eles, e o professor indígena que está lá com eles, ele sabe o que se passa, ele vai ajudar bem melhor, então um não-indígena para criança eu acho que não ajuda em muita coisa não.”*

Por muitos anos, os indígenas freqüentaram as escolas dos não-indígenas, mas de acordo com as entrevistas, a maioria deles não avançavam. Segundo Deusdith, *“quando nós começamos o trabalho com a população indígena em 1997, 90% dessas crianças indígenas não passavam da terceira série primária.”* (NEI) O modelo escolar do não-indígena não serve para o indígena, eles têm uma racionalidade diferente, possuem outras

necessidades que não condizem com as dos não-indígenas. Ao reivindicarem uma escola diferenciada, as comunidades indígenas estão dizendo de forma clara que querem aprender a cultura do não-indígena- as suas tecnologias, economia, histórias, matemáticas, e outras coisas. Eles estão abertos mais abertos para conhecer a nossa cultura do que nós, para conhecer a deles. O professor indígena, pelo menos por enquanto, é o mais indicado para assumir a escola da aldeia por ter interesse em fazer o curso de formação para melhor ensinar aos seus alunos a cultura não-indígena, por ter um maior compromisso político com as comunidades indígenas e por pretender permanecer nas aldeias.

*“Os professores indígenas dão aos alunos o tratamento de parentes e não de alunos.” (Deusdith, NEI) “A gente estamos conseguindo fazer as coisas como eles pedem, diferenciado e a gente trabalha muito com a nossa cultura e da língua portuguesa a gente procura dar informações do que vai precisar, **principalmente no quarto ano, porque depois vai pra quinta série, que aí ele sai da comunidade e vai pro colégio não-indígena** e, aí a gente se preocupa muito pra ele (ela) estar acompanhando na escola não indígena e até hoje, pelo menos as aulas que eu dei, as crianças estão acompanhando muito bem e outros que deram o ano passado também. **Eu fui nas reuniões pra perguntar, pra saber, e realmente eles estão acompanhando.** Eu acho que foi uma coisa boa que aconteceu na nossa comunidade.” (Professora Catarina, Tupi-Guarani)*

*“A diferença é que as pessoas não-indígenas deram aula na escola da aldeia e eles **não tiveram a preocupação de alfabetizar a criança**, porque eles tinham um conteúdo para seguir. Dão essa aula hoje e amanhã já é outra. Agora a diferença que a gente está tendo como professor, nós estamos vendo a dificuldade da criança, por exemplo **a alfabetização, então a gente trabalha em cima daquilo lá...** quando não era indígena, era só aquilo lá.” (Professor Márcio, Terena)*

*“O que ajudou não foi só o que eles respeitam a gente, mas também a gente respeitar eles, e o dever que a gente também tem. Eu sempre quis ser professora, eu via as professoras e eu achava que elas eram mandonas, bem autoritárias mesmo, e se fosse para eu ser professora igual era a outra, era para eu ser bem ruim, porque, às vezes, a gente acha que só a gente tem direitos, mas a gente tem deveres também, **e tem respeito a eles, respeitar os alunos.**” (Fabiana, Krenak)*

Professor Toninho, Guarani, afirma que o professor de fora dificilmente poderá ajudar na educação das crianças indígenas: *“não, não assim, quando as pessoas, por exemplo, ... nunca conviveu, como que as crianças vão receber vocês ... Acho que primeiramente a gente tem que conhecer pra poder fazer um trabalho ótimo, sem prejudicar, porque tem*

*muitas coisas que, muitas vezes, pessoas que tão tentando, que tão ajudando que não tem essa preparação que precisa do não-indígena, mas a maioria dos não-indígena quer tá lá na escola da aldeia indígena, ... mas não é assim querer. **Querer todo mundo quer trabalhar, tem que ter o conhecimento pra trabalhar na comunidade, trabalhando, já conhecer o trabalho, então acho que é isso mais, eu penso assim.***”

A discussão sobre a necessidade de preparação do professor não-indígena para que ele conheça melhor os costumes indígenas – para que seja comprometido e respeite a cultura e os valores indígenas – e, deste modo, possa atuar na escola da aldeia, tem sido constante nos depoimentos. Assim, o discurso do professor Altieri pode ser considerado consenso entre as comunidades indígenas.

*“É que a gente fala assim, **índio entende índio**. Os professores são muito bons, nos ensinou muitas coisas, a maneira de trabalhar com as crianças dentro da escola, a maneira de como se relacionar com ela, aprendendo também como tirar as dúvidas. No meu caso, quando o professor era não-índio na escola, pra mim foi praticamente uma coisa muito ruim, ter que aprender na base da força, na base da pressão.”*
(Krenak)

Os professores indígenas que passaram pela escola do não-indígena viveram algum tipo de preconceito, exclusão, violência e outros abusos, pelos quais não querem que suas crianças passem. No processo ensino-aprendizagem do outro – no sentido antropológico da palavra outro, o diferente de mim - a razão, freqüentemente, sobrepõe-se à emoção, à paciência, ao respeito, etc.

“Não é a mesma coisa um encontro com alguém que pertence ao nosso mundo, e a quem respeitamos, e um encontro com alguém que não pertence ao nosso mundo, e que é indiferente para nós.” (Maturana, 2002, p.14) O que Maturana nos ensina parece simples, mas não é, porque o ser humano, geralmente, não reconhece as suas limitações, sentimentos subterrâneos mesquinhos que podem marcar negativamente as vidas de outras pessoas, isto é, racionalmente pensam que tratam sem distinção, mas isso não ocorre no mundo real. Além disso, quando o professor fala que trata todos os seus alunos da mesma forma, unifica a diversidade que está diante dele. É evidente o não reconhecimento desses preconceitos nas freqüentes reprovações dos indígenas nas escolas de fora. Por muitos anos, nada foi feito para que esse quadro fosse revertido, foi

somente após a Constituição de 1988 que o Estado explicitamente reconheceu a necessidade de uma escola diferenciada em que o professor indígena seria o protagonista dessa nova educação, que se funda na valorização cultural. A escola do não-indígena não fez com que as crianças indígenas se aceitassem e se respeitassem e nem com que fossem aceitas e respeitadas pelos outros alunos e professores não-indígenas. O professor não-indígena, utilizando-se de toda sua racionalidade, foi capaz de convencer as crianças indígenas a sentirem vergonha da sua ancestralidade, da sua língua, da sua história e de sua cultura.

Segundo Maturana “vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros.” (2002, p. 30)

O professor indígena acredita no potencial da criança indígena de aprender, isto é, na capacidade intelectual de cada ser que está sob a sua responsabilidade. O professor indígena conhece as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos e tenta fazê-lo da melhor forma possível, sem deixar de respeitar a realidade específica de sua comunidade. O professor indígena valoriza cada um dos seus educandos em sua singularidade, seguindo, assim, a pedagogia indígena de se ensinar individualmente e, também, em grupo. O professor indígena tem o compromisso e a satisfação, junto à comunidade indígena, de se dedicar e enfrentar os desafios propostos pela sociedade que os envolve, o que faz com que professores e alunos se esforcem para solucionar os problemas e produzam novos conhecimentos. O professor indígena pode levar seus alunos a refletirem sobre a aceitação e o respeito por si próprios, a aceitação e o respeito por suas tradições e crenças, pela história contada do ponto de vista indígena, pela convivência grupal sem pobreza ou abuso, dentre outros assuntos.

Por que é que o professor indígena deve assumir a escola indígena?

“Porque quem sabe da realidade indígena somos nós mesmos que convive com a nossa comunidade. Por exemplo, o Terena que é povo meu, tem a realidade deles, eu sei que tipo de aula vou dar para eles, então isso aí é o ponto mais importante da formação do professor, o índio dando aula para o próprio índio.” (Professor Márcio, Terena)

Porque “o que a gente passa para os alunos no dia-a-dia, a gente tira um exemplo de nós, a gente procura fazer o nosso melhor para gente poder compreender, a gente passa o que eles vão futuramente precisar, todas as matérias são importantes, mas no meu ponto, matemática e português são mais importantes, e o que a gente passa muito para eles é sobre história do povo indígena. A gente pega uns dez ou quinze minutos da aula e começa a contar como que era a aldeia antes e a gente procura trabalhar com eles é a parte de educação e artes, artes do povo não-índio, porque a gente está preparando eles para não viver apenas na aldeia indígena, porque também eles podem viver no mundo-indígena, e a gente passa o modo de conviver com a cultura não-indígena e o modo de respeitar a cultura dos não-indígenas, como se comportar, as formas, as maneiras. A gente faz pintura corporal, desenhos, faz datas comemorativas, não só do mundo indígena, porque do mundo não indígena eles têm saber isso, qualquer prova que eles vão ter que fazer, eles vão ter que focar, uma educação diferenciada e não focada apenas no mundo indígena, assim eles vão ter como argumentar, o que falar e como agir, aprendendo a conviver com os não índios.” (Professor Altieri, Krenak)

Assim, o professor indígena será capaz de trabalhar além do material didático, pois problemas como estradas, água potável, agricultura, terra, lixo, dentre outros, são questões que precisam ser tratadas na escola por um professor que seja capaz de conectar a realidade da criança indígena com os conhecimentos formais ensinados na escola de forma crítica.

A sociedade do não indígena julga as tradições indígenas sem tentar conhecê-las e isso leva as pessoas a formarem julgamentos preconceituosos em relação aos indígenas. A escola da aldeia recebe, semanalmente, merenda escolar para as crianças que ali estudam, no entanto, os caciques consentem que todos da aldeia comam da merenda para saciarem a fome, conseqüentemente a merenda acaba em dois dias. Algumas pessoas de fora da aldeia consideram isso uma irresponsabilidade dos indígenas, que não pensam no ‘futuro’ das crianças, no entanto os não-indígenas não entendem que esse ato conserva um modo de vida que é marcado pela partilha de alimentos no prazer da convivência. Isso está muito presente nas comunidades indígenas, e não cabe a nós julgarmos o que é melhor ou pior para eles, somente a comunidade indígena deve decidir o que deve manter ou transformar em sua cultura. A divisão, a partilha, para esses povos, vai além da

matemática; ela está imbricada nas tradições, costumes, rituais e organização social. O professor indígena, melhor que qualquer outro, poderá explicar para as crianças traços culturais que se perpetuam no cotidiano da comunidade. O indígena respeita a natureza e aceita o mundo natural sem pretender dominá-lo, mas tenta compreendê-lo para viver em harmonia com ele.

Os indígenas, em especial os do Estado de São Paulo, tentam viver de forma a preservar as tradições, têm esperanças de conseguir mais terra para plantar e tentam viver em harmonia com a civilização ao seu redor e com o que restou da natureza.

As religiões da natureza não são tentativas de controlar a natureza mas de ajudar você a colocar-se em acordo com ela. Mas quando a natureza é encarada como um mal, você não se põe em acordo com ela, mas a controla, ou tenta controlar, daí a tensão, a ansiedade, a devastação de florestas, a aniquilação de povos nativos. A ênfase nisso nos separa da natureza. (Campbell, 2005, pág 25)

Por que é que o professor indígena deve assumir a escola indígena?

Se os próprios professores indígenas se sentiram mais à vontade com o professor indígena que trabalhou com eles durante o curso, pode-se imaginar a receptividade das crianças a alguém que elas conheçam e admirem.

“Uma coisa nova que teve foi a participação dos professores indígenas, mas também como vai ser esse aprendizado. Nosso professor deu o ensino básico sobre a psicologia, então era o índio dando aula para o índio, porque com o próprio índio a gente se sente melhor. Não que queremos que só o índio dê aula para nós, mas todos os professores que deram aula para nós sabiam que estavam trabalhando... Então o que passa sua experiência com a educação indígena ele já passa para nós. Por exemplo, quem trabalha com índio ele já tem o conhecimento indígena. Não faltou nada porque o que eles passaram para mim eu passo para os meus alunos e os meus alunos entendem também.” (Professor Márcio, Terena)

O professor indígena pode educar as crianças de sua comunidade para que conservem e respeitem a natureza, educá-las para que continuem assumindo a luta de seus antepassados pela terra, saúde, educação, dignidade e respeito. Segundo o ponto de vista do professor Sebastiane em meu exame de qualificação, o professor indígena não seria necessário este utilizasse as mesmas metodologias que o não-indígena. “Só faz sentido um professor indígena, quando ele for capaz de fazer pesquisa de campo de sua própria cultura. Então sua formação deve contemplar isso: formar o indígena etnógrafo de sua

cultura.” Sebastiane reconhece que isso não é fácil, pois ele vem desenvolvendo esse trabalho há oito anos com os indígenas, conhecendo bem as dificuldades.

5.2. Estudo das manifestações de poder nas relações interpessoais dos povos indígenas do Estado de São Paulo

É natural concordar com a afirmação de que é difícil a convivência entre duas ou mais pessoas de um mesmo grupo social e que nestas relações de convivência existem conflitos. Essa dificuldade é ampliada nas relações entre indivíduos que não pertencem ao mesmo grupo social, pois as tensões (falta de respeito, abusos, marginalização e preconceitos) se intensificam e a relação passa a ser de poder, em que um grupo subjuga o outro. “O que é então o poder? A um nível muito geral, o poder é qualquer relação social regulada por uma troca desigual. É uma relação social porque a sua resistência reside na capacidade que ela tem de reproduzir desigualdade mais através da troca interna do que por determinação externa.” (Boaventura Santos, 2002, p. 266) Para o autor, as trocas estão relacionadas diretamente com a vida e os projetos - tanto pessoais quanto sociais - da pessoa, por exemplo, valores, identidade, oportunidades, interesses, dentre outros. O poder pode se ocultar atrás de uma ilusão de que todos são iguais e têm as mesmas oportunidades e recursos.

Conhece-se muito pouco ou nada sobre os outros grupos étnicos a que não se pertence. “O que faz de uma relação social um exercício de poder é o grau com que são desigualmente tratados os interesses das partes na relação ou, em termos mais simples, o grau com que A afeta B de uma maneira contrária aos interesses de B.” (Boaventura Santos, 2002, p. 269) O homem não-indígena sempre se considerou imagem e semelhança de Deus e sempre questionou se os outros, os diferentes, tinham alma ou não. De acordo com Gould, por muitos anos, o preconceito social existiu por causa dos erros do determinismo biológico (craniometria, medição de corpos, a teoria do QI hereditário, a análise fatorial e a reificação da inteligência) que surgiram ao logo da história e sempre serviram para classificar as pessoas. Hoje, com o avanço científico, não mais se aceita essas teorias do determinismo biológico. Todos os seres humanos - independentemente

da etnia, da raça ou cor da pele todos - são geneticamente semelhantes. No entanto, ainda existem coerções tecnológicas que substituem o determinismo biológico; hoje pessoas que têm dificuldades em aprender são julgadas como limitadas, inaptas aos estudos.

A ligação entre Sociologia Religiosa e Teoria do Conhecimento é estabelecida por Durkheim quando ele mostra que são de origem religiosa ‘os primeiros sistemas de representações que o homem produziu do mundo e de si próprio’, os quais posteriormente constituíram a Filosofia e a Ciência, que carregaram em suas essências não só ‘a maneira de seus conhecimentos, mas igualmente a forma segundo a qual esses conhecimentos são elaborados’, herdando do pensamento religioso as categorias básicas do entendimento como as noções de tempo, de espaço, de número, entre outras, consideradas por ele ‘a ossatura da inteligência’ já que seria impossível pensar em algo sem referenciá-lo, por exemplo no tempo e no espaço. (Amancio, 2004, p. 11)

Isso bem ilustra a forma como a religião - constituída por seus dogmas e princípios – influencia a vida de todos os seres humanos. A religião sempre esteve presente em quase todos grupos sociais e durante toda a história humana.

“A dificuldade maior é frente a nós, os guaranis. Nós somos muito ligados à comunidade mesmo, à região da cidade, da casa de reza, então ficar longe da aldeia, por mais próximo que seja, é complicado... No começo eu tinha dito que eu tinha sido escolhido porque eu estava com os documentos em dia, mas na verdade, pensando bem, eu acho que quem escolheu mesmo foi o tupã.” (Professor Joel, Guarani)

O professor Joel utiliza a religião para justificar sua escolha pelo cacique, dentre tantos outros possíveis professores indígenas. A religião, geralmente, é utilizada por aquele que tem algum poder para impor repressões às pessoas - querendo elas ou não - em seus cotidianos, nos seus modo de ser, pensar e agir. (Amancio, 2004, p. 10) Essas repressões do pensamento religioso vão sendo passadas de geração em geração e vão se modificando, com o passar do tempo, as pessoas consideram as inibições sofridas como naturais e não percebem que a origem das coerções está na religião.

Os grupos, em geral, têm uma ‘lei magna’ de organização que herdaram de seus ancestrais. Dentro das comunidades indígenas, quanto mais velha for a pessoa mais poder político ela tem em sua vida doméstica e, assim, maiores são as suas responsabilidades. Para os indígenas, é fundamental respeitar os mais velhos, os familiares, o cacique e o

pajé, assim, eles demonstram compreender suas tradições e tentam mantê-las no processo histórico-social. Existem conflitos internos como em qualquer comunidade.

De modo geral, o contato entre os indígenas e os não-indígenas foi inevitável - as cidades ao redor da aldeia foram sendo construídas, as estradas invadiram o território indígena. Ao ficarem cercados, as lideranças indígenas, sem alternativa, decidiram aceitar o contato com a sociedade envolvente que massacrava seu povo, ao invés de lutar e serem dizimados pelos não-indígenas e desaparecerem como outros grupos indígenas.

Já os atos etnocidas, por outro lado, estiveram presentes nesse processo, admitindo e relativizando as maldades desses ditos 'ferozes' na diferença, mas sempre com o objetivo de melhorá-los, obrigando-os a transformarem-se até se tornarem, se possível, idênticos ao modelo do colonizador. (Alves da Silva, 2005, p.41)

O não-indígena, ao utilizar-se da palavra 'ferozes', está considerando-se mais educado e superior ao indígena. Ele considera selvagens os atos dos indígenas mas não considera assim os atos – como extermínio de povos e culturas – que praticou contra os indígenas.

Para Foucault, corpos dóceis são aqueles que podem ser reduzidos à obediência, que podem ser utilizados e adaptados às novas necessidades. Segundo ele, em qualquer sociedade, esse corpo está preso aos poderes que ditam as regras, as obrigações e as possibilidades, e tudo isso define a disciplina. (2005, p. 118) Não existe povo mais inteligente que outro, há povos privilegiados que detêm o poder e determinam modelos do que é ser culto ou não.

Os fenômenos culturais não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas, para entendê-los, é preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação. Cultura e poder não fazem parte de diferentes jogos lingüísticos, mas constituem um casamento indissolúvel na vida cotidiana. (Gómez, 2001, p.15)

Para Gómez, a cultura está estritamente ligada às relações sociais, de modo particular com as estruturas de classes, faixas etárias, sexuais e étnicas; isso gera um poder que, de alguma forma, pode ajudar os grupos sociais a se organizarem para atenderem às suas necessidades.

Cultura, para esse autor, é o efeito da construção social, “contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo.” (Gómez, 2001, p. 17) Os povos indígenas expressam os significados culturais de seu grupo nos rituais, nos costumes e nos sentimentos de cada indivíduo. A cultura não é estática, há sempre transformações necessárias que a torna dinâmica, viva em cada pessoa que a reinterpreta, a recria e a reproduz. A cultura pode tanto limitar como expandir a atuação e o imaginário das pessoas que nela estão inseridas. Algumas aldeias recuperaram ou mantiveram os conselhos dos anciãos que discutem todos os problemas da comunidade - alcoolismo, saneamento, terra, e outros. Os anciãos servem como exemplo ético-moral para os mais jovens, durante o conselho eles deixam as pessoas que passam por algum problema se expressarem, o que caracteriza um momento de aceitação e respeito que dá sentido à vida delas.

Devido ao contato com os não-índios, à devastação da floresta e da fauna, ocorreu uma desorganização cultural entre os indígenas.

Submetidos a um conjunto de relações de autoridade, dependência e coerção, que passou a nortear suas práticas sociais, os índios do interior de São Paulo sofreram várias descaracterizações. A primeira delas, relacionada à esfera econômica, diz respeito à restrição progressiva da atividade agrícola exercida no interior das reservas e ao recurso do trabalho assalariado como maior garantia de reprodução social do grupo. O assalariamento provoca alterações significativas nas unidades familiares de produção, pois o trabalho individualizado passa a ser o elemento fundamental no interior desse processo... Além desta, pode-se localizar a descaracterização das lideranças indígenas tradicionais e a não-valorização da história passada como elemento componente da identidade cultural. (Borelli & Luz, 1984, p.18)

Para essas autoras, os indígenas, mesmo depois dessa transformação cultural, continuam sendo indígenas, eles se auto-identificam assim e percebem que as pessoas de fora são os ‘outros’, eles mantêm um pacto de como ‘ser indígena’ com toda a comunidade, principalmente reforçando as complexas relações de parentesco. No entanto, os povos indígenas lutam pelas terras, as quais são fundamentais para que possam viver de acordo com a cultura indígena, com sua identidade étnica e para que possam se manter em comunidade. Eles resistem contra os males que têm passado, como a fome, as doenças e os massacres. Mas perseveram de alguma forma para recuperar suas memórias,

utilizam-se dos mitos e incorporam novas histórias com novos significados do seu tempo buscando a reconstrução da identidade indígena.

Segundo os Guarani, a oratória sempre foi muito valorizada e o cacique – que pode ser chamado de chefe de linhagem ou capitão -, para ser respeitado, devia ter o poder de persuadir as pessoas de sua comunidade por meio dos discursos.

Os chefes de linhagem com o compromisso de mantenedores do caráter identitário, tinham que lutar por sua autoridade e prestígio através fundamentalmente da oratória, expressão guarani do poder político. Montoya (1639:49) e Lozano (1839, Tomo I : 385) assinalam que os caciques formavam uma ‘nobreza hereditária’(...) O ‘falar’ e o ‘saber falar’ tinham uma determinada função social: reunir e ter a sua disposição os parentes, onde estava implícito o controle distribuidor do gentio; e a imposição da ‘palavra persuasiva’ fosse ao convocar os amplos convites, ao manter amplas relações de afinidade por parentesco, ou ainda o saber conviver com o chefe religioso de maior prestígio da região. (Cristina dos Santos, 1999, 209)

A função de cacique não tinha caráter hereditário para os Krenak. “A escolha recaía sobre aqueles que apresentassem característica de bravura no seu comportamento. Essa bravura era explicada pela dotação de poderes sobrenaturais. Suas responsabilidades eram solucionar querelas internas, decidir o momento e o local adequado para as migrações, além de orientar a guerra.” (Paraíso, 2002, p. 424)

Os exemplos mencionados servem para exemplificar uma das diferenças existentes entre os povos indígenas. Além disso, servem para mostrar os mecanismos de poder existentes entre os indígenas, mecanismos que são importantes para a organização comunitária e para o fortalecimento perante a sociedade envolvente. Existe uma lógica indígena para eleger os seus representantes internos e externos, e isso deve ser respeitado pelos não-indígenas. Não quero defender aqui o ‘bom selvagem’, mas quero destacar os mecanismos de poder existentes nas comunidades indígenas e que são ‘leis magnas’ para a sobrevivência e resistência dessas comunidades. Nos relatos a seguir, podemos notar a relação de poder entre os caciques e a comunidade durante a escolha do professor indígena:

“Veio um não-índio com um papel que era para a gente escolher, na época eram dez professores, aí falou que ia fazer um curso. Dentro da aldeia mesmo, não foi reunida a comunidade, foi só a liderança que decidiu. Tinha muitas pessoas que queriam

fazer, mas só que muitos não iriam porque cada cacique conhece o índio que mora dentro da aldeia, qual que dá problema e qual que não dá. Aí se reuniram o cacique e a mulher que estava pegando os nomes das pessoas que queriam fazer, a Valdenice também estava no meio para pegar os nomes, e escolheram os dez e dois desistiram, ficamos só em oito mesmo e escolheram a gente. Foi o cacique, o vice cacique e o chefe de posto. Pra professor foi isso, mas para indicar outras pessoas para outras coisas aí envolve toda a comunidade, porque eles fizeram isso, porque eles sabiam quem devia vir e quem não devia.”(Professor Altieri, Krenak)

“Eu fui escolhido pela comunidade. Primeiramente eles queriam alguém que falasse sua língua. Foi feita uma reunião de vários grupos e ali teve vários candidatos, teve uma eleição, votação, eu fui eleito, pois eu tive uma aprendizagem (da língua indígena) desde criança.” (Professor Carlos, Kaingang)

A indicação dos professores indígenas realizada pelas próprias comunidades legitima esse profissional perante o seu povo. Mendonça afirma que “os chefes, os pajés e outras lideranças em geral indicam seus filhos ou parentes para serem formados na área da saúde ou educação.” (2006, p. 7)

Outrora, nas sociedades indígenas, eram as leis ancestrais que predominante mente regiam os pólos Poder e Liberdade, fundamentados em representações e conjuntos simbólicos próprios, estruturando o seu sistema político interno. Um sistema político que não se caracterizava, nem hoje, como Estado propriamente dito, mas como um sistema articulado e hierarquizado, segundo regras legitimadas pelo seu corpo social. O poder político é instituído e repassado segundo leis próprias, baseadas nas linhagens de determinados clãs ou outros atributos socialmente definidos e legitimados. Vários são os personagens ligados à rede de poder na aldeia, como o chefe da aldeia, os donos de determinadas festas, o pajé, o raizeiro, o rezador, o cantador, o tocador de flautas sagradas, entre outros. As disputas políticas internas colocam em jogo o poder de seus chefes de acordo com sua generosidade, saber e/ou carisma. (Mendonça, 2006, p.2)

A incorporação dos conhecimentos não-indígenas pelo professor indígena gerou novas relações sociais e de poder. O professor passou a assumir uma posição de destaque na comunidade - ele é convidado para realizar palestras entre os não-indígenas, a comunidade solicita-o mais para resolver problemas internos,... – e isso, de certa forma, reduziu o poder dos caciques.

Mudanças políticas e econômicas severas dentro das comunidades indígenas passaram a existir pelo fato dos professores receberem salário. As mulheres das aldeias

mais urbanizadas, ultimamente, têm dado preferência aos assalariados que aos caçadores astutos, porque crêem que o assalariado melhor garantirá o sustento dela e dos filhos. O contexto sócio-econômico-político-cultural indígena alterou-se, com isso é natural que as tradições se modifiquem para que possam sobreviver nesta nova realidade em que se encontram sem rios limpos, sem a floresta e sem terra suficiente.

Em contato com a sociedade nacional, as sociedades indígenas perdem o caráter autônomo de sua economia para se submeter às ordens "estrangeiras" de uma economia de mercado. A conciliação da economia tribal coletivista com o sistema de economia individual, altamente competitivo e movido pela busca de lucro, foi sempre o mais grave problema para sua sobrevivência enquanto sociedade. (Mendonça, 2006, p. 4)

Assim, essa nova forma de vida indígena passa a ser de dependência e de subordinação aos não-indígenas, que determinam a economia. Percebe-se que a subjugação dos indígenas ocorre desde a colonização.

Segundo Ferreira (1992), os indígenas que aprenderam ler e escrever recusavam-se a ir à roça, à pesca ou à caçada e justificavam a não participação no ritual indígena por terem estudado, gerando estratificação social como na sociedade envolvente. Antigamente quem dominava leitura tinha prestígio dentro da comunidade, hoje os professores indígenas detêm o poder.

Nos grandes rituais indígenas, em geral, são os homens os mestres. Os homens dominam os assuntos sociais e políticos nas aldeias, e observa-se que a mulher é destituída de poder. Mas a mulher detém muito poder dentro de sua casa, ela impõe as regras a serem seguidas neste espaço. No curso de formação, a participação da mulher indígena foi minoritária, mas aos poucos elas estão conquistando espaço e poder em suas relações com os homens indígenas e dentro da comunidade. As mulheres indígenas têm atuado, além do ensino, também como agentes de enfermagem e em alguns setores da FUNAI, extrapolando a esfera doméstica que anteriormente lhe era destinada.

A criação de cargos remunerados, associados à secretaria de educação e FUNAI, introduziu o dinheiro dentro da aldeia indígena, isso fez gerar novas lideranças, desestabilizando a sociedade indígena que se baseava na regras dos seus ancestrais. Os

novos líderes, geralmente, executam ordens de agentes externos à aldeia externas o que limita o poder e a atuação dos indígenas relacionados aos interesses comunitários.

Os indígenas utilizam-se do jogo de espelhos para sobreviverem, aprendem com os não-indígenas para poderem negá-los e, assim, definirem sua identidade étnica, que está em constante reorganização. Os indígenas se distinguem da sociedade envolvente pelo seu tipo físico, religião e atitudes; são rapidamente reconhecidos por se diferenciarem e são arbitrariamente condenados ao preconceito e ao desprezo. De acordo com Dias da Silva, o grande desafio que os professores indígenas necessitam enfrentar atualmente é:

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. (1997, p.208)

A sociedade envolvente não tem interesse em conhecer os povos indígenas e as minorias em geral, minorias não em quantidade, mas por falta de poder. As comunidades indígenas necessitam aprender os conhecimentos da sociedade envolvente para poder, de alguma forma, sobreviver e não serem enganadas pelos não-indígenas. As comunidades, ao fortalecerem a sua cultura e a sua história ancestral por meio dos mitos e ritos, resistem para não deixarem de ser indígenas. O que fortalece um povo é o ritual cotidiano de suas tradições, que será o alicerce para a construção dos novos conhecimentos.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude em face do âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (Arendt, 1992, p. 243-244)

No cotidiano, os mitos e os ritos vividos e compartilhados pelas crianças indígenas - que terão mais maturidade quando saírem da aldeia para estudar no ensino fundamental II – permitem, de alguma forma, que elas interpretem os preconceitos que sofrem os indígenas, de maneira que tenham forças vitais para permanecerem indígenas e, assim, renovarem e perpetuarem suas tradições e sua cultura milenar buscando sentido para as suas vidas de acordo com a cosmovisão indígena e as suas interações com o mundo. No

texto³ - que, de alguma forma, descreve a cosmovisão indígena - a seguir, podemos notar que a relação de parentesco determina o ser indígena.

QUEM SOU EU ?

Valmir Lima

Eu sou um indígena

porque meu pai é um indígena

porque minha mãe é uma indígena.

Meu pai é filho de indígena.

Minha mãe é filha de indígena.

Eu sou um indígena porque vivo em harmonia com a natureza.

Eu sou aquele que vive, vivendo a vida com respeito.

Eu sou aquele que procura saber o que acontece ao seu redor.

Eu sou aquele que não escolhe os amigos.

Eu sou aquele que quer caminhar os dois caminhos sem deixar um ou outro.

Eu sou aquele que futuramente ensinará as crianças indígenas a andar dois caminhos sem deixar de andar no outro.

Eu sou um indígena, eu sou diferente, que não quer dizer que eu seja maior ou menor. Sou um ser humano como outro qualquer.

Eu sinto, choro, falo, ando, vejo.

Eu sou como qualquer um. Mas tenho o privilégio de falar duas línguas faladas e escritas. Isso me dá a curiosidade de aprender mais dos dois “mundos”, “que para muitos quer dizer uma coisa, só que uma coisa quer dizer muitas coisas”.

A cosmovisão indígena se reconstrói diariamente tendo como fundamento o modo de vida comunitária indígena de acordo com a cultura. Assim, (a) a família é o alicerce da organização indígena com sua complexa relação de parentesco; (b) a educação da criança indígena é de responsabilidade de toda a comunidade; (c) a natureza é pensada incorporada ao ser indígena; (d) a palavra tem vida e valor, é um meio de promover o conhecimento indígena; (e) o respeito e a reverência aos ancestrais; (f) a religião preenche a vida, a morte, os ritos e os mitos dos indígenas; (g) e o poder interno ancestral visa manter a comunidade e assegurar os valores e os ideais indígena.

³ Texto de Valmir Lima da etnia Guarani – aldeia Morro da Saudade (Idméa Smeghini-Siqueira, Língua Portuguesa e Estrangeira)

5.3. O preconceito vivido e o poder alcançado pelos professores indígenas

Com seus discursos, os professores indígenas demonstram, a todo momento, que são capazes de aprender os signos e os códigos dos não-indígenas. É como se eles dissessem: “Vejam, podemos ser iguais a vocês, podemos dominar todas as regras do mundo não-índio, podemos reivindicar nossos direitos de acordo com o vosso costume. Mas vejam também que somos diferentes, que esta diferença é real e deve ser respeitada.” (Novaes, 1993, p.66) Como a sociedade envolvente sempre quis ‘acabar’ com as diferenças, os professores indígenas querem mostrar que são aptos a fazer o que os não-indígenas fazem, imitá-los no discurso, nas atitudes, no modo de vestir, na grafia, mas dificilmente perderão a identidade indígena que só o indígena conhece.

Para o indígena, a imitação do branco é uma estratégia de sobrevivência que serve como articulação política para reivindicar o direito à diferença, à saúde, à educação, à terra, etc. No entanto, convenientemente, eles assumem os seus traços tipicamente indígenas. Parece contraditório, mas é uma estratégia, um jogo de espelhos. O ‘outro’ passa a ser o meu espelho, como eu imagino que ele me vê dependendo do contexto em que estamos inseridos. “Pois é no campo da cultura e nas relações entre o poder e a cultura que as sociedades indígenas conseguem articular seus processos de resistência a sociedade envolvente.” (Novaes, 1993, p.46) As comunidades indígenas estão continuamente reinterpretando os símbolos e as coisas que lhes são impostas pela sociedade envolvente. Reconhece-se que existe uma interdependência entre os povos e sociedades onde a escola pode ser um espaço de diálogo entre as culturas.

No Brasil existe o mito de que não existem preconceitos étnicos e desconstruir esse mito torna-se primordial para que se possam reconstruir estratégias educacionais visando combater o preconceito nas escolas e fora delas. A sociedade envolvente não reconhece as culturas que não fazem parte da cultura considerada por ela ‘maior’.

As comunidades indígenas não se satisfazem apenas em reconhecer as diferenças étnicas-culturais, elas desejam compreender as causas sociais e históricas dessas classificações/categorizações que foram produzidas por quem exerce o poder. As categorizações mais comuns são de que os indígenas não têm capacidade de aprender a

cultura do não-indígena, de que eles são preguiçosos, de que são limitados etc. Diante disso, é indispensável desfazer essas categorias preconceituosas e discriminatórias para que a escola realmente seja um espaço de diálogo multicultural respeitoso. Segundo Ângelo, “a educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseada no diálogo entre culturas.” (2002, p.39)

De acordo com Gould, Sócrates foi incumbido de elaborar um argumento lógico que convencesse as pessoas das divisões sociais, mas como isso não foi possível ele elaborou o seguinte mito:

Cidadãos, dir-lhe-emos em nossa história, sois todos irmãos, mas Deus vos deu formas diferentes. Alguns de vós possuís a capacidade de comando e em vossa composição entrou o ouro, e por isso sois os merecedores das maiores honras; outros foram feitos de prata para serem auxiliares; outros, finalmente, Deus os fez de latão e ferro para que fossem lavradores e artesãos; e as espécies em geral serão perpetuadas através de seus filhos... Um oráculo diz que, quando um homem de latão ou ferro recebe a custódia do Estado, este será destruído. Essa é a minha fábula; haverá alguma possibilidade de fazer com que nossos cidadãos acreditem nela? (Gould, 1991, p.3)

O interlocutor de Sócrates acreditava que as próximas gerações criariam nesse mito. Esse mito se modificou com o passar do tempo, mas continua enraizado em várias nações e povos. Depoimentos descritos a seguir discorrem sobre os preconceitos vividos pelos professores indígenas na escola do branco. Tenho consciência de que eles não sofreram preconceitos e discriminações apenas na escola, mas como estou analisando um curso de formação de professores, a instituição escolar tem um papel social relevante sobre o qual devemos refletir.

*“Pra mim, eu tive que começar tarde na escola porque não tinha documento, aí quando minha mãe tirou, eu comecei a estudar. Foi difícil porque quando eu tava na metade do ano... minha mãe tinha me tirado da escola, porque as meninas **tinham tirado sarro** e eu não queria ir mais, aí minha mãe deixava por conta, falava então não vai estudar mais, aí assim foi até quando eu vim fazer o magistério.”*
(Professora Sara, Tupi-Guarani)

Segundo seu depoimento, Sara desistiu de ir à escola por causa do preconceito sofrido dentro desta instituição. Esse é um fato comum para várias outras pessoas que -

pertencentes às minorias marginalizadas - desistiram e não concluíram os estudos do ensino fundamental ou médio, e assim não alcançaram a transformação social e humana que a escola deveria promover a todos os cidadãos. A seguir acompanharemos outros relatos de insucesso escolar e preconceitos vividos pelos professores indígenas.

*“Pra mim foi muito importante, inclusive porque quando eu fui pra escola não-indígena, eu estudei, eu não tinha esse tipo de diferença, **eu falava só uma língua indígena, e eu tive que estudar lá fora.** Pra mim foi muito complicado, porque **tinha discriminação** e até eu aprender... Foi difícil pra tá se aperfeiçoando e hoje eu acho que é muito importante pra gente tá conhecendo o mundo não-indígena e indígena.”* (Professora Catarina, Tupi-Guarani)

Segundo professora Fabiana, a maior dificuldade que ela encontrou para trabalhar foi *“com os jovens porque eles não entendiam, às vezes eles tinham vergonha de perguntar, mas com isso dentro da sala de aula que teve o curso que nós aprendemos bastante para ensinar eles, e agora não, agora eles não tem vergonha, eles assumem mesmo. Porque **lá fora** tinha gente que tinha **preconceito, eles tinham vergonha.** E também os pais, porque era difícil, eu acho que era difícil os pais acompanharem os alunos quando era a professora branca, eu não sei porque os pais tinham medo e com a gente é diferente, eles vão, ajudam a gente... E como também agora estamos ensinando os alunos que não é daquele jeito que a gente aprendeu, que eu também estudei lá com **a professora branca, elas batiam, jogava apagador na gente,** e as crianças tinham receio de ir para a escola, tinham medo. E nós aprendemos que não é dessa maneira que ensina, a gente está vendo como que ensina as crianças tendo paciência, porque fazer igual a minha mãe sempre fala, ‘para ser professor, não é para quem quer é para quem tem dom’, porque para mexer com criança é difícil.”* (Professora Fabiana, Krenak)

*“**Lá na escola,** no nosso ponto que te falei, eles não dão a oportunidade, **eles vão passar isso e você não tem o direito de perguntar nada,** você era conhecido como quem que não estava entendendo nada, seu português não era claro e você **era chamado de burro,** na frente de todo mundo fazia você passar aquela vergonha e aqui não, aqui você pergunta, aqui você crítica, aqui você tem oportunidade para tudo.”* (Professor Altieri, Krenak)

*“Mas alguma dificuldade me favoreceu na persistência: quanto mais parecia que as pessoas tentavam me impedir, eu tentava mais fazer. **Eu cheguei a apanhar na escola porque eu era indígena.** Formaram um grupinho de nove rapazes, na frente,*

e eu sozinho. Me bateram, mas aquilo me trouxe mais força pra continuar, de um jeito que hoje eu estou com uma forma de fazer as nossas crianças ser igual à gente, não com as mesmas dificuldades, com os mesmos problemas, mas queria que elas fossem ... (Professor Joel, Guarani)

A sociedade envolvente expressa um sentimento negativo por aqueles que falam uma língua não valorizada social e mercadologicamente, como a indígena, e com pessoas que são, simplesmente, diferentes por não pertencerem ao padrão de homem eurocêntrico. Isso pode construir, nas crianças, impressões de repugnância em relação à sua cultura, caso não tenham uma identidade ancestral fortalecida.

Aqueles que detinham o poder escravizavam o negro e expulsavam o indígena da sua terra, obviamente, tentavam sustentar teorias que justificassem a inferioridade dos negros e dos indígenas como ‘natural’, para assim manter o *status quo* e para que os povos ‘inferiores’ o aceitassem de forma ‘pacífica’.

O pesquisador Samuel George Morton colecionou em vida mais de mil crânios. Ele pretendia comprovar a existência de uma hierarquia racial que estava intimamente relacionada com o tamanho do cérebro. Ele utilizou vários crânios, dentre eles, os de indígenas americanos, negros e pessoas brancas, em suas comparações. Este estudo era chamado de craniometria e existia antes de Darwin. Para comparar os crânios, ele enchia a cavidade craniana primeiramente com sementes de mostarda e, posteriormente, com balas de chumbo com um oitavo de polegada. Ele despejava-as em um recipiente cilíndrico graduado, e assim ele obtia o volume dos crânios. Segundo Morton, os índios “não só resistem a adaptar-se às limitações impostas pela educação, mas também são incapazes, em sua maior parte, de raciocinar de forma contínua sobre temas abstratos.” (apud Gould, 1991, p.48)

George Combe, amigo e defensor das idéias de Morton, escreveu:

Uma das características mais singulares da história deste continente é que as raças aborígenes, com poucas exceções, pereceram ou retrocederam permanentemente diante da raça anglo-saxônica, e em nenhum caso mesclaram-se com ela em pé de igualdade, nem adotaram seus hábitos e sua civilização. Esses fenômenos devem ter uma causa; e nenhuma investigação pode ser mais interessante e, ao mesmo tempo, mais filosófica que a que procura averiguar se essa causa se relaciona com uma diferença cerebral entre a raça indígena americana e os invasores que empreenderam sua conquista. (apud Gould, 1991, p.40)

De acordo com Gould, Morton cometeu muitos erros numéricos, pois ele tendenciosamente manipulava ou desconsiderava alguns dados obtidos de forma a confirmar sua hipótese de pesquisa de que os homens não-indígenas são ‘superiores’ aos indígenas (que por ele eram considerados medianos, os negros estavam abaixo de todos). Isso confirma os preconceitos que ele tinha em relação aos outros grupos étnicos que não fossem brancos – americanos ou europeus. Ainda hoje encontramos pessoas que compartilham dessas idéias preconceituosas.

É comum observar na história da humanidade que quem possui o poder dita as leis e as transgredir quando lhe convém, mas essa relação de poder é minimizada quando o menos favorecido, neste caso o professor indígena, busca uma situação mais simétrica com o não-indígena. No momento em que o professor indígena assume a escola de sua aldeia rompe-se um mecanismo de submissão/dominação, ele não depende mais dos professores não-indígenas para ‘educar’ suas crianças nas séries iniciais, o que o obrigava a aceitar atos, gestos, discursos e palavras preconceituosas ou de humilhação.

*“Eu acho que eles **levantaram minha auto-estima**, me fez ter mais desenvoltura para falar em público, porque em uma sala, se você não conseguir falar, não dá. Tem que falar com os pais...eles frisaram bastante esse processo de desenvoltura, de timidez.”* (Professora Valdenice, Kaingang)

*“**O mais importante é o reconhecimento, o conhecimento dos direitos, do valor do professor indígena.** Até então, o professor indígena não era chamado de professor, só éramos monitores. Dar um valor de igualdade de um para o outro, do não-indígena como também do indígena, dar a validade, dar essa força maior pra comunidade indígena que também tem um potencial de mostrar os seus conhecimentos de levar junto o conhecimento, da própria comunidade e também dos não índios.”* (Professor Toninho, Guarani)

“Uma coisa muito importante da minha formação aqui, foi um pouco daquele momento, de eu ter uma maneira diferente, o momento que você pegou o diploma, aí você tem uma visão totalmente diferente de outras pessoas. Aquele momento que mais valorizou minha vida: As pessoas da Secretaria da Educação que mais a gente conhece, que a gente faz palestras em outros lugares e as próprias pessoas, a própria comunidade também.” (Professor Toninho, Guarani)

*“Eu conquistei muitas coisas, muitos novos amigos, **pessoas que deixaram de ser professores pra ser nossos companheiros, amigos de luta mesmo.** Os*

coordenadores abriram novas portas, novos horizontes e eu acredito que vai continuar abrindo cada vez mais. Isso é bom pra mim.” (Professor Joel, Guarani)

*“Eles tinham um pouco de vergonha de estar lá conversando com um branco, porque um indígena quando conversa com um branco a gente fica assim meio tímido, não sabe o que falar, e aí eles também não iam porque não sabiam o que falar. **Agora que estamos nos formando no ensino médio**, foi muito bom porque os pais dos alunos nos ajudam, quando tem um problema, não é só resolvido com o aluno, mas com o pai do aluno, com o cacique, é tudo resolvido junto.” (Professor Altieri, Krenak)*

O depoimento do professor Altieri revela que, na aldeia indígena, o professor é um mediador e articulador das diferentes formas de vida e de conhecimentos de dentro e fora da aldeia, o que lhe gera prestígio. Isso se estende ao relacionamento próximo com os pais dos alunos que reconhecem a importância do trabalho do professor indígena.

*“A escola indígena é muito importante, porque com o objetivo da gente assumir uma sala de aula, tem os professores indígenas e o foco principal que é mostrar que **a gente somos capazes**, porque o professor que dava aula na cidade e na aldeia ele não se preocupa com a necessidade da criança, que eu vejo muito na escola que a gente faz capacitação ... É uma conquista muito grande o que **a gente já conquistou**, e **a gente tem conquistar várias coisas**.” (Professor Carlos, Kaingang)*

*“Agradeço muito aos governantes que atenderam os pedidos dos indígenas, então nós estamos mostrando **que o índio é capaz**. Mas primeiro eles falavam que índio é preguiçoso, é atrasado. Mas hoje somos mais respeitados. Antes, na cidade onde eu vivo, o índio era visto como preguiçoso, e hoje mudou, as pessoas me vê e falam **“oi professor”**. **O índio pouco a pouco tem o seu respeito**.” (Professor Márcio, Terena)*

O aumento da auto-estima do professor indígena contribui diretamente para o aumento da auto-estima das crianças da aldeia. Eles podem levar para a sala-de-aula de sua comunidade um novo olhar em relação à discriminação e ao preconceito a partir do que viveram: não apenas situações negativas, mas também, situações de realização e de esperança.

Hoje os professores indígenas e os não-indígenas se encontram numa posição um pouco mais simétrica dentro e fora das comunidades indígenas. Estando nessa posição de simetria, o primeiro representa um perigo para o segundo porque o branco, que se considera superior, pode perder o seu emprego para um indígena. O que importa para os professores indígenas pode ser expresso neste discurso do professor Joel:

“O mais importante é que você tem escola pra proteger de todas as formas as nossas crianças, pra proteger elas do preconceito, proteger da discriminação, protegê-los da violência, pra protegê-los de tudo que pode estar interferindo de uma forma negativa. Agora, não protegê-los das coisas que vêm de fora mas que seja bom pra gente, isso não. O importante é protegê-los das coisas ruins. As coisas ruins têm que ser conhecidas, mas pra elas se defenderem, não que fale que só tem coisas boas do outro lado ou que só tem coisas boas do nosso lado. Não, mostrar os lados ruins das duas partes, pra que eles não cometam essas coisas ruins.” (Guarani)

A escola da aldeia é um resultado concreto da resistência indígena à exclusão da escola ‘oficial’, que não foi idealizada para os indígenas, que não possuíam dinheiro e nem roupas. Mas alguns indígenas utilizaram-se de táticas diversas para conseguirem concluir os seus estudos e hoje conquistaram um espaço de destaque na aldeia e fora dela, eles são professores, educadores de suas crianças.

Quando as crianças indígenas iam muito jovens para a escola não-indígena, a reflexão sobre os preconceitos vividos era praticamente inexistente, pois embora sentissem na pele o preconceito, não tinham maturidade suficiente para refletir sobre isso (o preconceito vivido/sofrido). O professor indígena poderá, durante o ensino infantil e fundamental I, reafirmar a identidade sócio-cultural de suas crianças, desta forma ele provavelmente não permitirá que outros grupos deixem-nas constrangidas por serem ‘diferentes’. Faz parte do papel do educador indígena discutir a existência de várias educações e de conflitos sócio-culturais, questionar o porquê de alguns grupos étnicos aparecerem mais do que outros na história ‘oficial’, dentre outros assuntos.

Para Ribeiro, a diversidade sempre persistirá, e isso vai contra todos os discursos homogeneizantes. Não se pode mais ter a “idéia romântica de sujeito orgânico e holisticamente resolvido e se aproximar de uma concepção de sujeito (individual ou coletivo) descentrado e fragmentado, mas não por isto desarticulado. Admitir, enfim, que no presente, o dilema é ser e não ser.” (1993 A, p. 20) É neste jogo de espelhos pela sobrevivência que as crianças indígenas estão inseridas e precisam aprender com os seus mestres as regras do jogo – assimilar a cultura de quem possui o poder, pelo menos, o necessário para se protegerem.

6 – Etnomatemática: Perspectiva Matemática

A etnomatemática é um programa historicamente novo, mas trouxe mudanças na postura do professor de matemática que se preocupa com a cultura, meio social e interesses dos educandos. Neste capítulo, faço um panorama histórico dessa linha de pesquisa e mostro a possibilidade de um diálogo interétnico por meio da etnomatemática. Por fim, analiso as entrevistas evidenciando a importância da matemática para os povos indígenas em seu cotidiano e descrevo algumas situações do saber-fazer matemático indígena que emergiram durante o curso de formação.

6.1. A resistência cultural e o surgimento da etnomatemática

A ciência matemática é construída social e historicamente por homens de diversas culturas que têm e tiveram necessidade de classificar, contar, ordenar, medir e se organizar no espaço. Portanto, podemos dizer que essa área do conhecimento é construída culturalmente e que também vai se modificando com o passar do tempo.

No entanto, os matemáticos ocidentais fizeram com que muitas pessoas acreditassem que eles desenvolveram uma matemática que foi culturalmente construída de forma universal, linear e contínua e que se desenvolveu defendendo idéias únicas. No entanto, a construção dessa matemática não foi universal e muito menos linear; em muitas culturas encontram-se resistências para essa matemática “universal”.

A civilização ocidental desvinculou a imagem da escrita e, conseqüentemente, separou a imagem dos números. A maior parte dos livros de cálculo eram editados em preto e branco, faz pouco tempo que os livros de matemática passaram a ter cores e desenhos. Por outro lado, os egípcios, por meio dos hieróglifos, comunicavam-se por meio da escrita sem nunca separarem as imagens da escrita. Outras civilizações da América pré-Colombiana, África, Polinésia tinham vários símbolos e linguagem, mas não utilizaram de uma escrita como os egípcios.

Isto se deve ao fato de que todas essas civilizações não-ocidentais, ao invés de fundar seu princípio de realidade numa verdade única, num

único procedimento de dedução da verdade, sobre o modelo único do Absoluto, sem rosto e inominável, estabeleceram seu universo mental, individual e social, sobre fundamentos plurais, portanto, diferenciados. E toda diferença – alguns dizem, todo “politeísmo de valores” – é indicada como uma diferença de figuração, de qualidades figuradas imagéticas. Todo politeísmo é, assim, ipso facto, receptivo às imagens (iconofílico), senão aos ídolos (eidôlon, que, em grego, significa “imagem”). Ora, o ocidente, isto é, a civilização que nos acompanha desde o raciocínio socrático e seu batismo cristão, quis-se, com soberba, único herdeiro de uma única Verdade, desprezando as imagens. (Durand, 1994, p.2)

Até hoje os conhecimentos europeus se sobrepõem aos conhecimentos de grupos marginalizados que têm conhecimentos não legitimados. Assim, a educação escolar enraizada na cultura européia considera existir uma única ciência, uma única medicina, uma única matemática, enfim, um único conhecimento.

E quanto mais falo sobre a verdade inteira, um abismo maior nos separa. Se evitarmos que o abismo se abra demais impossibilitando a comunicação, veremos como podemos repensar a partir das culturas, da pessoa e da intersubjetividade, a profundidade pedagógica dessa mesma comunicação. (Santos, 2004, p.61)

No entanto, a escola não reconhece que cada grupo social determina suas próprias regras, valores, comportamentos e símbolos, e isso é fundamental para que ocorra o diálogo entre os participantes. Os sujeitos de um grupo incorporam todos os rituais necessários para pertencerem a esse grupo. Esses rituais são modificados de geração em geração de acordo com a necessidade em seu dia-a-dia. Isso significa que o ser humano constrói e reconstrói cultura a todo momento.

Qualquer que seja o conceito de cultura que se assuma, não se pode negar que é em seu interior que os vários conhecimentos são produzidos, entre eles o matemático. Reconhecendo isso e, considerando-se a existência de várias culturas, não há como deixar de reconhecer, também, que existem diferentes matemáticas. Isso significa que, sendo várias e diferentes as culturas, existem diferentes maneiras de contar, localizar, medir, projetar, jogar e explicar que, segundo Bishop (1988), são as atividades que dão origem ao conhecimento matemático. Assim, a matemática dita única é apenas um pequeno retalho diante dos conhecimentos matemáticos construídos pela humanidade; conhecimentos esses que foram discriminados, silenciados.

Os conhecimentos silenciados e discriminados, para Foucault, foram omitidos de formas diferentes de poder, por isso não existe uma teoria de poder geral. Isso significa, para o autor, “que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação.” (Machado, 2004, p. X)

Assim, no contexto da matemática, surgiu a etnomatemática - que reconhece que também nas aulas de matemática é possível desvelar e valorizar a diversidade, bem como evidenciar aspectos preconceituosos e discriminatórios. A etnomatemática valoriza a história singular de cada povo, em que a ancestralidade é a referência de vida da pessoa. Assim, a etnomatemática se configura como uma das mais importantes possibilidades na luta pela valorização ‘do outro’, ‘do diferente’ no contexto da educação matemática.

6.2. O programa etnomatemática

A etnomatemática, enquanto linha de pesquisa e ensino, surgiu como uma reação ao discurso que proclama a existência de uma matemática única e que, de forma preconceituosa, desconsidera todos os outros conhecimentos matemáticos.

Por vários anos, observa-se a imposição dessa matemática “dita única”, muitas vezes de forma traumática e sem significado em diversos meios culturais. As pesquisas dos psicólogos CARRAHER et alii (1999) mostra que há uma discrepância entre a aprendizagem da matemática no contexto escolar e no contexto “informal” dos meninos feirantes do Recife que vendiam cocos. Os autores constataram que os alunos realizavam cálculos mentais corretos durante as vendas de cocos, mas não conseguiam resolver os mesmos problemas na linguagem escrita formal como a escola exigia. Os problemas matemáticos escolares pareciam-lhes ser totalmente novos e descontextualizados de sua realidade.

No seu cotidiano extra-escolar, os meninos feirantes desenvolveram métodos próprios para a resolução de problemas por meio da oralidade, sem o auxílio da escrita. No entanto, a escola não era capaz de aproveitar ou mesmo reconhecer os conhecimentos do cotidiano desses meninos durante a sua prática educativa. De fato, a pesquisa citada foi

capaz de mostrar que a escola discriminava um tipo de pensamento matemático e que tal discriminação era um forte componente na reprovação escolar.

Embora a etnomatemática não assuma a mesma tônica dessa pesquisa - as pesquisas junto às crianças vendedoras de coco, bem como outras do gênero -, ela marcou o início de um olhar mais profundo para os conhecimentos matemáticos criados ou sistematizados no contexto extra-acadêmico e suas relações com a escola. Sob o meu ponto de vista, um dos pontos em que a etnomatemática difere radicalmente das pesquisas dos psicólogos é quando propõe um olhar mais abrangente para os ditos ‘conhecimentos matemáticos diferentes’, não fixando seu olhar apenas em conhecimentos para os quais temos equivalentes. Segundo D’Ambrósio, embora tivessem “uma postura bastante aberta com relação às culturas analisadas, esses estudos fazem transparecer que a matemática, como transmitida pelo colonizador europeu, é o protótipo de pensar racional.” (p. 9, 2002)

É verdade, no entanto, que tal como os psicólogos, vários educadores que começaram a atuar numa perspectiva etnomatemática, dentre eles Ubiratan D’ Ambrósio, passaram a propor a valorização dos vários tipos de raciocínio matemático que são marginalizados.

Esse programa não foi, de imediato, chamado etnomatemática. Várias outras denominações foram sugeridas, tais como: Zaslowsky (1973) – sociomatemática; D’Ambrósio (1982) – matemática espontânea; Posner (1982) – matemática informal; Carraher (1982)/Kane (1987) – matemática oral; Gerdes (1982) – matemática oprimida; Carraher (1982)/Gerdes (1985) – matemática não estandarizada; Gerdes (1982) – matemática escondida ou congelada; Mellin/Olsen (1986) – matemática popular; Sebastiani (1987) – matemática codificada no saber- fazer.

Em 1976, no III Congresso Internacional de Educação Matemática (ICME-3) realizado na Alemanha, em uma palestra, D’Ambrósio conduz os educadores matemáticos a uma reflexão sobre a importância e as influências sócio-políticas e culturais que devem ser levadas em consideração na discussão dos objetivos da educação matemática. (Amancio, 1999)

Como muito bem ressalta Amâncio, “o professor Eduardo Sebastiani Ferreira foi um dos pioneiros em trabalhos de campo, realizando e orientando pesquisas em favelas da região de Campinas e em comunidades indígenas do alto do Xingu e do Amazonas.”(1999, p.10)

Na década de 80, D'Ambrósio criou o termo etnomatemática, que engloba todos os nomes citados anteriormente. De maneira prática, na escola, a proposta se traduz pela contextualização da matemática com fatos históricos, culturais, políticos e sociais. Por outro lado, a partir de pesquisas, há o desvelamento e valorização dos conhecimentos matemáticos de grupos culturais específicos, grupos esses que, muitas vezes, tais como seus conhecimentos, tinham/têm uma história de subordinação e de sofrimento devido aos preconceitos e discriminações. Sebastiani propõe algumas questões para serem refletidas pela teoria educacional em etnomatemática: “como se apropriar do conhecimento étnico na sala de aula, buscando uma educação com significado? Como fazer a ponte entre este conhecimento e o conhecimento dito institucional?” (p. 75, 2004) Acrescento algumas outras indagações: É sempre possível fazer articulações entre o conhecimento formal com o do cotidiano? Como podemos trabalhar numa perspectiva etnomatemática com esse modelo de escola homogeneizadora?

Pode-se dizer que resgatar o conhecimento primeiro dos educandos por meio do diálogo é um dos axiomas da etnomatemática, assim professor e aluno podem se conhecer e construir laços de companheirismo e confiança para a construção de pontes significativas, quando possível, entre as matemáticas das diversas culturas existentes na sala de aula com a matemática dita universal.

Neste sentido, com a discussão da etnomatemática estamos buscando ajudar o professor e a professora a ‘estabelecer modelos culturais de crença, pensamento e comportamento’, no sentido de refletir não somente o potencial do trabalho pedagógico que leva em conta os saberes dos educandos como o de uma aprendizagem, pela escola, mais significativa e que dê mais poder e domínio ao educando sobre a própria aprendizagem. (Domite, 2004, p. 420)

É, pois, na busca de uma relação mais significativa não só com os alunos mas também com a realidade em que vivem e com os conhecimentos matemáticos usados/criados/valorizados nessa realidade, que o programa etnomatemática tenta entender as diversas matemáticas produzidas pelos grupos sociais, em especial os marginalizados como os marceneiros, os sertanejos, os pedreiros, os sem-terra, os quilombolas, as cozinheiras, as etnias indígenas etc. O que mais se busca, a partir de então, é ressaltar ao educando a existência tanto de conhecimentos matemáticos

diferentes quanto de preconceitos e relações de poder na assunção de um tipo de conhecimento como sendo o único de valor, aquele que tradicionalmente tem sido estudado na escola.

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. (Foucault, 2004, p.71)

Desta forma, o programa de etnomatemática tem como um de seus objetivos utilizar o ensino de matemática para fortalecer as raízes culturais dos grupos marginalizados e, ainda, mostrar o quanto o homem pode tirar proveito aprendendo outras formas de construir conhecimentos, ‘verdades’, discursos. Cremos que, ao reforçar as raízes culturais, revelando e valorizando as diversas formas de matematizar, a etnomatemática se coloca contra ações racistas e preconceituosas. Ao nos encaminharmos para a finalização da discussão acerca do Programa etnomatemática, lembro que talvez o nazismo possa ser considerado o mais tenebroso exemplo da exacerbação de preconceitos e racismo. (Domingues, Costa, 2006) É no âmbito dos discursos que sustentavam o nazismo que destaco um pensamento do médico Mengele:

nem todas as raças conseguiram a mesma posição cultural, o que nos força a concluir que nem todos os povos têm o mesmo dom criativo. Na raça nórdica, isso pode ser constatado de forma clara [...]. Basta tomar as figuras mais importantes da história ocidental e analisar suas características raciais. (Mengele, 2004: .5).

Esse pensamento mostra, mais uma vez, de forma inequívoca, que as características cognitivas, tal como ressaltai no início deste texto, são uma forte componente dos discursos em que o preconceito racial se faz presente, orientando ações privadas e governamentais, gerando exclusão, marginalização e, até mesmo, genocídios. O reconhecimento deste fato faz com que uma característica importante da etnomatemática seja a sua dimensão política.

Nesse sentido D’Ambrósio afirma:

A etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática. (D'AMBRÓSIO, 2001:42)

É no contexto dessa vertente que os professores coordenadores de área do curso de formação do professor indígena tentaram atuar enquanto pesquisadores junto a etnias indígenas - grupos socialmente marginalizados, que sofrem preconceitos pelo seu jeito de falar, pensar, agir e vestir e que, geralmente, são excluídos do meio escolar porque “não sabem raciocinar” de acordo com a matemática ou as ciências tradicionalmente valorizadas.

6.3. A Etnomatemática e a Interculturalidade

Durante o curso de formação do professor indígena, houve a preocupação em manter um diálogo interétnico e intercultural entre os professores indígenas e não-indígenas, demonstrando que a escola é um espaço de conflitos interétnicos, “mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade.” (Silva, p.12, 2001)

O encontro com o outro reconstrói a nossa identidade, que é construída socialmente; o processo de interação social nos mostra que a identidade não possui característica uma, mas sim variadas características e peculiaridades.

Entendo identidade do índio – que nos é dada pelo conjunto de normas, práticas, crenças e valores compartilhados por um povo determinado ou por alianças multiétnicas – só pode ser entendida se pensarmos em termos de um fenômeno sócio-cultural e histórico por natureza, e por isso mesmo, essencialmente político, ideológico e em constante mutação. (Maher, 1996, p. 30)

Assim, a cultura como processo está sempre em negociação de sentidos e tem significado no processo histórico de cada grupo.

De acordo com Collet, frequentemente há uma confusão entre o conceito de interculturalidade e de multiculturalidade, sendo que o último termo é mais difundido e utilizado fora da academia, enquanto o primeiro é mais usado pelos acadêmicos, que no contexto das aulas frequentemente utilizam-no quando querem se referir a culturas diferentes.

‘Multicultural’ se referiria a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem entretanto enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, com referência a contextos separatistas. ‘Intercultural’, por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença. (Collet, 2001, p. 7)

O conceito de interculturalidade só poderá ser colocado em prática quando houver respeito entre os que pretendem dialogar. No entanto, a matemática majoritária impera nas escolas regulares, oficiais, de ensino formal; a matemática dominante desprestigia as demais matemáticas e muitas vezes nem as reconhece como tal. Muitos grupos étnicos abandonaram o seu jeito de matematizar devido a ações de depreciação, intimidação, atos de violência, que, às vezes, eram mais ou menos explícitos nas escolas; isso desmoralizava a cultura de outros povos.

É importante ressaltar a relevância de se ensinar e aprender a matemática majoritária. Os indígenas de São Paulo querem a matemática escolar para poderem se proteger do ‘branco’. Para isso, eles precisam ser capazes de compreender, em vários contextos, a matemática dominante produzida pelo ‘branco’. Por um lado, o ensino dos vários contextos matemáticos não garante que irão resolver todos os problemas de comunicação da matemática interétnica, assim não se deve fazer falsas promessas de que a matemática acadêmica, mesmo trabalhada na ótica da etnomatemática irá solucionar todos os problemas indígenas. Por outro lado, deve-se esclarecer que a matemática majoritária não deve substituir a matemática indígena por ela ser considerada pela sociedade que os envolve como ‘melhor’ ou ‘mais eficiente’. O ensino da matemática majoritária deve ser feito para ampliar as possibilidades de resolução de problemas do indígena, e não para

desprovê-lo de suas experiências com a matemática. “A educação em contextos interculturais é pensada, então, como fluxos de conhecimentos, que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas.” (Silva, 2001, p.14) Quando a matemática indígena é considerada base para a ação pedagógica, para o ensino da matemática majoritária, a matemática majoritária usada pelo indígena produz e atesta a sua identidade de matemática indígena, pois essa ação possibilita a criação de uma nova matemática que está na fronteira da matemática indígena e da majoritária.

No entanto, quando a etnomatemática defende que no processo ensino- aprendizagem deve-se partir do familiar para atingir o geral. Não existe, assim, uma hierarquização entre o saber e o fazer, mas sim uma interdependência entre eles: o saber-fazer. É histórico o fato do homem tentar estabelecer relações entre os vários saberes e fazeres. “Como já pretendia Pascal, a parte permanece tão inseparável do todo quanto o todo da parte. Mas nem por isso devendo ser considerado como de maior ou menor valor, o todo é de agora em diante reconhecido como algo de diferente da soma de suas partes.” (Ardoino, 2004, p. 549)

O princípio básico da interculturalidade é o respeito à diferença. Entretanto, de acordo com Collet, ao se trabalhar a diferença pode se encobrir a desigualdade, que não está sendo contemplada nos projetos de educação diferenciada.

Esses projetos, ao se preocuparem com a dimensão da diferença, findam deixando de lado o fundamental, que seria a desigualdade e, portanto, estariam contribuindo para a reprodução de uma estrutura social discriminatória...Os conceitos culturalistas da antropologia, utilizados nos programas de educação intercultural acabam retirando a cultura do seu contexto político. Por exemplo, a idéia de ‘diálogo’ não pode ser concretizada, enquanto se mantiverem as condições de desigualdade a que estão submetidos os atores envolvidos. (Collet, 2001, p.8-9)

Em parte discordo da autora, pois o curso de formação do professor indígena do Estado de São Paulo, por meio da etnomatemática, trabalhou os saberes, os fazeres e a cultura de forma crítica no contexto político. Sempre houve a preocupação de explicitar a razão de ser e as finalidades dos assuntos que os professores indígenas estavam aprendendo, além de terem sido discutidas outras possibilidades de construção do conhecimento - por exemplo, uma simulação da realidade se os indígenas fossem os dominadores. E as discussões críticas se deram em todas as disciplinas. Do nosso ponto-

de-vista, os programas de educação indígena que não levam em consideração o conhecimento indígena são ineficientes, tanto quanto aqueles que não introduzem conhecimentos sobre a matemática majoritária. Colocar em equilíbrio e em diálogo a matemática majoritária e a indígena como veículos de ensino-aprendizagem escolar é uma das bandeiras da etnomatemática.

Diante disso, mostra-se a importância da confecção dos materiais didáticos produzidos por cada etnia em sua língua materna – é de grande relevância registrar as matemáticas indígenas, de forma que possam ressaltar as suas identidades, isto é, contemplando a pluralidade de culturas existentes no curso.

A etnomatemática indígena serve, é eficiente e adequada para muitas coisas – de fato, muito importante – e não há porque substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importantes e não há como ignorá-la. Pretender que uma seja mais eficiente, mais rigorosa, enfim, melhor que a outra é uma questão falsa e falsificadora se removida do contexto. O domínio das duas etnomatemáticas, e possivelmente de outras, obviamente oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos de manejo de situações novas de resolução de problemas. (D' Ambrósio, 1994)

Durante as aulas, o relacionamento entre os Krenack, Terena, Kaingang, Guarani e Tupi Guarani era adequado; conversavam e brincavam entre si, tentavam conhecer as palavras das línguas uns dos outros e jogavam futebol com intimidade, o que foi acontecendo lentamente durante o curso. Ao ser perguntado se seria melhor que o curso fosse em sua aldeia, um professor Guarani respondeu: *“Para o fortalecimento da minha cultura e das tradições seria muito bom o curso na aldeia. Mas eu não ia conhecer as outras realidades indígenas, não ia trocar experiências, e nem ia aprender com os outros. E não ia conhecer outros lugares diferentes da aldeia, isso tudo é muito bom para a minha comunidade.”* (Professor Joel, Guarani) Como pudemos ver, o curso representou um salto no sentido de conhecer o outro, da troca de experiências, possibilitando a construção de um relacionamento de respeito mútuo. Como bem afirma Ardoino,

A experiência mais extrema, às vezes a mais cruel, mas provavelmente também a mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade é a que nos é imposta através do encontro com o outro, enquanto limite de nosso desejo, de nosso poder e de nossa ambição de domínio (na primeira acepção do termo)... heterogeneidade, aqui constituída principalmente de desejos, interesses e intencionalidades, e mesmo de estratégias antagônicas. (2004, p. 553)

Assim, a escola tem um papel importante para o indígena. Ela é uma instituição intercultural que favorece o encontro e o diálogo com o outro, é um espaço privilegiado para o resgate e fortalecimento cultural de aprendizagem do conhecimento do ‘branco’ e de outros povos.

Vejo a educação como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo gerada por esses mesmos grupos culturais, com a finalidade **de se manterem como grupo e de avançarem na satisfação das necessidades de sobrevivência e de transcendência.** (D’Ambrósio, p. 103, 2005, grifo meu)

Em uma aula do curso, alguns professores indígenas foram solicitados a escrever sobre coisas de seu cotidiano que envolvessem matemática. Eu fiquei em um grupo observando o que eles faziam. Este grupo disse que eles recebiam a cesta básica do governo, que era distribuída uma por família (distribuição idêntica a dos não-indígenas). No entanto, um outro grupo contou que em sua comunidade a divisão era feita de acordo com o número de pessoas que havia em cada família. A família que tivesse mais pessoas recebia mais alimentos. Observa-se, nesse relato, que há um traço da identidade matemática indígena que eles mantêm desde a sua ancestralidade, a matemática da solidariedade e da cumplicidade, de modo que este grupo indígena resiste à dissolução de sua identidade.

A Etnomatemática coloca em xeque o argumento de que exista uma única matemática, uma única ciência ou uma única forma de enxergar o mundo. Além de questionar a infalibilidade, o rigor, a precisão da matemática universal. “Devemos dizer não à homogeneização biológica ou cultural da espécie, mas sim à convivência harmoniosa dos diferentes, através de uma ética de respeito mútuo, de solidariedade e de cooperação.” (D’Ambrósio, p. 113, 2005)

A escola diferenciada pode gerar uma educação objetivando a autonomia da comunidade indígena e que tenha como princípios a valorização e a reafirmação da

identidade de cada etnia indígena. Esta escola, baseada no princípio da interculturalidade, faz parte do projeto de sobrevivência dessas etnias para acompanharem e fazerem parte do ‘desenvolvimento’ e do ‘progresso’ da sociedade que os envolve, mas de uma forma que garanta um espaço para o resgate e reconstrução da cultura e para a identidade étnica. “Niels Bohr já indicara que vivemos com paradoxos do tipo daquele da onda e do corpúsculo quando concebemos o ser vivo.” (Morin, p. 565, 2004) Isto é, quando se focaliza o olhar para a sociedade envolvente, os grupos indígenas desaparecem, eles são sujeitos manipulados por ela. Mas quando se olha para os indígenas, a sociedade desaparece. Assim, pode-se estender esse pensamento analogicamente para a escola, podendo existir uma complementaridade entre a escola indígena e não-indígena. Para isso é necessário que o não-indígena deixe a arrogância de lado, só assim ele estará realmente aberto para um diálogo que tenha espaço para a diferença. Assim, pode-se aprender muito com eles, os indígenas.

6.4. A matemática escolar e os professores indígenas

Uma preocupação durante o curso de formação do professor indígena foi “desenvolver a sensibilidade para a diversidade sócio-cultural (que) abre espaço para que as matemáticas indígenas sejam conhecidas e valorizadas.”(Ferreira, 2001, p. 211)

Um dos aspectos da relação professores-indígenas em formação e educação matemática está na heterogeneidade frente ao conhecimento matemático e à própria motivação. Desde quando trabalhei como professora de matemática no curso⁴ MagIND (2002) junto ao grupo de professores Guarani, percebi a facilidade e a motivação que alguns tinham com os cálculos e outros não. Alguns indígenas faziam contas de multiplicação criadas por eles mesmos e com muito orgulho e satisfação me mostravam os cálculos efetuados corretamente. Parecia que queriam dizer, olha eu domino a matemática de vocês, eu também sou capaz de aprendê-la.

O professor Joel parece se sentir tão atraído pelas questões matemáticas que procura fazer uma relação sobre o raciocínio matemático de seu povo. “A matemática é uma

⁴ A carga horária de matemática nos cursos foi: 32 horas referentes ao básico e 32 horas relacionados ao específico e houve, depois da conclusão do curso específico, mais 32 horas para alguns professores que tiveram alguma dificuldade.

coisa assim, que eles entendem bem porque eles convivem naturalmente, pra fazer um colarzinho, contar as sementinhas, trançado de palha que nem os pais faziam, ... na própria posição das casas, de ver espaço, então eles já convivem e é muito mais fácil você trabalhar essa área do que uma outra. É lógico que as outras são importantes e eles entendem, mas a matemática parece que é mais próxima, apesar de todas as diferenças, uma grande diferença que nós temos da nossa noção de quantidade, de adicional com quantidade lá fora do não-indígena; é difícil adequar mas é uma fácil compreensão pras crianças. Só basta incentivar mais e entender melhor, eles gostam.” (Professor Joel, Guarani)

As observações de Joel parecem ir ao encontro da reflexão de Ferreira sobre a matemática quando coloca que “o significado da imposição de uma cultura numérica a povos que não se orientavam ostensivamente por meio de cálculos até pouco tempo atrás é uma questão ainda não suficientemente discutida. Dar sentido a um mundo numérico vai muito além das exclusivas relações entre elementos aritméticos.” (2002, p. 43) De fato, tanto as observações de Joel quanto as da pesquisadora Ferreira mostram que essa questão quantitativa varia de cultura para cultura, com significações singulares nos contextos socioculturais. Todo grupo social, de forma singular, entende e atribui uma importância à quantificação. Os depoimentos de Catarina, Sara e Altieri, a seguir, evidenciam que a matemática oficial é muito importante para os indígenas, principalmente para transitar no mundo não-indígena.

*“Eu acho que a matemática, além de ser trabalhada do jeito indígena como é lá dentro da comunidade, também deve ensinar o que a gente aprende aqui fora, porque na comunidade talvez não há muita necessidade, mas aqui fora tem muita necessidade. Como ela disse, pra tá **negociando**, fazendo as coisas, e tem que tá sabendo multiplicar, divisão, todas essas coisas. Eu acho que é muito bom pra tá fazendo o troco, pra tá multiplicando alguma coisa, eu acho que é muito bom, matemática é ótimo pras crianças.” (Catarina, Tupi-Guarani)*

*“Matemática é bem importante que nem as outras disciplinas. Ao mesmo tempo que tá trabalhando a matemática, também já inclui as outras disciplinas, é importante porque, que nem hoje em dia, que nem a Catarina falou, antigamente não lidava com dinheiro, ia lá, pegava uma cabra e dividia pra comunidade. Agora não, hoje em dia não, tudo que a gente vai fazer e vai na cidade, precisa do dinheiro, a gente vai levar uma comida pra **vender** então precisa tá sabendo, pra poder chegar lá fora e **não ser enrolado**, igual o cabritinho que a gente tira do mato e chega lá vende a*

um real, dois real, e não tem culpa...., pra não ser prejudicado.” (Professora Sara, Tupi-Guarani)

A utilidade da matemática *“no dia-a-dia, (as crianças) podem nos ajudar na aldeia, porque tem crianças que tem pais que não tem escolaridade toda, então **eles podem ajudar até na compra, na casa, nas contas que tem que pagar.**”* (Professor Altieri, Krenak) Dos depoimentos colhidos, pode-se perceber que os indígenas consideram fundamental o estudo da matemática acadêmica, pelo menos a princípio, para que não sejam enganados pelos não-indígenas. Os indígenas interessam-se pela matemática escolar para poder lidar com os seus problemas de comercialização, de posse da terra, e etc. com o não-indígena.

As aldeias que têm mais terras e onde ainda existem roças recebem sementes do Estado para poderem plantar, assim é preciso fazer uma estimativa de quantidade de sementes necessárias para o plantio de acordo com o pedaço de terra reservado para isso. *“Na escola não-indígena, acho que é muito importante para nós que somos índios. A nossa vida do cotidiano indígena acho que é cheio de matemática. Por exemplo, **na plantação, quantos centímetros você vai deixar de um grão para o outro, e então na hora daquela colheita, nós temos que saber qual a divisão de quantos quilos, quantos sacos de arroz e de feijão vai para cada família.** A matemática está presente em todo o nosso dia a dia, não só na tribo indígena.”* (Professor Márcio, Terena) Nos dizeres desses professores indígenas está implícita a necessidade da matemática escolar para as suas comunidades; a matemática hoje, passou a ser uma questão de sobrevivência. Ferreira expõe o seu ponto de vista sobre a importância da matemática oficial e sobre como transmitira essa matemática para o indígena:

É evidente que o domínio da matemática acadêmica pelos povos indígenas é fundamental para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre índios e não-índios no país. Aprender a matemática ensinada na grande maioria das escolas brasileiras não significa necessariamente, porém, o abandono das matemáticas propriamente indígenas. A questão que permanece é como transmitir a matemática ‘dos brancos’ valorizando as matemáticas guarani, kaingang, pankararu e terena, entre muitas outras. (2001, p. 232-233)

Em Ferreira (2001), para que as pessoas respeitem a cultura do ‘outro’ e o seu saber-fazer matemático exige conhecer esse ‘outro’ e estar aberto para o diálogo. A diferença é abordada de forma positiva quando é analisada como enriquecimento cultural/social, no sentido de proporcionar a ampliação do seu leque de possibilidades frente a um problema. O reconhecimento de que existem várias matemáticas e que dependendo do contexto uma é mais adequada que outra valoriza a construção e reconstrução do conhecimento: Essa abordagem é importante principalmente para a educação diferenciada dos povos indígenas.

De acordo com os relatos, os indígenas parecem necessitar da matemática do não-indígena para se fortalecerem e não serem enganados pelos não-indígenas, como no passado. Assim, na escola, os professores indígenas tomam cuidado ao abordar os conteúdos matemáticos acadêmicos sem desvalorizar a matemática do grupo, fazer discussões da importância da matemática indígena em seu cotidiano. Os professores indígenas assim se manifestam:

*“A matemática para nós, indígenas, hoje é uma coisa muito importante. Hoje várias comunidades indígenas trabalham com artesanato, trabalham com cocos, outros projetos na comunidade indígena, por isso que a matemática é muito importante pra comunidade, principalmente quando ela é falada na própria língua ... essa comercialização, eles movimentam a matemática com a **comercialização.**”*
(Professor Toninho, Guarani)

*“Matemática a gente aprende e vai usando para a vida inteira, no dia-a-dia da sociedade índia e não-índia também, que já ganhou o mundo inteiro. Todos precisam e também os indígenas precisam muito. **A matemática está em tudo,** envolve quase tudo, qualquer coisa que a gente for fazer envolve matemática, envolve todo o tipo de matéria, até mesmo os indígenas como nas coisas que eles fazem, como os artesanatos, os artefatos que usam, dos rituais, o cântico, a dança e as comidas típicas, **a matemática envolve tudo, engloba tudo.**”* (Altieri, Krenak)

Altieri observa que a vida do homem atual está imbuída de matemática e isso é uma competência imprescindível para a sobrevivência do seu povo no mundo de hoje.

Segundo Boaventura Santos, a idéia de que a matemática oficial não precisa se tornar senso comum para ser socialmente validada, é um dos sentidos comuns mais enraizados e mistificados da matemática oficial. Afirma Boaventura Santos: “O seu contributo para um senso comum novo e emancipatório, ou melhor, para sentidos comuns novos e emancipatórios, reside, antes de mais, na identificação e caracterização das constelações

de regulação, isto é, dos múltiplos lugares de opressão nas sociedades capitalistas e das interligações entre eles.” (2002, p. 327) Sabe-se que desde que o dinheiro passou a fazer parte da vida dos indígenas, que estão cada vez mais urbanos, ele trouxe problemas como opressão, dependência, marginalização, dentre outros para a comunidade.

A história relata os epistemocídios de vários conhecimentos, alguns silenciados e outros estilhaçados. (Boaventura Santos, 2003) A matemática foi construída por várias pessoas, por vários grupos morosamente, mas isso não é relatado; acompanhando a história da matemática situam-se apenas poucos nomes como construtores desse vasto conhecimento. Ainda é comum que a sociedade que possui o poder apreenda o conhecimento de um grupo subjugado que lhe é interessante, ocultando, freqüentemente, sua origem. Desse modo, “a matemática dita única é apenas uma parte dos conhecimentos matemáticos construídos pela humanidade; visto que alguns conhecimentos foram discriminados, silenciados, mortos.” (Domingues, Costa, 2006, p. 53) De acordo com Amancio,

o questionamento da natureza do conhecimento matemático ou dos filósofos da Matemática, como evidenciou Sal Restivo ... argumentando que tal questionamento girava em torno de considerações sobre: a) concepção platônica e pitagórica da Matemática e em que medida elas são válidas, inteligíveis e úteis; b) os fundamentos da Matemática que transcendem o fluxo da História; c) a Matemática tida como criação do pensamento puro; d) o poder secreto da Matemática enquanto relações formais entre símbolos. (p. 8, 2004)

Entender os códigos e símbolos matemáticos é imprescindível para a aprendizagem dessa ciência, disse Ubiratan D’Ambrósio - em sua conferência no Instituto de Matemática e Estatística da USP (04/05/2006) -, que afirmou em seu discurso que a matemática deve ser desmistificada para a população em geral. Primeiramente, os pesquisadores devem tornar públicos os seus estudos e escrever de forma clara para que uma pessoa consiga pelo menos entender do que se trata a pesquisa. Isso não significa que a matemática deva fazer parte do senso comum. Hoje existem pesquisas que são entendidas apenas por meia dúzia de pessoas, os conhecimentos que essas pessoas desenvolveram passam a ser aceitos pelos outros cidadãos como se fosse um ato de fé. Segundo Morin, “o conhecimento não pode ser algo reservado a uma elite de estudiosos

da epistemologia. É algo que deve começar no ensino primário e prosseguir no ensino secundário e continuar na universidade.” (Morin, 2006, p. D7)

Afirma Fernandez “que essa matemática burguesa tenha conseguido ocultar as superstições e os preconceitos nos quais se apóia, e assim impor-se ao restante das tribos e povos como “a matemática”(no singular), não seria, então, razão suficiente para erigir-se como modelo de qualquer matemática possível.” (2004, p. 127)

De acordo com Paulo Freire em sua conversa videografada⁵ com Domite e D’Ambrósio realizada em 1996: ‘a matemática é vista fora da academia como infalível e única’, e continua ‘a matemática em minha terra era destinada para deuses, somente super-dotados poderiam ter o privilégio de entendê-la... se alguém tivesse despertado o matemático que existe dentro de mim, certamente, eu seria um bom professor de matemática, mas, infelizmente, isso não aconteceu’.

Numa perspectiva de compreensão das relações dentro da escola tradicional o professor Carlos traz alguma reflexão tanto como aluno quanto como professor. *“Para mim, a matemática, vou falar da realidade da aldeia. A matemática é incluída no dia-a-dia da gente. A gente está numa plantação, a matemática está lá; artesanato, em tudo isso a matemática está envolvida, mas também explicar o que significa uma matemática, dar o foco principal, como você trabalha a matemática, porque muitas pessoas não gostam da matemática, muitos alunos ficam assustados, mas porque... porque o professor não fala, ele não dá a realidade na prática, ele não explica como que é isso. Quando eu aprendi, eles falavam sobre, sobre dois, mas eu não entendia o porquê, então eu acho que a gente tem que trabalhar na prática para a criança começar a gostar.”* (Professor Carlos, Kaingang)

Por muitos anos, os fracassos dos indígenas em matemática foi interpretado pelas autoridades (professores, secretários de educação) como incapacidade para aprender os conceitos, o que muitas vezes gerou preconceitos e os indígenas eram considerados como preguiçosos, limitados etc. Mas as entrevistas evidenciam que os professores indígenas

⁵ Esse vídeo foi apresentado no ICME 8 realizado em Sevilha – Espanha
“Paulo Freire e a Educação Matemática” (Direção: Paulo de Tarso Mendonça, São Paulo, Brasil, 1996)

estão preocupados em ensinar a matemática da melhor forma possível para negar o estereótipo de que ‘índio é burro e preguiçoso’.

Professora Fabiana contou a preocupação dos educadores com o ensino da matemática, ao esperar que os alunos “**vão crescer e vão saber responder, vão saber tudo o que se passa com as tarefas deles. Bom, lá na minha escola, a diretora fala que a gente tem que pegar mais nisso, porque tem muita criança que agora está indo na escola e que não está gostando da matéria matemática, porque precisa saber contar, saber dividir.**”

(Krenak) Essas dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas evidenciam que “a matemática tem sido utilizada como selecionador social, como um filtro para a seleção de elementos úteis à estrutura de poder.” (D’Ambrósio, 1998, p.14-15)

Segundo Ferreira, a árdua aprendizagem da matemática escrita pelos indígenas, “utilizando o português e algarismos arábicos na formulação dos problemas, parecem advir não só da barreira lingüística provocada pelo uso do português, mas também devido aos condicionamentos a que estão sujeitos os esquemas formais da matemática escrita e não-escrita.” (Ferreira, 1992, p. 115) Isso diverge da matemática indígena que é estritamente oral e não linear. A matemática escolar é apresentada de forma linear, o currículo a estruturou de acordo com o grau de ‘dificuldade’ para o aluno que deve aprender primeiro números naturais, depois números inteiros, e outros.

Os conceitos matemáticos, por serem mistificados pelos cientistas, passam a ser desconexos e insignificantes para a população em geral. De acordo com Mills, “ser dominado pelo método ou teoria é simplesmente ser impedido de trabalhar, de tentar, ou seja, de descobrir alguma coisa que esteja acontecendo no mundo.” (apud Amancio, 2004, p 14)

*“Na coordenação referente ao conhecimento matemático, eu e a Professora Maria do Carmo pensamos muito a esse respeito. Partindo da compreensão que enxerga na matemática uma construção cultural, localmente situada, **pensamos sempre em promover os saberes indígenas que, apesar de não estarem posicionados em uma categoria de conhecimento denominada matemática, permitiam uma troca entre universos distintos em um modo frutífero para ambas as partes.**” (Rogério Ferreira, Matemática)*

“O fato é o de que quando estamos raciocinando sobre a construção de elementos conceituais e concretos, a partir da percepção visual de quem está realizando

determinado estudo ou tarefa, esquecemos que pode haver uma espécie de lógica própria, uma vez que as relações matemáticas desenvolvidas pela nossa matemática são construídas de modo padronizado, dentro do próprio terreno da matemática.” (Maria do Carmo, Matemática)

A assunção da matemática acadêmica como ‘única’ e ‘universal’ faz com que as crianças e adolescentes acreditem que são incapazes de aprender a matemática. Muitos deles não questionam o porquê da resolução de problemas de um jeito e não de outro, sendo passivos nesse processo de ensino-aprendizagem. Isso faz com que eles se tornem servís àqueles que dominam a matemática. Infelizmente, é comum encontrar alunos que dominam a técnica matemática, mas não compreendem o porquê de sua utilização.

“Naturalmente, a educação não tem um papel importante nas mudanças sociais e tecnológicas – tais mudanças não são consequência de empreendimentos educacionais, **mas a educação deve lutar para ter um papel ativo paralelo ao de outras forças sociais críticas.**” (Scovsmose, 2004, p.32 – grifo meu)

No entanto, Scovsmose chama atenção dos professores e pesquisadores para a contradição em utilizar-se das experiências dos alunos durante a educação matemática. Segundo ele, o trabalho que utiliza material aberto, aulas elaboradas a partir de fatos reais não garante a libertação, mas esse material libertador pode proporcionar o entendimento crítico matemático. (2004) Esse autor utiliza-se da palavra libertação e libertadora de acordo com a concepção freiriana⁶.

Como os conhecimentos escolares são fragmentados e não têm nenhuma relação direta uns com os outros e com as situações reais, Morin coloca a seguinte reflexão:

⁶ Freiriana no sentido da escola ir ao encontro das necessidades e desejos dos alunos e alunas, de modo particular, dos marginalizados para que a escola seja um espaço de inclusão e respeito pelo educando. Paulo Freire sempre baseou a sua filosofia na esperança de que é possível se libertar do discurso determinista neoliberal. Segundo ele, a "história em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismo."(2004, p.58) Assim a escola, para esse autor, é um lugar para a reflexão política dos determinismos em que o marginalizado, o oprimido, está contextualmente inserido. Mas Freire nos chama atenção para o ponto em que o oprimido, para sobreviver nesse mundo contraditório, assume muitas vezes as práticas de opressor e outras vezes de oprimido. Como é natural o ser humano buscar novos conhecimentos, isto, de alguma forma caracteriza o ser humano como inconcluso.

No que toca ao sistema educacional, ‘um paradigma que chamaremos ‘simplificação’, domina nosso ensino, em que para conhecer nós separamos, reduzimos o que é complexo a simples. Tal visão mutila nosso conhecimento. O problema, então, é conseguirmos obedecer a um paradigma que possibilite diferenciar e ao mesmo tempo relacionar. E justamente o paradigma que domina o conhecimento na nossa civilização e na nossa sociedade é um paradigma que impede o conhecimento complexo, o conhecimento da área planetária. (2006, p. D7)

A formação da maior parte das pessoas, inclusive a minha, é constituída pela matemática ‘oficial’ que é isolada das outras ciências, no entanto, perde-se muito com relação ao olhar global para a resolução de problemas. Os indígenas ainda não perderam essa visão global. Diz a Professora Catarina: *“eu acho que a matemática é importante como todas as outras disciplinas, não só a matemática, porque a matemática tá envolvida no dia-a-dia da gente, mas não só a matemática, como geografia, história, tudo. Apesar que nas comunidades indígenas, eles não separam nada, é tudo em conjunto, a matemática, a geografia, ciências, todas essas coisas, além da nossa tradição de dança, canto, todas essas coisas, e assim, que eu acho bem importante na nossa comunidade.”* (Tupi-Guarani) Essa não separação do conhecimento em disciplinas pelos indígenas - tudo para eles têm ligação - é um dos objetivos da educação atual do não-indígena a busca pela transdisciplinaridade que vai além das disciplinas.

A formação do homem não-indígena é disciplinar que se especializa muito em um determinado assunto e, freqüentemente, por conta da disciplinarização, e conseqüentemente da fragmentação, não consegue dialogar com outros especialistas que não sejam da mesma área de pesquisa. Hoje é difícil propor um diálogo científico entre um matemático e um lingüista, ou entre um biólogo e um engenheiro, ou entre um cardiologista e um historiador, etc. A busca da transdisciplinaridade pelos não-indígenas - aquela que os indígenas vivenciam - ainda está distante das escolas dos não indígenas. Os indígenas têm muito a contribuir na educação do não-indígena, basta este querer.

A educação multicultural é a direção necessária que se deve tomar o processo educativo para fazer face a complexidade de um mundo que se globaliza num ritmo crescente. O grande objetivo é evitar que o processo de globalização conduza a uma homogeneização, cujo resultado é a submissão e mesmo a extinção de várias expressões culturais. (D’Ambrósio, 1997, p. 63)

Uma dentre várias contribuições positivas da educação indígena é a transdisciplinaridade. O olhar transdisciplinar pode trazer para a escola oficial a totalidade do assunto, o aluno não fica condenado somente a fragmentos de um determinado conhecimento, mas pode desenvolver uma visão global do problema. No entanto, as disciplinas escolares são isoladas e negam essa visão totalitária, oferecendo uma percepção parcial da realidade. Essa abordagem transdisciplinar pode, de alguma forma, desenvolver a criatividade e a habilidade em conectar as várias possibilidades de agrupar os diferentes assuntos durante a resolução de problemas, sendo muito enriquecedor para uma aprendizagem significativa.

O paradigma que enquadra as disciplinas isoladamente no sistema escolar favorece a classe dirigente, na imposição e repressão do capitalismo ao povo. Como explicariam o desemprego ou os baixos salários ou a falta de assistência básica? A escola tradicional tenta convencer que o ensino das disciplinas isoladamente é natural e rígida e que é impossível haver outra maneira de se adquirir o conhecimento. A transdisciplinaridade vem romper com esse falso paradigma, valorizando e estimulando todas as inteligências que uma pessoa pode desenvolver; a transdisciplinaridade encontra barreiras de aceitação por parte dos pais, alunos e professores porque foram educados na escola que limita a criatividade e que se baseia na disciplinaridade.

Observa-se que, para se trabalhar transdisciplinarmente, é necessário que o aluno seja capaz de fazer analogias do conhecido para o desconhecido, para isso o aluno precisa evidenciar as semelhanças entre as disciplinas e relacioná-las de forma criadora. O pensar analógico seleciona o que pretende relacionar e reconhece a semelhança, é isso que torna familiar os objetos, conceitos, temas... Na matemática, a capacidade de estabelecer relações são importantíssimas para a formação de novos conceitos. Um exemplo disso ocorre quando o aluno, sabendo efetuar a soma de números, inicia a aprendizagem da multiplicação, relacionando-a com a soma.

A transdisciplinaridade busca conexões, entrelaçamentos entre as disciplinas, que geram enriquecimento das idéias e estimulam a complexidade na resolução de problemas e, assim, negam a fragmentação disciplinar da escola.

Transcender é o esforço de ir além da realidade, é um movimento para outra dimensão ... Sondamos o desconhecido em suas dimensões mais altas, que são domínio da onisciência, da onipotência e da onipresença, ‘porque vemos sempre algo cada vez mais maravilhoso, a tal ponto que **o homem não se cansa nunca de olhar e aprender.**’ (D’Ambrósio, 1997, p. 170 - 171 – grifo meu)

A busca por novos conhecimentos está impregnada no homem, partindo do que já é conhecido até chegar ao desconhecido, ele está transcendendo o seu conhecimento e, assim, modificando o seu comportamento diante dos problemas.

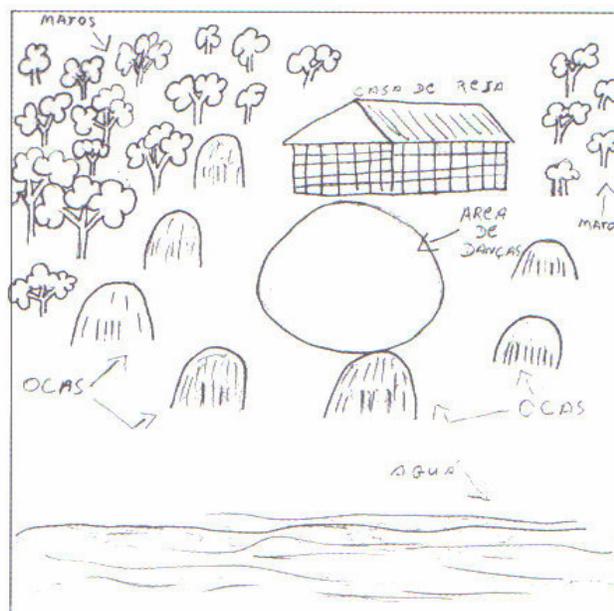
No entanto, dentro da escola “*é preciso quebrar com a prática que se tornou tradicional na realidade brasileira de fazer dos conhecimentos advindos da Europa verdades universais. Para isso, é essencial contextualizar tudo o que é trabalhado. Sem contexto, corre-se um sério risco – mesmo que inconscientemente – de sobrepor um conhecimento ao outro. Muitas vezes, quem chega a uma sala de aula com a intenção de aprender é uma pessoa em múltiplos sentidos desprotegida. Se, enquanto educadores, não objetivamos promover a conscientização do outro por meio de reflexões mínimas, então, de fato, corremos o risco de não estar contribuindo para a sua autonomia.*” (Rogério Ferreira, Matemática)

A seguir, quero tratar de noções matemática indígenas que apareceram durante o curso de formação do professor indígena, pois para D’Ambrósio (1998), o que mais destaca o programa etnomatemática é tentar compreender as distintas formas de conhecer, de matematizar.

Em uma aula de matemática, o professor Toninho Guarani descreveu a construção da casa indígena Guarani revelando o uso de uma unidade de medida básica relacionada ao corpo do indígena Guarani - mostrando a existência do “sistema de medida” indígena importante para a construção de suas casas. “O metro, para nós, é essa distância daqui do umbigo ao chão. Isto mede um metro. A casa do guarani tem, no ponto mais alto, a nossa altura mais meio metro...nos cantos ela tem a nossa altura ... então dá para ficar de pé até nos cantos.” (Domite, 2005, p. 83). Os indígenas ao se apropriarem do termo ‘metro’ para uma unidade de medida, do umbigo ao chão isso pode-se dizer que é uma forma de sincretismo. O conhecimento matemático desse povo foi exposto com a construção da casa Guarani, para Eduardo Sebastiani Ferreira, é necessário, mostrar aos professores

“que a educação não está desvinculada do seu cotidiano. Fazer medições, contagens, desenhar ou construir figuras geométricas é hábito de seu dia-a-dia e esses hábitos podem ajudar na escola quando se trata da aquisição de novos conceitos.” (1987, p. 48)

Segundo Alves, os desenhos dos indígenas representando a organização espacial Xavante demonstram que a aldeia está sempre no centro, ele afirma que “é uma característica de todos os grupos culturais e é uma característica do etnocentrismo. O que de certa forma, justifica termos a sensação de que o melhor espaço é aquele ocupamos.” (Alves da Silva, 2005, p.82) O mesmo se aplica aos indígenas do Estado de São Paulo, ao observamos os desenhos criados pelos professores vemos que a aldeia é o ponto central de seus desenhos⁷.



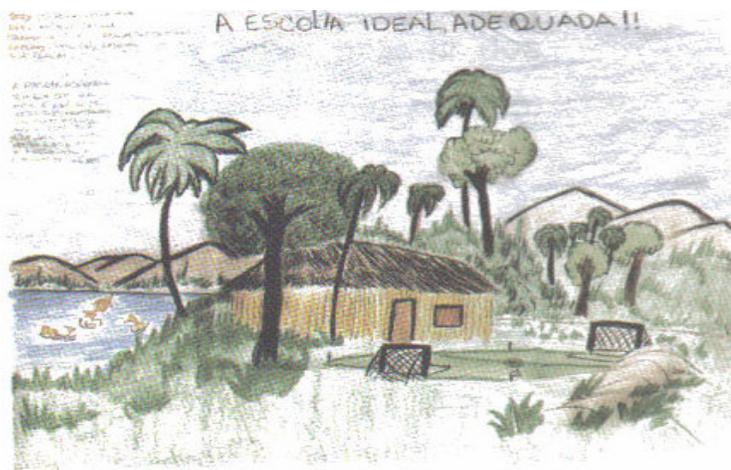
ANTIGAMENTE ERA DESTA MANEIRA,
CASAS DE PALHA QUE SÃO OCAS
AGORA MODIFICOU PORQUE OS Nossos ANTE-
PASSADOS SE INFLUENCIARAM COM OS Nossos INDÍGENAS
POR ISSO HOJE AS ALDEIAS SÃO MODIFICADAS

Josias Honório Cardoso

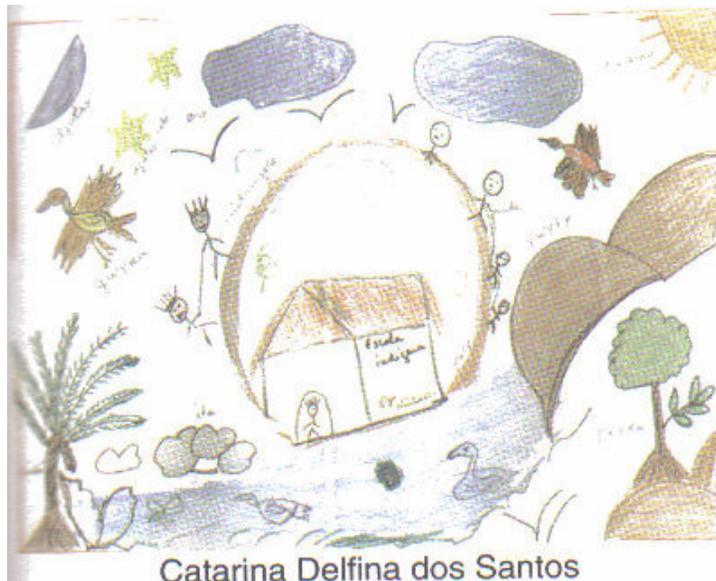
⁷ Desenhos retirados do livro Magistério Indígena Novo Tempo: um caminho do meio (proposta à interação) São Paulo, USP/FAFE/Secretaria do Estado de São Paulo, 2003.

Durante a iniciação, os indígenas aprendem mais sobre a sua cultura, sobre o artesanato, os ritos, mitos, caça, pesca, etc, nesses ensinamentos se constrói e se reconstrói a organização espacial desse povo.

Ao visitar a aldeia Guarani do Pico do Jaraguá, pude constatar uma peculiaridade em relação à localização da escola, que estava em um canto da aldeia fora do círculo das outras casas. Isto tem um significado para os indígenas; como ela não pertence à cultura indígena, ela é de fora, então a escola para eles deve ficar “fora” do conjunto de casas da comunidade. Nas figuras a seguir, pode-se notar que a escola foi representada de forma isolada, as construções indígenas não foram desenhadas ao seu redor.



Jaciara Jorge de Souza Gomes



Catarina Delfina dos Santos

Apresenta-se assim, um estilo indígena de se organizar espacialmente e pensar matematicamente constituído de lógicas diferentes. Um cuidado que se deve ter é o de não se utilizar os óculos da matemática ‘oficial’ para validar a matemática do ‘outro’. De acordo com Fernandez, “as práticas matemáticas dos outros ficam assim legitimadas – ou deslegitimadas – em função de sua maior ou menor parença com a matemática que aprendemos nas instituições acadêmicas” (2004, p. 125) A matemática ‘oficial’ tem o poder de determinar o que é possível ou não numa categorização de espaço, tempo e ordenação. Mas ao utilizar a etnomatemática como linha de pesquisa que orienta um curso de formação faz com que se reflita o que é ensinar e aprender e considerar as particularidades dos conhecimentos que são socialmente criados e recriados histórica e politicamente. Buscando a transdisciplinaridade, torna-se necessário mostrar as diferentes formas de se matematizar que devem ser valorizadas e utilizadas dentro da escola. Hoje o sistema de ensino oficial não aceita as respostas alternativas que os alunos encontram, o professor busca sempre a resposta ‘única’ e ‘correta’, pautando-se na prática escolar convencional, civilizada, cuja cultura valorizada que é eurocêntrica.

Ferreira (1992) constata que a ciência moderna, em especial a matemática, está se abrindo ainda de forma tímida para outras formas de interpretar o mundo, os problemas, e os estudos existentes nesse sentido surgiram por meio da etnomatemática, etnobiologia, etnohistória e outras etnociências – que são maneiras de se produzir ciência sob um outro ponto de vista. Os pesquisadores destes estudos preocupam-se com o processo ensino-aprendizagem dentre outras coisas, em introduzir os novos conceitos de biologia, ciências, matemática e outros a partir do conhecimento primeiro/cultural do grupo. De acordo com a autora, as dificuldades matemáticas dos indígenas não estão apenas na “falta de correspondência da ‘lógica’ do raciocínio aritmético na cultura, quando os estudos na área da etnomatemática demonstram não só correspondência mas também a equivalência de lógicas (*quando existem*) utilizadas por diferentes povos em seu pensamento matemático.”(1992, p. 161) As propostas alternativas das etnociências, em especial da etnomatemática, procuram valorizar as várias formas de matematizar, de construir ciência e história, e mostram que essas habilidades plurais são valiosas para a construção do conhecimento da matemática, ciências, história e outras áreas do conhecimento.

7 – À Guisa de Conclusão

Neste trabalho apresentei as interpretações e as apreciações de alguns professores indígenas e dos professores/formadores de forma a legitimar a minha proposta de apresentar ao leitor as interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo.

Fazendo uma leitura retrospectiva do trabalho como um todo, procurei desenvolver reflexões sobre o papel do professor indígena, sobre a concepção de educação indígena e sobre a escola indígena como um espaço de conquista com suas tensões e possibilidades - no sentido de existirem conflitos entre os saberes não-indígena e indígena, mas com grandes possibilidades de ocorrer um diálogo. Procurei mostrar, entre outras coisas, a importância do professor indígena assumir a escola da aldeia. Discuti a educação indígena que, geralmente, não é reconhecida pela sociedade envolvente – é um senso comum entre as pessoas que o Estado necessita ‘educar’ os indígenas, não existindo uma reflexão em torno do ‘para quê’ e ‘para quem’ serve essa educação oficial.

O recurso de entrevista foi o procedimento básico da pesquisa, e as categorias de análise que emergiram das respostas às entrevistas foram: (a) duração do curso, ritmos docentes e discentes; (b) oralidade, leitura e escrita; (c) o preconceito vivido e o poder alcançado pelos professores indígenas, (d) a matemática escolar e os professores indígenas.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, a cada momento da investigação e da busca de fundamentação, questioneimei-me sobre quais seriam as interpretações mais adequadas para as análises, reflexão e compreensão das entrevistas. Nesta perspectiva pude constatar as seguintes evidências sócio-político-pedagógicas: a) relação teoria e prática em que o professor indígena pode contextualizar a sua aprendizagem através de seus relatos durante as aulas do curso; b) ao assumir a escola da aldeia, o professor indígena foi capaz de fazer a comunidade participar mais da vida escolar de suas crianças, isto é, os indígenas passaram a considerar a escola um espaço que lhes pertence e que desempenha um papel muito importante em suas vidas, principalmente quando

estão fora da aldeia; c) o professor se preocupou em desenvolver competência técnica e responsabilidade política durante a formação das crianças da aldeia; d) o curso de formação, de alguma forma, resgatou junto aos professores indígenas a importância de preservar o conhecimento ancestral indígena e de manter, na escola da aldeia, a cosmovisão ameríndia propiciadora de forças. e) o foco do curso de formação do professor indígena do Estado de São Paulo foi permitir emergir a cultura e as tradições indígenas, reconhecendo que os indígenas têm uma educação própria que pode ser levada em consideração durante a construção e reconstrução dos novos conhecimentos. f) *“o valor e o papel deste trabalho, digo mais uma vez, é extremamente importante porque quando se trata de educação, educação escolar, o que mais preocupa neste momento – refletimos isto pela etnomatemática – é estar atento ao ser culturalmente diferenciado, e eles são diferenciados.”* (Maria do Carmo Domite, Matemática) g) a importância do pensamento, entendimento e análise dos preconceitos vividos pelos indígenas nos últimos 500 anos.

Um primeiro ponto em termos de conclusão está, para mim, como o desafio em ser uma relatora crítica - para outras pessoas ou grupos - das transformações afetivo-cultural-emocionais sofrida por cada um de nós não-indígena neste encontro entre o indígena e o não-indígena. Parece que falar para o ‘outro igual’ sobre o ‘outro diferente’, em geral, não surte efeitos transformadores - é preciso presenciar, viver essa experiência. *“A partir do momento (em) que você está com o diferente, você se desequilibra e isso te leva para um outro ponto.”* (Rogério Ferreira, Matemática) Assim, a pessoa interessada em conhecer os indígenas pode até aprender muito com os indígenas, mas o desafio está na aprendizagem coletiva e distante do ‘outro diferente’.

Mas, como levar esses conhecimentos e saberes milenares para a população de forma não preconceituosa ou exótica? O que os não-indígenas têm a aprender com o indígena? Como vê-los e ouvi-los de modo a compreendê-los? Os não-indígenas têm muito a aprender com o indígena, mas eles não o vêem e não o ouvem, assim, deixam de aprender com ele porque não estão realmente abertos para o diálogo, para a troca das vivências e saberes. De algum modo, Gusmão responde no trecho a seguir parte dessas perguntas:

Não se pode, portanto, conhecer toda a cultura de um grupo ou povo, porém, aspectos dela, e nisso reside o desafio no campo do conhecimento, assim, como no campo das práticas sociais. Aí também reside o desafio de compreendermos que é necessário não apenas estarmos sensíveis à questão da diferença, sobretudo, que não sejamos mais analfabetos nas muitas linguagens do social, reconhecendo-lhes seus sentidos próprios e aprendendo com eles. (Gusmão, p. 74, 1999)

A aprendizagem, para esses povos, ocorre no dia-a-dia, durante as relações interpessoais dentro da comunidade; não há um local delimitador para que isto ocorra. A este respeito, Alves da Silva escreveu:

A aprendizagem acontece ao viver e vive ao aprender, portanto o sistema é dual contínuo, e, conseqüentemente indivisível. Sendo assim, nessa forma de se organizar espacial e socialmente do povo não há a possibilidade de traçar uma linha nítida de demarcação entre o social e o religioso, o profano e o sagrado, o cotidiano e o sobrenatural. (Alves da Silva, 2005, p. 125)

Neste contexto, a escola do não-indígena ainda não conseguiu decifrar esse pensamento indígena, mas, de uma forma ou de outra, tenta modificar a pedagogia da educação indígena – coletividade, comunidade, respeito aos mais velhos, aos caciques, aos pajés e à natureza – inserindo o método do não-indígena como o ideal para a resolução de todos os problemas desses povos, mas o não-indígena se esquece de que a sua escola tradicional mal consegue resolver os seus próprios problemas cotidianos básicos.

No entanto, a comunidade indígena para ser autônoma e auto-suficiente necessita do conhecimento não-indígena para poder transitar entre o mundo indígena e não-indígena. Assim, o curso foi uma conquista ímpar para os indígenas, fortalecendo-os para continuarem sendo persistentes na luta pela manutenção da sobrevivência de seu povo. Como os indígenas conquistaram o poder de serem professores das suas crianças, essa formação, de modo geral, coloca os professores indígenas em posição de igualdade com o professor branco. Isso lhes dá a possibilidade de resolverem seus próprios problemas escolares, de obterem o respeito profissional dos não-indígenas e de se tornarem autônomos sócio, política e culturalmente.

Mesmo diante das dificuldades que os professores indígenas tiveram durante o curso MagIND - como a falta de compreensão de alguns professores, o pouco tempo do curso, a distância da aldeia, e outros -, eles estão com a auto-estima mais elevada e estão mais confiantes em seu potencial cognitivo e isso talvez tenha possibilitado o florescimento de uma nova esperança na conquista de novos objetivos.

A proposta maior deste trabalho de pesquisa é compreender se o poder que o professor indígena obteve, viabilizado pelo Curso de Formação do Professor Indígena, pode, de alguma forma, propiciar-lhe uma nova forma de atuar na sociedade envolvente e se, de alguma forma, ele está se tornando mais autônomo pedagogicamente. E de alguma maneira, nas entrelinhas dos discursos de alguns professores indígenas, eu pude perceber uma maior autonomia configurando-se no professor indígena:

*“Eu trabalhei dois anos na sala de aula e **agora eu ajudo os professores**, porque lá tem mais três professores agora, tem a da primeira série, da segunda, da terceira, da quarta e de cultura e ética, então a gente sempre tá, a proposta pedagógica, o calendário, como a gente deve tá fazendo com as crianças, eu sempre tô junto com elas. **Tudo que elas têm algum problema, que elas tão precisando de mim, eu tô sempre ali pra tá ajudando, então em todos os momentos eu tô ajudando elas aonde vai ser melhorado, como é que tem que ser. Agora eu sou diretora da escola.**” (Professora Catarina, Tupi-Guarani)*

*“Trabalhei lá durante oito meses como professora, depois eu vim pra cá pra **ser vice-diretora**, aí faz um ano que eu me mudei de lá.” (Professora Sara, Tupi-Guarani)*

*“Como eu tinha falado que na área da educação estamos em seis, **eu trabalho com cinco professoras, na realidade trabalhamos com dez, não só, eu trabalho mais na função de coordenador pedagógico**. A gente coordena, passa pelas salas de aula, como que está sendo trabalhado, essas coisas de apoio, apoio administrativo. É o único caminho que nós conseguimos de chegar pra ser efetivado na prefeitura de Bertiooga.” (Professor Toninho, Guarani)*

*“**Eu sou professor**, aquilo que eu tinha falado para você. **Sou contratado pelo Estado já, mas primeiramente eu já trabalhei sem remuneração porque eu gostava de ensinar as crianças.**” (Professor Márcio, Guarani)*

Naturalmente, pude perceber que os cargos de direção, professor, coordenador pedagógico nas escolas da aldeia, antes do curso de formação, eram ocupados pelos não-indígenas que, de modo geral, não se preocupavam com os problemas das crianças indígenas e muito menos com os interesses da comunidade.

Hoje, cada vez mais, o professor indígena é uma liderança que tem um poder diferenciado na interlocução entre as culturas e na construção de conhecimentos. A formação dos professores indígenas foi fundamental para a implantação da escola legitimamente indígena - com professores indígenas, material diferenciado, horários e datas especiais contemplando os interesses da comunidade, o que fez com que os indígenas participassem e atuassem em todas as propostas relacionadas à educação. Os relatos a seguir evidenciam o cuidado dos professores indígenas com a educação mais situada dentro das tradições indígenas e com o bem estar de suas crianças.

“A diferença é que as pessoas não-indígenas deram aula na escola da aldeia e eles não tiveram a preocupação de alfabetizar a criança, porque eles tinham um conteúdo para seguir. Dão essa aula hoje e amanhã já é outra. Agora a diferença que a gente está tendo como professor, nós estamos vendo a dificuldade da criança, por exemplo a alfabetização, então a gente trabalha em cima daquilo lá... quando não era indígena, era só aquilo lá.” (Professor Márcio, Terena)

“Uma das diferenças tá envolvida na questão da comunidade, a comunidade tá por dentro da escola, que tá acontecendo o processo do ensino aqui no estágio, então não tem como, durante a aula, tá afastando os alunos da comunidade. Na aldeia, o que a gente tem é o trabalho comunitário, então chegou aquele dia do trabalho comunitário, todo mundo taca mão na obra,...as crianças tão junto, e tem que tá junto na prática pra poder aprender, senão não tem como fazer a diferença escolar, matéria,..., passando pras crianças, escrevendo e na hora de enfrentar, sair com as crianças, senão não dá certo, tem que tá tudo junto. As crianças junto com a comunidade, a gente passa com as crianças na casa de reza, três dias de uma semana, depois três dias de outra semana.” (Professora Sara, Tupi-Guarani)

“Eu vejo o caminho da matemática, peguei e passei os números naturais pras crianças e eles, em sala, conseguiram entender a questão da quantidade que é um, dois, três... então já sei fazer como eles entenderem. No outro dia peguei e levei um monte de pauzinhos para sala de aula, aí peguei uma cartolina e fiz o um com um pauzinho, agora vocês vão fazer o dois com dois pauzinhos. Aí eles pegaram e começaram a contar do zero ao nove, isso foi uma coisa assim que eu mesma passei e falei tudo tem que ser mudado pelo professor conforme a realidade deles, pegando o livro de fora, mas sempre adaptando o máximo possível para a realidade deles.” (Professora Sara, Tupi-Guarani)

O professor indígena, preocupado com os interesses de sua comunidade e principalmente com a aprendizagem de suas crianças, atua de forma diferenciada na escola da aldeia, respeitando o ritmo de aprendizagem de suas crianças e, quando

possível, associando a matemática e as outras disciplinas com a cultura e a realidade de seu povo, considerando, assim a cultura como alicerce para a construção e (re)construção dos novos conhecimentos. O comprometimento e o respeito desse profissional com suas crianças fez com que a comunidade indígena se sentisse mais segura em relação à aprendizagem das crianças. Em parceria, comunidade e professores tentam prepará-las para serem críticas e reflexivas, a fim de compreenderem o porquê das dificuldades que seu povo enfrenta. Os professores indígenas afirmam que:

*“A importância da escola indígena é... pra gente tá buscando aquilo que ficou perdido no passado, pra tá fazendo **resgate** com as crianças, **puxando sempre os nossos interesses indígenas**, alertando eles sobre a terra, **porque a gente primeiramente tem que ter a terra garantida, porque nós sem a terra não tem como ter a educação**. Então primeiramente tem que ser a terra em primeiro lugar, pra tá valorizando a cultura também e pra não deixar acontecer mais como vinha acontecendo; como agora eles tão lutando pra poder fazer esse resgate, vai valer a pena porque nós vamos conseguir.”* (Professora Sara, Tupi-Guarani)

*“Tem uns que não falam português, e geografia, história e ciências é muito importante na vida do indígena, que é ensinado na escola não indígena, então nossas crianças vão ficar para trás. A gente que acompanha a sociedade, a gente não queremos associar demais com ela, **não esquecendo da nossa cultura, mas acompanha a sociedade. Hoje que tem computadores, então a gente tem que aprender isso também, então o índio também tem que evoluir.**”* (Professor Márcio, Terena)

*“Foi essencial que a gente buscasse novos modos no nosso caminho pra começar uma caminhada, **uma educação realmente diferenciada, adequada pra cada etnia, que devia ter mais**, não só por etnia, pra cada aldeia, principalmente porque eu estou percebendo que uma aldeia difere muito da outra. **Respeitar essas diferenças**, como eu posso dizer, as dificuldades que nós temos, e buscar esse caminho, tentando chegar ao máximo possível de uma educação adequada pras nossas etnias, pras nossas crianças. **Foi muito bom essa troca para aprender novas técnicas, e com isso, a gente conseguiu ver o grande valor de manter essa tradição, essa cultura interna, mas também valorizar o que o branco tem pra passar pra gente, não descartar os conhecimentos do não indígena, do branco, que são muito importantes também.**”* (Professor Joel, Guarani)

Por meio desses relatos foi possível constatar que a escola e o Estado, ao respeitarem e reconhecerem que cada etnia possui uma educação própria, um modo de ler o mundo de forma diferenciada e com lógicas intrínsecas a cada grupo, fazem com que a escola indígena possa ter sentido para esses grupos, pois ela passa a ser um local de

desenvolvimento de uma educação específica e diferenciada. Os etnoconhecimentos específicos de cada povo são trabalhados segundo a lógica de cada comunidade, no entanto, são associados aos da ciência acadêmica que ainda serve como ‘modelo’ para todas as outras lógicas. “Não se pode definir critérios de superioridade entre manifestações culturais. Devidamente contextualizada, nenhuma forma pode-se dizer superior a outra.” (D’Ambrósio, 1997, p. 129)

A escolarização do não-indígena é um instrumento politicamente imprescindível para o indígena, pois amplia a autonomia dos povos indígenas - porém as comunidades indígenas desejam garantir a estrutura e a organização de seus conhecimentos seculares como a oralidade, os ritos, as tradições e os mitos. A importância da leitura, da escrita e das tecnologias, para esses povos, está na possibilidade de uma atuação mais crítica e política dentro da sociedade envolvente, considerando-as como estratégias de sobrevivência. Felizmente, a escola é apenas uma das instâncias da contínua formação do ser humano:

Neste sentido é que digo continuamente que o objetivo de ‘formação integral da personalidade dos educandos’ é o objetivo mais fascista e totalitário que a escola herda desta sociedade branco-ocidental. É por ‘providência divina’ que nossa prepotência ‘formadora’ escolar esbarra na vida concreta e nas outras instâncias formativas de nosso percurso. (Santos, 2005, p. 212)

A escola indígena procura estabelecer um diálogo entre os valores indígenas e os valores do branco-ocidental de uma forma sem preconceitos, e isso ultrapassa os limites da escola tradicional, desta forma, estão construindo e reconstruindo cultura. Assim, o professor indígena, ao assumir a escola da aldeia, proporciona à criança indígena que continue sendo indígena, revisitando sempre a sua ancestralidade. Nesta perspectiva de escola indígena, a professora Valdenice afirmou que:

*“A escola indígena, acho que é tudo para os índios, é para as crianças, porque lá na escola indígena a gente tem o professor agora, tem o professor indígena, que já sabe a realidade de cada um na aldeia, que **vai poder ensinar de acordo com aquilo que a gente é mesmo**, e lá fora não, é de acordo com o que eles são, e na nossa aldeia a gente conhece todo mundo, já sabe a nossa realidade, então a escola indígena para nós é muito importante, porque **está ligada à nossa realidade.**”* (Professora Valdenice, Kaingang)

Por meio destes relatos podemos constatar que as práticas dos professores indígenas são desenvolvidas com a intenção de perpetuar a identidade indígena e que os conhecimentos cotidianos não devem ser vistos “apenas como práticas para se inserirem os conteúdos acadêmicos, mas devem ser exploradas na sua razão de ser (sobrevivência) e no seu sentido (transcendência) sendo objeto de reflexão, análise e interpretação.” (Bello, 2000, p. 211)

Por um lado, os professores indígenas perceberam que a escola do branco procura deixá-los cada vez mais parecidos com os não-indígenas, no entanto, de forma conflitante, os indígenas lutaram para poderem ter acesso a uma escola diferenciada. Caso os indígenas não reivindicassem seus direitos com grandes mobilizações, certamente a escola indígena garantida pela Constituição de 1988 não sairia do papel e seria uma lei enterrada e esquecida dentro da burocracia brasileira.

Por outro lado a escola indígena busca reafirmar e legitimar a identidade indígena. De acordo com Hall, “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento.” (Hall, 2001, p. 39) A (re)afirmação da identidade indígena ocorre no complexo meio sócio-cultural indígena e branco. O professor indígena pode, de alguma forma, fortalecer a visão de mundo e de gestão dos indígenas da sua comunidade dentro da escola da aldeia - valorizando o passado das gerações anteriores e mantendo, de alguma forma, as experiências e as tradições milenares de seu povo.

Durante o curso, os indígenas conviveram com outros grupos que não conheciam, e a possibilidade de trabalharem juntos, de trocarem informações e experiências fez com que a pluralidade cultural aflorasse. Segundo alguns professores indígenas:

“Eu não conhecia o Kaingang, os Krenak, tá sendo uma convivência boa.”
(Professora Sara, Tupi-Guarani)

*“Também foi muito **bom ter o conhecimento não só da nossa etnia, mas ter base das diferentes etnias.** Um é diferente do outro, a gente aprendeu muito com o conhecimento dos colegas. Cada um tem um trabalho diferente do outro, trocamos bem as experiências, com isso quem sai ganhando não é só com o projeto mas com o conhecimento que a gente tem, a gente leva para aldeia para sempre estar ampliando*

para as nossas crianças que vai ser os adultos daqui pra frente.” (Professor Carlos, Kaingang)

De modo geral, cinco povos - Guarani, Terena, Kaingang, Krenak e Tupi-Guarani – se uniram harmoniosamente e deixaram de lado suas rixas por um interesse comum: a busca pelo conhecimento dos não-indígenas para, de algum modo, poderem obter liberdade política, econômica e territorial. A construção de conhecimentos interétnicos pôde auxiliar as comunidades indígenas a interpretar e atuarem nos problemas de uma nova forma. Neste sentido, a etnomatemática - que considera a interculturalidade uma riqueza a ser trabalhada - foi a base da ação pedagógica dos professores não-indígenas.

Os estudos sobre a cultura indígena não são tratados nos conteúdos escolares. Nos estudos sobre a colonização e escravidão dos indígenas apresentados na escola regular, eles aparecem como um grupo homogêneo de indígenas, que não tinham uma herança cultural própria. O curso de formação teve o cuidado de trabalhar com a pluralidade cultural no sentido de tentar conhecer a realidade do cotidiano de cada grupo indígena.

De fato, o curso de formação do professor indígena proporcionou o encontro intercultural desses povos indígenas e não-indígenas, e os professores de área tentaram, em suas aulas, evidenciar as distintas formas de explicar e conhecer desses grupos.

Os professores não-indígenas trabalharam com a bagagem cultural do professor indígena tentando partir do que ele conhecia para (re)construir o conhecimento escolar, a fim de promover uma aprendizagem significativa, autônoma e emancipatória. De fato, ao trabalhar a interculturalidade sob a ótica da etnomatemática, encontrei, durante a análise das entrevistas, indícios de que os professores não-indígenas e indígenas mudaram suas posturas frente ao processo ensino-aprendizagem, passando a considerar a cultura um elemento fundamental na construção e reconstrução do conhecimento.

Segundo Gusmão, “a educação intercultural só é possível se os educadores estiverem preparados para: (a) descentralizarem-se para tomarem consciência de seus próprios quadros de referências e valores; (b) compreenderem o sistema do outro; (c) negociarem em vista de construir uma plataforma comum.” (2005, p. 289) Esses fatores são essenciais para que o professor reconheça as diferentes formas de compreender, explicar e atuar no mundo de cada educando.

Ao analisar o curso de formação do professor indígena, conheci outras formas de compreender o mundo e compreendi que existem outros interesses e objetivos que são muito diferentes daqueles da sociedade envolvente. “Olhar para esses sujeitos, de modo a lhes ouvir as vozes e a descobrir-lhes seus traços de vida, significa vê-los como protagonistas da história e, em suas vidas, a potencialidade de uma história totalmente nova.”(Gusmão, 2005, p.294) Os professores, as crianças e a comunidade indígenas são sujeitos no processo ensino-aprendizagem da escola indígena, vivem a educação em seu sentido amplo contínuo, dinâmico e compartilhado.

Compartilhar os diferentes modos de ler o mundo entre indígenas, não-indígenas e diversas nações, de forma respeitosa e comprometida, pode ser um caminho para a solidariedade e a paz entre os povos. O professor tem um papel importante na construção de um mundo ‘melhor’, já que ele é um referencial de ser humano para muitas crianças em seus desenvolvimentos.

O professor não é aquele que apenas ensina, mas aquele que também educa e aprende - reconhecendo, assim, que não conhece tudo e que ainda muito deve estudar para buscar aprender os conhecimentos acumulados por gerações indígenas e não-indígenas. *“Foi importante me tornar professora, garantindo a escola dentro da aldeia... O magistério, contribuiu bem mais pra minha formação. Aprendi mais e quero aprender mais ainda.”* (Professora Sara)

Desta forma, o professor, ao ir em busca de novos olhares para o conhecimento, poderá ir além do senso comum em algumas situações que aparentam ser imutáveis, pode ser possível, talvez, encontrar outras possibilidades de compreensão do objeto e outras soluções para os seus problemas. Questionar, refletir, experimentar são atitudes do educador que não possui respostas fixas, mas encoraja o educando a buscar, a construir e reconstruir seu conhecimento.

Segundo Gusmão, há professores que não enxergam as lutas de classes, as diferentes culturas, a riqueza de conhecimentos que o aluno traz para a escola, e para a autora, esse professor é um ‘leigo’ que está a serviço da sociedade majoritária, que deseja que o ‘outro’, o seu aluno, saia da ‘ignorância’, isto é, esse professor considera que o saber do aluno é sem importância e o que é relevante para o aluno aprender e considerar em sua vida são os conhecimentos da escola oficial. “Nega, assim, sua história de vida (do

aluno), sem dela tirar proveito, comparativamente a outras histórias possíveis, sem ver nelas a dinâmica da cultura e a heterogeneidade do social.” (2005, p.299) O professor autônomo e consciente das relações de poder rompe com os padrões eurocêntricos em sua prática escolar, buscando integrar teoria, prática e cultura, refletindo com seus alunos sobre a questão do preconceito e as diferentes formas de compreender e explicar o conhecimento que surgem no cotidiano escolar.

De alguma forma, o ensino deve mostrar, em toda sua amplitude, que diferentes formas de explicar e conhecer têm sua dinâmica de desenvolvimento e que esta acontece em meio a relações de poder. E que a compreensão da realidade passa pelo entendimento dessas relações. Assim, o ensino de Matemática, Língua, História é uma questão de dominação e resistência cultural da qual não se pode estar e/ou sentir-se à parte. (Bello, 2000, p. 206)

Para finalizar, recorro às palavras dos professores indígenas e dos professores coordenadores de área, que fizeram conjecturas sobre o curso a partir de suas impressões durante o decorrer do mesmo:

*“Principalmente no respeito, mesmo que nosso magistério tenha tido muitas falhas, mas muitas falhas assim no aspecto de ensinar coisas novas, de não estar preparado pra isso. Eu acho que se tivesse uma outra, segunda, eu acredito que pode ter um dia um segundo magistério, vai ser totalmente diferente. Nós mesmos enquanto formados podemos estar palpitando, dando umas diretrizes. Então o que faltou foi isso, mas nem digo da organização, teve uma organização, mas o que não teve foi uma informação adequada, de como que é algumas diferenças apesar dos muitos modelos que tiveram em outros estados, em outras regiões, São Paulo foi a última, e mesmo assim não foi, não é compreensível, porque São Paulo, imagina, povos indígenas em São Paulo, as outras tinham uma noção maior, mas, graças a Deus, **hoje as delegacias tão entendendo mais, compreendendo mais, apesar de alguma dificuldade ainda existente, tudo vai depender da nossa luta, da nossa persistência como sempre fizemos.**” (Professor Joel, Guarani)*

*“Avalio como satisfatório o projeto de formação do professor indígena, especialmente como uma oportunidade que foi oferecida aos alunos/indígenas para comparação, mediante diálogo e estágio, entre nossa concepção e proposição de ensino/aprendizagem junto a crianças e jovens e a concepção e proposição dos indígenas no que se refere ao ensino e à educação em geral. **Penso que eles estão preparados para assumir a escola da aldeia não tanto devido ao curso (Didática) e, sim, porquê desde a infância, os indígenas já aprendem e apreendem, na prática e via comunicação oral, os costumes, os ritos, a história, valores e crenças inerentes à cultura de seu povo.**” (Nívia Gordo, Didática)*

“Voltando a sua pergunta, eu avalio este projeto de formação no Estado de São Paulo e em outros estados – voltado para que indígena assuma a escola da aldeia do ensino fundamental do ciclo um – de modo extremamente positivo, pois este é o modo mais correto e digno em termos político-educacional de realizar a comunicação ou o ensino e a aprendizagem: de indígena para indígena.” (Maria do Carmo Domite)

“Penso que o curso de formação especial para o magistério indígena, veio para legalizar uma situação já existente e concretizar um "sonho" das comunidades indígenas do Estado de São Paulo.” (Ubiratã, Sociologia da Educação)

“Minha mãe que está nessa luta há quase doze anos, resgatando a cultura do povo Krenak no estado de São Paulo ... O curso de formação do ensino médio foi muito bom, para dar prioridade para os indígenas poder darem aula dentro da aldeia, para poder estar junto do seu povo resgatando, construindo um novo jeito de poder resgatar a sua cultura.” (Professor Altierre, Krenak)

Do meu ponto de vista, nos discursos dos professores indígenas, a comunidade e a escola são as bases da esperança em que eles projetam o amanhã. Esses depoimentos evidenciam a importância do curso que, mesmo não sendo ideal, acolheu os indígenas sem preconceitos e construiu práticas pedagógicas que valorizaram e respeitaram a diversidade étnica sob a ótica da etnomatemática, que é um programa que se compromete com o social, o cultural, o político e o educacional - a formação dos professores indígenas foi baseada nestes quatro pilares. O curso de formação dos professores indígenas foi conquistado arduamente e, de fato, ele pode ser um meio para que os professores indígenas - juntamente com as comunidades - alcancem novas perspectivas de futuro, organizando-se em busca da sobrevivência e da autonomia dos povos indígenas na política, na economia, na saúde e na educação.

Referências Bibliográficas

ALVES DA SILVA, Adailton. A organização espacial A`UWê - XAVANTE: Um olhar qualitativo sobre o espaço, São Paulo: Dissertação apresentada na UNESP, Rio Claro, 2005.

AMANCIO, Chateaubriand N. **Uma perspectiva sociológica do conhecimento matemático**, São Paulo, Tese apresentada na UNESP, Rio Claro, 2004.

AMANCIO, Chateaubriand N. **Sobre a numeração kaingang**. In Ferreira, Mariana K. L. *Idéias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos*, São Paulo: Editora Global, 2002.

AMANCIO, Chateaubriand N. **Os Kanhgág da bacia do Tibagi: Um estudo etnomatemático em comunidades indígenas**, São Paulo, Dissertação apresentada na UNESP, Rio Claro, 1999.

ÂNGELO, Francisca N. P. A educação e a diversidade cultural. *Cadernos de educação indígena*. Barra dos Bugres, v.1, n.1, 2002.

ANTÔNIO, Ferreira. **Oralidade e escrita: um dialogo pelo tempo**. São Paulo, tese – USP, 2001.

ARDOINO, Jacques **A Complexidade**. In MORIN, Edgar *A religação dos saberes: O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 4ª edição, 2004.

ARENDT, Hannah **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 3ª edição, 1992.

BELLO, Samuel E. L. **Etnomatemática: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer**, São Paulo: Tese apresentada na UNICAMP, 2000.

BISHOP, Alan. **Mathematical enculturation: a cultural perspective on mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988.

BITTENCOURT, Circe M. e LADEIRA Maria E. **A história do povo Terena**, Brasília: MEC, 2000.

BOAVENTURA SANTOS, **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Volume 1, São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BORELLI, Silvia H. S. e LUZ, Mara L. M. Introdução In **Índios no Estado de São Paulo: Resistência e Transfiguração**, Vários autores, São Paulo: Ed. Yankatu, 1984.

BOURDIEU, P. Condições de Classe e Posição de Classe. Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação** . São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAMPOS, Sandra L. **A educação indígena no MAE – USP**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, v. 13: p. 325-330, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Razão e afetividade - O pensamento de Lucien Lévy-Bruhl**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

CARRAHER, T. N. & CARRAHER, D. & SCHLIEMANN, A. **Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais de aprendizagem de matemática** . São Paulo: Editora Cortez, 1999.

CHAUI, Marilena S. **500 anos – Caminhos da Memória, Trilhas do Futuro**. In GRUPIONI, Luís D. B. **Índios no Brasil**. São Paulo, Editora Global, 2005.

CLARETO, Sônia M. **Terceiras margens: Um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jarí (Amapá)**, Rio Claro, Tese, UNESP – Rio Claro, 2003.

COLLET, Célia L. G. **Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**, Rio de Janeiro, Dissertação, UFRJ, 2001.

COSTA, Wanderleya N. G. **A matemática e os ceramistas do Vale do Jequetinhonha**, Campinas, dissertação de mestrado, UNICAMP, 1997.

COSTA, W. N. G.; DOMINGUES, K.C. M. e JESUS, C. L. **A Etnomatemática e os Estudos Afrodescendentes**. Anais do VIII EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática - nov. 2004 - UEL - LONDRINA. Cd.

COSTA, W. N. G.; DOMINGUES, K.C. M. **Dos preconceitos na matemática: que homem é tomado como medida de todos os outros?** São Paulo, 2005. No prelo.

CRISTINA DOS SANTOS, M. **Clastres e Susnik: Uma tradução do “Guarani de Papel”**, In Gadelha, R. A. F. Missões Guarani – Impacto na sociedade contemporânea, São Paulo: educ/FAPESP, 1999.

CUNHA, C. Manuela, **O Futuro da Questão Indígena**. In Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. A Temática indígena na escola, São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2004.

CUNHA, C. Manuela, **Introdução a uma história indígena**, in História dos índios no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena**. In: Em Aberto. Brasília. DF. Ano 14. Nº 63. Jul/set. 1994.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2001.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1997A.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena**. In: Em Aberto. Brasília. DF. Ano 14. Nº 63. Jul/set. 1994.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. In: Educação e Pesquisa: revista da faculdade de educação da USP jan/abr, p. 99-120, 2005.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Uma nova abordagem sobre a construção do conhecimento revoluciona a aplicação das disciplinas na escola**. In: Revista Nova Escola, São Paulo, p. 10 - 17, agosto de 1993.

DELEUZE, Gilles e FOUCAULT, Michel **Os Intelectuais e o Poder** (Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze) In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

DEMARTINI, Zeila B. F. **Culturas Escolares: Algumas questões para a história da educação**. In: GUSMÃO, Neusa M. M. Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena **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**, São Paulo, Tese, FEUSP, 1997.

DOMINGUES, Kátia C.; COSTA, Wanderleya N. G **Educação Matemática, Multiculturalismo e Preconceitos: que homem é tomado como medida de todos os outros?** Bolema, nº 25, São Paulo, p. 45 a 69, ano 19, 2006.

DOMINGUES, Kátia C.; COSTA, Wanderleya N. G.; JESUS, Cláudio L.A. **Etnomatemática e os estudos afrodescendentes.** In: Encontro brasileiro de estudantes de pós-graduação em educação matemática, 2004, Londrina – Prioridades de Pesquisa em Educação Matemática: Quais os próximos desafios? Anais. Londrina: UEL; Fundação Araucária, 2004. CD-ROM.

DOMINGUES, Kátia C. **O currículo com abordagem etnomatemática.** SBEM, nº 14, São Paulo, p. 35 a 44, ano 10, 2003.

DOMITE, Maria do Carmo S. **Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da etnomatemática.** São Paulo: Anais do 1º congresso brasileiro de Educação Matemática, p. 41-48, 2000.

DOMITE, Maria do Carmo S. **Porque o grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática – FE/USP assumiu o curso de magistério indígena do Estado de São Paulo?** In Secretaria de Estado da Educação. Magistério Indígena Novo Tempo – um caminho do meio (da proposta a interação), São Paulo, 2003.

DOMITE, Maria do Carmo S. **Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática.** In Knijnik, G & Wanderer, F & Oliveira, C. J. Etnomatemática: currículo e formação de professores. Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2004.

DOMITE, Maria C., FERREIRA, Rogério, RIBEIRO, José P. M. **Etnomatemática: papel, valor e significado.** São Paulo, Zouk, 2004.

DOMITE, Maria C. **Quando a matemática entra em ação.** Edição especial Scientific American Brasil, número 11, p. 80 – 84, 2005.

DURAND, Gilbert **L’ Imaginaire.** Essai sur les sciences et la philosophie de l’image, Paris: Hatier, 1994.

EDUCAÇÃO, Secretaria da: “Educação Indígena”
<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> (em 25/08/2004)

FERREIRA, M. K.L. **Idéias Matemáticas de povos culturalmente distintos.** São Paulo: Global, 2002.

FERREIRA, M. K.L. **Conhecimentos matemáticos de povos indígenas de São Paulo.** In SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana K. L. Práticas pedagógicas na escola indígena São Paulo: Editora Global, 2001.

FERREIRA, M. K.L. **Da horigem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil** – vol 1, São Paulo: Dissertação, FFLCH – USP, 1992.

FERNANDES, Florestan. **Antecedentes indígenas: Organização social das tribos tupis**. In Holanda, Sérgio B. História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difel, 1981.

FERNANDES, Florestan. **Aspectos da educação na sociedade tupinambá**. In Schaden, Egon Leituras de Etnologia brasileira. São Paulo: Companhia editora nacional, 1976.

FERNANDES, Florestan. **A educação numa sociedade tribal**. In Pereira, L. & Foracchi, M. M. Educação e sociedade (leituras de sociologia da educação). São Paulo: Companhia editora nacional, 1978.

FERNANDEZ, Emmanuel L. **As matemáticas da tribo européia: um estudo de caso** In: KNIJNIK, Gelsa & WANDERER, Fernanda & OLIVEIRA, Cláudio de O Etnomatemática – Currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

FOUCAULT, Michel **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo . **Professora sim tia não**. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1998.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo . **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra, 2000.

GALLOIS, Dominique T. **Sociedades Indígenas e Desenvolvimento: Discursos e Práticas**, para Pensar a Tolerância. In GRUPIONI, Luís D., VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli Povos Indígenas e Tolerância - contruindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001 A.

GALLOIS, Dominique T. **Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas**. In Lopes Silva, A., Ferreira, M. K. L. Práticas pedagógicas na escola indígena São Paulo: Editora Global, 2001 B.

GAMBINI, Roberto Gambini **Espelho Índio: A formação da alma brasileira:** Editoras: Axis Mundi / Terceiro Nome, 2000.

GIANNETTI, Eduardo **Felicidade** . São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2005.

GOMES, Nilma L. **Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível.** In Juarez Dayrell (org). **Múltiplos Olhares.** Belo Horizonte, UTE, 2000.

GÓMEZ, A .I. Pérez **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

GRUPIONI, Luís D. B. **Índios no Brasil.** São Paulo, Editora Global, 2005.

GUIMARÃES, Susana G. **A formação do professor indígena no Brasil hoje.** In VEIGA, Juracilda, SALANOVA, Andrés. **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola.** Campinas: ALB, 2001.

GUSDORF, Georges **Professores para quê? – Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Editora: Martins Fontes, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro.** São Paulo: Cadernos de Pesquisas, número 107, p.41- 78, julho de 1999.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação.** São Paulo: Editora: Autêntica, 2005.

HOUAISS, A **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISA –Instituto Sócio-Ambiental. Disponível em <http://www.socioambiental.org> Acesso em 23/08/2005.

KNIJNIK, Gelsa & WANDERER, Fernanda & OLIVEIRA, Cláudio de **O Etnomatemática – Currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LADEIRA, Maria E. **Educação Escolar Indígena: Projetando Novos Futuros** Disponível em http://www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/educ_esc_indigena.pdf data de acesso 05/07/2006.

LÉVY-STRAUSS, Claude **O Cru e o Cozido – Mitológicas 1**. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2004.

LÉVY-STRAUSS, Claude **O pensamento selvagem**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1970.

MACHADO, Roberto Por uma genealogia do poder. In Foucault, Michel **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

MARTINS, Ronaldo M. **Projeto pedagógico e licenciatura em matemática: um estudo de caso**. Rio Claro, Dissertação, UNESP – Rio Claro, 2001.

MATURANA, Humberto F., **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MAHER, Terezinha J. M. **Ser Professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Campinas, Tese de doutorado, UNICAMP, 1996.

MELIÀ, Bartolomeu **Educação Indígena e Alfabetização**, São Paulo, Edições Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartolomeu **La reducción según los Guaraníes: dichos y escritos**, In Missões Guarani: Impacto na sociedade contemporânea. Org. Regina A. F. Gadelha, São Paulo, EDUC/FAPESP, 1999.

MENDONÇA, Sofia B. M. **O Agente Indígena de Saúde no Parque do Xingu: Reflexões**. São Paulo, 2006. (no prelo)

MENGELE, Josef . **Josef Mengele**. In Folha de São Paulo, Caderno Mais!, São Paulo, 2004.

MENDES, Jackeline R. **Ler, escrever e contar: Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu**. Campinas, Tese, UNICAMP, 2001.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, São Paulo, Editora Huncitec, 2004.

MODESTO, Marco A. **Formação continuada de professores de matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos**. Bauru, Dissertação, UNESP - Bauru, 2002.

MONTEIRO, John M. **Os Guarani e a história do Brasil meridional – Séculos XVI - XVII**, In Cunha, M. C. História dos índios no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MONTEIRO, John M. **Vida e morte do índio: São Paulo colonial**. In Índios no Estado de São Paulo: Resistência e Transfiguração, Vários autores, São Paulo: Ed. Yankatu, 1984.

MONTEIRO (A), Alexandrina **A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão**. In Knijnik, G & Wanderer, F & Oliveira, C. J. Etnomatemática: currículo e formação de professores. Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2004

MORIN, Edgar **O Paradigma Perdido: a natureza humana**. Lisboa: Publicações Europa-América, 5^a. edição, 1991.

MORIN, Edgar **A religião dos saberes: O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 4^a edição, 2004.

MORIN, Edgar Entrevista: **Outra definição de conhecimento** São Paulo, Jornal O Estado de São Paulo, caderno cultura, p. D7, 04/06/2006.

NAVARRO, Eduardo A. **A terra sem mal, o paraíso Tupi-Guarani** Revista Cultura Vozes, n° 2, ano 89, volume 89, março-abril de 1995.

NISKIER, Arnaldo, **LDB – a Nova Lei da Educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Editora Consultor, 1996.

NOVAES, Sylvia C. **Jogo de Espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

NUSSENZVEIG, H. Moysés **1 Mecânica – Curso de Física Básica**. São Paulo: Editora Edgard Blucher LTDA, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Organização conceitual e escolarização**. In Marcos Barbosa de Oliveira e Marta Kohl de Oliveira (orgs). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre, Artes Médicas.

OLIVEIRA, M. K. de. **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural**. In Júlio Groppa Aquino (org). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1997.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da Pesquisa – Abordagem Teórico Prático**, São Paulo, Papirus, 2000.

PARAÍSO, Maria H. B. **Os Botocudos e sua trajetória histórica**. In Cunha M. C. História dos índios no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PETRONE, Pasquale. **Aldeamentos Paulistas**, São Paulo, EDUSP, 1995.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**, São Paulo, Editora Cortez, 1997.

PREZIA, Benedito e HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: Editora: FTD,2000.

RODRIGUES, José C. **Antropologia e Comunicação: princípios radicais**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

RIBEIRO, Darcy **Os índios e a civilização** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., **1970**.

RIBEIRO, Gustavo L. **Ser e não ser: explorando fragmentos e paradoxos das fronteiras da cultura**. In: FONSECA, Cláudia (org). **Fronteiras da cultura: horizontes e territórios da Antropologia na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, **1993 A**.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo: Editora ARTMED, 2000.

SANTOS, Marcos F. **Crepusculario**. São Paulo: Editora ZOUK, 2004.

SANTOS, Marcos F. **Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku** In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 - Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade**: Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SCANDIUZZI, Pedro P. **Educação indígena x educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática**. Marília, UNESP, 2000.

SCATAMACCHIA, Maria C. M. **A ocupação Tupi-Guarani do Estado de São Paulo: fontes etno-históricas e arqueológicas**. Dédalo: Revista de Arqueologia e Etnologia, volume 23, p.197-221, São Paulo, 1984.

SCATAMACCHIA, Maria C. M. **Análise do Padrão de Estabelecimentos Tupi-Guarani: Fontes etno-históricas e arqueológicas**. Revista de Antropologia, volumes 30, 31, 32, p.37-53, São Paulo, 1989.

SEBASTIANI FERREIRA, Eduardo **Etnomatemática: Uma proposta metodológica**. Rio de Janeiro: MEM/USU, 1997.

SEBASTIANI FERREIRA, Eduardo **Os índios Waimiri-Atroari e a etnomatemática**. In Knijnik, G & Wanderer, F & Oliveira, C. J. **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2004.

SEBASTIANI FERREIRA, Eduardo **“Cidadania e Educação Matemática”**. A Educação Matemática em Revista, Blumenau: SBEM, n. 1 (12 – 18), 1993.

SEBASTIANI FERREIRA, Eduardo **Racionalidade dos índios brasileiros**. Edição especial Scientific American Brasil, número 11, p. 90 - 93, 2005.

SEBASTIANI FERREIRA, Eduardo **Entrevista: Eduardo Sebastiani Ferreira**, São Paulo: SBEM, n.11, p. 4-7, 2001.

SECRETARIA da Educação: **“Educação Indígena”**. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> . Acesso em 25/08/2004.

SILVA, Aracy Lopes **Índios**, São Paulo, Editora Ática, 1988.

SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana K. L. **Práticas pedagógicas na escola indígena** São Paulo: Editora Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, História e Educação: questão indígena e a escola**. São Paulo, 2000.

SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís D. B. **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/UNESCO/MARI, 2004.

SILVA, Aracy Lopes **Mitos e Cosmologias Indígenas no Brasil: Breve Introdução**. In GRUPIONI, Luís D. B. **Índios no Brasil**. São Paulo, Editora Global, 2005.

SKOVSMOSE, Ole **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia** São Paulo: Papirus, 2004.

THOMAZ, Omar R. **A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade**. In SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís D. B. **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/UNESCO/MARI, 2004.

VYGOTSKY, L. S. e Luria, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Anexo I

Entrevistas abertas com os professores indígenas

Perguntas sobre o curso e a formação do professor

1) Como foi, para você, o curso de formação do professor do nível médio (curso anterior)?

2) O que você considerou mais importante para a sua formação como professor da escola da aldeia?

3) Comente um pouco sobre suas dificuldades no curso.

4) Na sua opinião, o que faltou ao curso para que atendesse melhor às necessidades dos professores indígenas?

5) Você considera o seu envolvimento na escola não-indígena importante para a sua formação?

6) Você acredita que exista alguma falha em sua formação que se deva à escola?

7) Há alguma coisa a mais que contribuiu ou não na sua formação que você deseja contar?

Perguntas relacionadas a Matemática

8) Para você, qual a importância da matemática ensinada na escola?

9) Na sua opinião, como a matemática por você ensinada na escola da aldeia pode colaborar no dia-a-dia das crianças?

Perguntas práticas

10) Como você foi indicado para participar desse curso?

11) Atualmente, após a conclusão do curso em nível médio, que atividades ligadas ao ensino você vem exercendo ou pretende exercer?

Perguntas sobre a escola indígena

12) Que diferença você nota entre o projeto de formação dos professores indígenas e a escola em que você estudou?

13) Na sua opinião, para que serve a escola indígena e qual a importância?

14) Os conteúdos escolares ensinados na escola não-indígena ajudam a melhorar a vida da população indígena? Como?

15) Na sua opinião, um professor não-indígena pode ajudar na educação das crianças indígenas? Comente.

1. Professoras da etnia Tupi-Guarani - Sara Silva Rosário e Catarina D. dos Santos

Kátia:

- Como foi, para você, o curso de formação do professor do nível médio?

Catarina:

- Para mim foi muito bom. Eu fiz contabilidade até o terceiro ano, mas eu não tinha concluído, e pra mim, apesar de vários cursos que eu tinha, eu não queria ser professora até aquele momento. Aí, a minha comunidade escolheu que eu fosse professora porque eu conhecia mais histórias e eu falo melhor a língua. Tem outros que falam, mas não falavam tão bem o português tanto quanto eu, então eu fui participar do curso. Eu, pelo menos, achei muito bom o curso, apesar de ficar um pouco atrapalhada no começo das aulas, mas me ajudou muito e foi muito bom. A gente está apanhando um pouco na sala de aula porque a gente tá trabalhando bilíngüe, que é a nossa língua materna e a língua portuguesa, mas mesmo assim os professores foram ótimos e, pra mim, eu acho que foi muito aproveitável as coisas que eu aprendi. Além do que eu sabia, eu aprendi muito mais, e hoje a gente lá na nossa comunidade tem os professores também que dão aula lá. A gente estamos conseguindo fazer as coisas como eles pedem, diferenciado e a gente trabalha muito com a nossa cultura e da língua portuguesa a gente procura dar informações do que vai precisar, principalmente no quarto ano, porque depois vai pra quinta série, que aí ele sai da comunidade e vai pro colégio não-indígena e, aí a gente se preocupa muito pra ele (ela) estar acompanhando na escola não indígena e até hoje, pelo menos as aulas que eu dei, as crianças estão acompanhando muito bem e outros que deram o ano passado também. Eu fui nas reuniões pra perguntar, pra saber, e realmente eles estão acompanhando. Eu acho que foi uma coisa boa que aconteceu na nossa comunidade. Pela primeira vez no estado lembraram da gente. É claro que eles não vão tá fazendo tudo certinho, porque é uma coisa diferente e você demora pra acertar, mas pelo menos eles estão preocupados pela primeira vez. O Estado está preocupado, as pessoas como a Maria do Carmo e outros professores também. Então foi muito bom, principalmente pra mim.

Sara:

- Bom, eu nunca quis assim ser professora, mas fui escolhida pela minha comunidade porque estou sempre ajudando a tomar decisões, ajudando a participar de grupos de dança e canto, ajudando a organizar ... Estou sempre assim, envolvida, ajudando. Aprendi também muitas coisas boas, aí vi que era importante continuar, não por mim, mas pelas crianças. Como a Catarina falou, é assim difícil, pra mim tá sendo mais ainda, pra ela que já tem experiência..., pra nós que somos jovens tá sendo bom o curso, mas a gente sempre aprende mais com os mais velhos. Como eu costume dizer, não aprendo só com os mais velhos da minha aldeia, mas como com os das outras aldeias também são muito poucos, então eu pego um pouco de informação com a Catarina, com os outros professores de aldeias e assim vou conseguindo fazer essa aula diferenciada

Kátia:

- O que você considerou mais importante para a sua formação como professor da escola indígena?

Catarina:

- Assim, acho que estudando os métodos de ensino não indígena para poder aplicar nas comunidades, é esse o mais importante que eu acho e também tá organizando. Nós, indígenas, não gostamos muito de escrita, gostamos mais de oral, no entanto, até um ano atrás, eu não tinha nada escrito. Eu tento guardar tudo na minha cabeça e hoje, eu tenho preguiça de escrever, mas eu tento o “mínimo” possível pra escrever porque eu tenho certeza que agora a gente tem que tá escrevendo, mesmo porque tá se perdendo muitas coisas e antigamente os mais velhos passavam só algumas coisas pra gente e nem tudo podia tá passando. A minha vó mesmo dizia que só podia ensinar pra duas pessoas e, geralmente, não tinha alguém interessado pra completar. Tem muitas coisas que eu deixei de aprender porque não era escrita e também a importância de escrever mesmo né, foi muito importante.

Sara:

- Foi importante me tornar professora, garantindo a escola dentro da aldeia porque muita gente tá perdendo essa oportunidade que a gente tem e tá todo mundo agora tentando pra fazer funcionar. A gente vai ter que estar fazendo o material didático pra poder trabalhar com as crianças pra mais tarde elas continuar com esse trabalho, pra poder no futuro a gente colher nossos frutos que a gente plantou agora.

Kátia:

- Comente um pouco sobre suas dificuldades no curso.

Catarina:

- É, hoje assim, a dificuldade é ficar longe da família na aldeia, porque é completamente diferente, porque, apesar que assim, a acomodação é boa como você está vendo, mesmo assim a gente sente muita saudade e principalmente no outro curso, que eram mais semanas, agora é só uma, mas da outra vez era mais e também o primeiro ano que eu fiquei fora, apesar que eu viajava muito, mas eu acho que o mais difícil pra mim é deixar meus filhos lá na aldeia.

Sara:

- Foi mais difícil também ter deixado a família, ficar longe, sem saber o que tá se passando lá e também foi um pouco difícil se entrosar com as outras etnias, mas tá sendo uma experiência boa. Eu não conhecia o Kaingang, os Krenak, tá sendo uma convivência boa.

Kátia:

- Na sua opinião, o que faltou ao curso para que atendesse melhor às necessidades dos professores indígenas?

Catarina:

- Faltou compreensão de alguns professores e algumas vezes que teve o lugar que a gente ficou, não era muito adequado. A gente procurou, tá conversando, se entendendo, pra mim foi isso, não teve grandes coisas negativas pra mim.

Sara:

- É difícil falar o que faltou porque tá tudo sendo tão novo, mas acho que ficou faltando, porque foi corrido o outro, teve bem mais trabalho longe da aldeia, então ficou mais confuso..

Kátia:

- Você considera o seu envolvimento na escola não indígena importante para a sua formação?

Catarina:

- Pra mim foi muito importante, inclusive porque quando eu fui pra escola não indígena, eu estudei, eu não tinha esse tipo de diferença, eu falava só uma língua indígena, e eu tive que estudar lá fora. Pra mim foi muito complicado, porque tinha discriminação e até eu aprender..., inclusive quando eu tinha seis anos, na cidade, o pessoal me dava leite e eu não tomava, nada diferente eu não tomava. Foi difícil pra tá se aperfeiçoando e hoje eu acho que é muito importante pra gente tá conhecendo o mundo não-indígena e indígena. Pra mim, foi muito sacrifício chegar onde eu cheguei, pra tá fazendo o magistério, já que eu terminei antes que outros. Fiquei pouco tempo, mas pra mim foi muito importante, e hoje a gente pode tá reforçando a nossa comunidade, não só eu como outros que sabem mais, pra tá falando na comunidade da gente como é o mundo lá fora, e a gente tem que tá realmente fazendo a nossa integração, porque eu acho que juntando todas as culturas, não só a do não índio, mas também de outras etnias e a gente tá fortalecendo o nosso conhecimento, acho que isso é muito bom.

Sara:

- Pra mim foi importante, porque se eu tivesse estudado só dentro da aldeia, aí hoje não teria como tá passando pros meus alunos, pra eles tá sabendo como é a escola de fora até pro meu trabalho mesmo dentro da sala de aula, pra mim ver e falar, aquilo lá a professora de fora fazia, então eu não vou fazer daquele jeito. Daquele jeito não foi bom pra mim, então pra eles também não vai ser. Explico tudo pras crianças, como é que vai ser e fico puxando mais pra questão indígena.

Kátia:

- Você acredita que exista alguma falha em sua formação que se deva à escola? Essa escola é a não indígena.

Catarina:

- Eu acho que não, eu não acho porque assim, eu saí da aldeia, então pra mim foi uma coisa completamente diferente, que foi difícil, mas que eu cheguei onde eu cheguei. Passei por várias provações. Com nove anos, eu trabalhei de doméstica pra comprar meu lápis e minha borracha, que os meus pais, meu pai era muito legal e minha mãe também, mas eles não entendiam muito aquelas coisas de vocês precisarem das coisas e eles acharem que não podiam dar e eles também não tinha condições. Então eu acho que pra mim foi compensadora, e hoje eu sei ver o que é certo e o que é errado. Eu pretendo levar isso pra minha comunidade e também tá ensinando pra eles o que é certo e o que é errado, pra tá formando bons cidadãos e críticos.

Sara:

- Pra mim, eu tive que começar tarde na escola porque não tinha documento, aí quando minha mãe tirou, eu comecei a estudar. Foi difícil porque quando eu tava na metade do ano, uma vez no segundo mês eu já não tava, minha mãe tinha me tirado da escola, porque as meninas tinham tirado sarro e eu não queria ir mais, aí minha mãe

deixava por conta, falava então não vai estudar mais, aí assim foi até quando eu vim fazer o magistério. Aí, eu terminei o magistério, que eu parei na sétima série na escola de fora. Eu sempre faço de tudo pra não tá sendo aquela aula chata como era a de fora, aí fica assim as crianças uma sabendo respeitar mais a outra, sabendo trabalhar direito com as crianças pra que não faça que nem aconteceu na escola de fora. Eu levei um susto com os professores, com as próprias crianças mesmo que uma tira sarro da outra. Eu tomo cuidado nessa parte, pra nenhum amiguinho tá machucando o outro.

Kátia:

- Há alguma coisa a mais que contribuiu ou não na sua formação e que você deseja contar?

Catarina:

- Eu acho que na minha formação, mesmo antes da minha formação, eu fiz muitas coisas. Eu viajei quase que o Brasil todo antes de ter o magistério. Também trabalhei como doméstica, como faxineira de clube, caixa de supermercado, como secretária da câmara municipal e assim por diante, então eu tenho vários conhecimentos. Eu fui pro Acre, fiz um curso de agente de saúde no Acre, contribuí com aquela constituição que ia mudar, que tinham vários indígenas em Brasília, eu tava fazendo o movimento, então eu já participava de várias coisas e ainda com o curso contribui muito mais. Eu acho que pra mim valeu a pena, apesar de conhecer variedades, mas eu acho que nunca é muito. Sempre é importante a gente conhecer mais. Pra mim, eu acho que falta muita coisa ainda, apesar de eu saber as coisas eu tenho muita dificuldade pra tá falando palavras difíceis, mas não vem no momento, mas eu consigo eu acho que se explicar, fazer algumas coisas, eu acho.

Sara:

- Pra mim o que contribuiu foi assim, o cacique mais a liderança me apoiaram. Eu prestava atenção em tudo que eles tavam falando e com 17 anos já comecei a trabalhar como agente de saúde na aldeia. Eu fiz curso também, tive que arrumar um servicinho na cidade, trabalhei numa sorveteria, e de empregada doméstica também já trabalhei, e também de babá, pra poder juntar um dinheiro pra pagar minha passagem e poder tá estudando. Aí, vindo a magistério, contribuiu bem mais pra minha formação. Aprendi mais e quero aprender mais ainda.

Kátia:

- Para você, qual a importância da matemática ensinada na escola?

Catarina:

- Eu acho que a matemática é importante como todas as outras disciplinas, não só a matemática, porque a matemática tá envolvida no dia-a-dia da gente, mas não só a matemática, como geografia, história, tudo. Apesar que nas comunidades indígenas, eles não separam nada, é tudo em conjunto, a matemática, a geografia, ciências, todas essas coisas, além da nossa tradição de dança, canto, todas essas coisas, e assim, que eu acho bem importante na nossa comunidade, que falta muito também na minha comunidade é a vida espiritual. Acho que, em primeiro lugar, a gente tem que tá bem com a nossa alma,

com o nosso espírito pra tudo ser resolvido. Se você não tá bem com o espírito da gente, com a alma, você não tá bem em nada, eu acho assim.

Sara:

- Matemática é bem importante que nem as outras disciplinas. Ao mesmo tempo que tá trabalhando a matemática, também já inclui as outras disciplinas, é importante porque, que nem hoje em dia, que nem a Catarina falou, antigamente não lidava com dinheiro, ia lá, pegava uma cabra e dividia pra comunidade. Agora não, hoje em dia não, tudo que a gente vai fazer e vai na cidade, precisa do dinheiro, a gente vai levar uma comida pra vender então precisa tá sabendo, pra poder chegar lá fora e não ser enrolado, igual o cabritinho que a gente tira do mato e chega lá vende a um real, dois real, e não tem culpa....., pra não ser prejudicado.

Kátia:

- Na sua opinião como a matemática que você ensina na escola da aldeia pode colaborar no dia a dia das crianças?

Catarina:

- Eu acho que a matemática, além de ser trabalhada do jeito indígena como é lá dentro da comunidade, também deve ensinar o que a gente aprende aqui fora, porque na comunidade talvez não há muita necessidade, mas aqui fora tem muita necessidade. Como ela disse, pra tá negociando, fazendo as coisas, e tem que tá sabendo multiplicar, divisão, todas essas coisas. Eu acho que é muito bom pra tá fazendo o troco, pra tá multiplicando alguma coisa, eu acho que é muito bom, matemática é ótimo pras crianças.

Sara:

- Vai colaborar pra que ela não seja enganada, lá no lado de fora, porque lá dentro, não tem como, todo mundo já sabe. Desde pequena já acompanha o trabalho dentro da aldeia, então é mais pra eles lidar com o mundo de fora mesmo.

Kátia:

- Como você foi indicado para participar desse curso?

Catarina:

- Eu fui indicada através de reuniões dentro da comunidade, foi por votação, e a gente foi escolhida. Da nossa comunidade foram escolhido três, eu, a minha filha e mais um outro rapaz, pra gente tá fazendo o curso. Então, através de reuniões, fomos escolhidos pela comunidade.

Sara:

- Eu também fui através da comunidade, pela reunião na aldeia, eu fui indicada pra poder ir fazer o curso.

Kátia:

- Atualmente após a conclusão do curso em nível médio, que atividades ligadas ao ensino você vem exercendo ou pretende exercer?

Catarina:

- Assim, porque como eu te falei, eu trabalhei dois anos na sala de aula e agora eu ajudo os professores, porque lá tem mais três professores agora, tem a da primeira série, da segunda, da terceira, da quarta e de cultura e ética, então a gente sempre tá, a proposta pedagógica, o calendário, como a gente deve tá fazendo com as crianças, eu sempre tô junto com elas. Tudo que elas têm algum problema, que elas tão precisando de mim, eu tô sempre ali pra tá ajudando, então em todos os momentos eu tô ajudando elas aonde vai ser melhorado, como é que tem que ser. Agora eu sou diretora da escola.

Sara:

- Eu tô dando aula. Primeiro quando foi pra eu vim fazer magistério, eu tava na aldeia Itaoca. Trabalhei lá durante oito meses como professora, depois eu vim pra cá pra ser vice-diretora, aí faz um ano que eu me mudei de lá. Agora é outra terra, foi feita uma escola na outra área, aí to trabalhando lá faz uns três meses, então tô habituando novamente na sala de aula, porque fiquei cinco meses fora, por causa dessa mudança, de uma aldeia pra outra.

Kátia:

- Que diferença você nota entre o projeto de formação dos professores indígenas e a escola em que você estudou (do não índio)?

Catarina:

- Porque assim, eu acho que nós, os professores, que temos que tá fazendo a diferença dentro da sala de aula, então eu acho assim, eu não devo repetir os mesmos erros que teve na sala de aula. Uma, que eu detesto ficar sentada na sala de aula quatro, cinco horas, como eu sempre disse nas reuniões. Eu sempre falo nas reuniões, quando tem lá uma secretária do Estado e eu falo, olha, detesto ficar entre quatro paredes cinco horas ou o dia todo. Então, sempre que eu podia na sala de aula, eu pegava as crianças e saía um pouco pra tá conversando e mostrar outras coisas, pra não seguir o mesmo ritmo do não-indígena, porque ficar sentado cinco horas, às vezes mais, às vezes dá sono e a gente acaba não tendo muita, não aproveita muito a aula. Acho que diferenciando um pouco, um pouco sentada, um pouco brincando, acho que isso vai muito, porque nós, indígenas, nós temos a educação. A educação da gente vem lá de pequeno e a comunidade toda, ela é responsável pela educação das crianças, não é só do professor, que tem, com os pajés, na minha aldeia não tem isso mais, pelo que eu conheço antigamente, acontecia muito isso. As crianças tinham uma casa de reza, faziam as reuniões, e não iam na escola, mas sempre tinham os conselhos, sempre conversando, é diferente do não indígena, que você só vai pra escola, é os professores que têm que fazer as coisas lá, e os pais quase não tão nem aí. Lá, não, todos são responsáveis pelas crianças, então essa é a diferença, e também a gente querendo que seja melhor pra que as crianças tenham mais aproveitamento, a gente sempre pensa num modo de deixar eles

mais à vontade, quer dizer, nem é muito tradicional e nem é muito moderno. Acho que a gente tem que trabalhar o método da escrita, da explicação, mas de vez em quando alguma atividade, pra tá mostrando pras crianças pra que eles tenham melhores proveitos na sala de aula.

Sara:

- Uma das diferenças tá envolvida na questão da comunidade, a comunidade tá por dentro da escola, que tá acontecendo o processo do ensino aqui no estágio, então não tem como, durante a aula, tá afastando os alunos da comunidade. Na aldeia, o que a gente tem é o trabalho comunitário, então chegou aquele dia do trabalho comunitário, todo mundo taca mão na obra,...as crianças tão junto, e tem que tá junto na prática pra poder aprender, senão não tem como fazer a diferença escolar, matéria,..., passando pras crianças, escrevendo e na hora de enfrentar, sair com as crianças, senão não dá certo, tem que tá tudo junto. As crianças junto com a comunidade, a gente passa com as crianças na casa de reza, três dias de uma semana, depois três dias de outra semana. Quando vão cedo pra escola, tomava o café, cada um se arrumava e a gente já ia, e ia sempre assim, um ajudando naquilo que pode, vai olhando, um vai cortando a madeira e um que vai poder carregar, vai carregando, e assim o ensino é diferente. Também na liderança, que a gente vai participando de palestra, o mais velho também tá contando história.

Kátia:

- Na sua opinião, para que serve a escola indígena e qual a importância dela?

Catarina:

- A escola indígena, eu acho, como eu tava falando pra você, que nós só aprendemos mais o oral, acho que é mais pra escrever e pra tá aprendendo outros métodos, que é do branco, que nós indígenas estamos assim, na época da tecnologia, e muitas pessoas têm que ficar atentas por causa das terras, porque até ultimamente até o presidente da FUNAI não tá querendo mais demarcar terra e as crianças deve tá sempre espertos pra tá sabendo como é que vai fazer, como é que vai fazer a negociação. Então eu acho que isso é muito importante pras crianças tarem aprendendo na sala de aula esse tipo de coisa, porque pra nossa comunidade a única coisa que vai, é assim, completar as crianças, é algumas coisas da comunidade que, como eu disse, hoje tá resgatando, porque senão nem precisaria da escola indígena, porque dentro da nossa comunidade indígena não precisaria escola. Agora, hoje, tá se perdendo tudo, então precisa da escola pra tá se dizendo bem a verdade, pra tá aprendendo a malandragem, um pouco da malandragem.

Sara:

- A importância da escola indígena é como a Catarina falou, pra gente tá buscando aquilo que ficou perdido no passado, pra tá fazendo resgate com as crianças, puxando sempre os nossos interesses indígenas, alertando eles sobre a terra, porque a gente primeiramente tem que ter a terra garantida, porque nós sem a terra não tem como ter a educação. Então primeiramente tem que ser a terra em primeiro lugar, pra tá valorizando a cultura também e pra não deixar acontecer mais como vinha acontecendo; como agora

eles tão lutando pra poder fazer esse resgate, vai valer a pena porque nós vamos conseguir.

Kátia:

- E os conteúdos escolares ensinados na escola dos não índios, ajudam a melhorar a vida da população indígena?

Catarina:

- Os conteúdo da escola... porque eu tenho os meus filhos que estudam na escola, eu acho assim, depende muito do professor. Eu acho que eu não posso fazer muitas crítica porque eu acho que eu aprendi, eu acho que foi assim, eu aprendi muitas coisas, e hoje os meus filhos eu tenho três que estudam fora ainda, eu acho assim, eu vou sempre nas reuniões e tem professores que são legais que dá muita matéria e conversa muito com eles, valorizam a cultura. Os meus filhos, às vezes, até apresenta a dança da cultura lá, eu acho que não é tão diferente. Agora eu acho que a única diferença é a nossa língua materna, que a gente tá dando na nossa escola e que lá eles não aprendem. É a maneira de a gente tá trabalhando com as criança para não cansar, porque na escola ele tem que ficar 5 horas, como eu já te disse, e aí eu acho que é muito cansativo, mas é só isso a diferença. Mas eu tenho muita crítica para fazer nos professores, porque hoje eu vejo que a gente tem muita dificuldade para estar lidando com as crianças. Mesmo sendo das nossas comunidades, eles dão muito trabalho, imagine lá fora que as pessoas são de vários bairros, os professores não conhecem, então eu acho que isso é muito difícil para eles. Então, eu não tenho nada que criticar, eu tenho que estar elogiando os professores e que se conscientizem tentando melhores métodos possíveis para estar trabalhando em sala de aula e tem que ser do seu próprio jeito, porque não adianta trazer tudo preparado como eles traziam antes e a criança não se adapta. Aquilo fica só escrito e depois, quando chega no fim do ano as crianças não sabe de nada. Eu acho que os professores têm que se conscientizar que eles têm que trabalhar a maneira deles e não esperar que venha tudo pronto para estar expondo na sala de aula. Eu acho que o conselho que eu dou para os professores é esse que ele faça do seu próprio jeito, que eu tenho certeza que ele vai conseguir muito melhor ter as crianças no fim do ano com notas ótimas.

Sara:

- Bom, ajuda é necessário, sim, até mesmo para mim. É que para mim, eu aprendo mais sobre ciências, sobre história que é de fora para poder chegar na hora e não estar enfiando os pés pelas mãos, passando qualquer besteira para crianças. Tem que saber informá-las, para poder estar passando para eles o que é o prato lá de fora ..., e o modo de estar trabalhando também tem que estar mudando, tem que estar se adaptando com a realidade da criança da aldeia. Eu vejo o caminho da matemática, peguei e passei os números naturais pras crianças e eles, em sala, conseguiram entender a questão da quantidade que é um, dois, três... então já sei fazer como eles entenderem. No outro dia peguei e levei um monte de pauzinhos para sala de aula, aí peguei uma cartolina e fiz o um com um pauzinho, agora vocês vão fazer o dois com dois pauzinhos. Aí eles pegaram e começaram a contar do zero ao nove, isso foi uma coisa assim que eu mesma passei e falei tudo tem que ser mudado pelo professor conforme a realidade deles, pegando o livro de fora, mas sempre adaptando o máximo possível para a realidade deles.

Kátia:

- Na sua opinião um professor não-indígena pode ajudar na educação das crianças indígenas?

Catarina:

- Olha, depende. Às vezes, ele até ajuda, mas ele tem que tá sabendo da realidade de cada comunidade. Eu acho que os professores têm primeiro estar se adaptando, fazendo alguns cursos para depois dar aula aldeia, porque algumas aldeias tinham escolas da FUNAI, mas eu não via nada ir para frente. Todas foram fechadas porque a realidade era completamente outra dentro das aldeias. Então, eles teriam que se adaptar com cursos com indígenas para depois estar se adaptando dentro da aldeia.

Sara:

- É como a Catarina falou, tem alguns professores que até gostam de estar dando aula, estar trabalhando com criança indígena, mas falta para eles, um curso, um preparo para ele estar ajudando. Tem uns que até vão trabalhar e fazem o máximo possível para tentar ajudar, só que não conhecem, não sabem da realidade e acabam eles se atrapalhando e atrapalhando a cabeça das criança. Tiro o exemplo de uma professora que tinha lá em Itaoca. Ela é uma pessoa muito boa, dedicada, andava 4 Km a pé todo dia, ia e voltava ..., você não sabe o que aconteceu... tava aqui dando aula e, de repente, começou a chover. As crianças saiu tudinho e tão lá fora brincando na chuva e não tem nem como eu convocar eles para sala de aula. Aí, eu peguei e fiquei pensando se os professores indígenas estivessem aqui, com eles, poderia como chama a atenção deles de novo, já iria mudar a matéria, trabalhar sobre a chuva, já iria inventar novas coisas, passar água, ciências, então já iria estar mudando o estilo de dar aula.

2. Professores da etnia Guarani - Joel Augusto Martim e Antônio Macena (Toninho)

Kátia:

- Como foi, para você, o curso de formação do professor do nível médio?

Joel:

- Para mim foi muito bom porque assim, não foram todas as pessoas que tinham vontade mesmo, que tinham idéia do que seria esse curso, do que queriam, porque foi meio que uma escolha, porque tinham nas outras aldeias, algumas pessoas que tinham noção do curso, que queriam ser professores, que não têm as documentações e queriam participar. Eu não tinha, não era minha intenção ser professor da aldeia, mas achei legal porque eu estaria aprendendo uma coisa nova, mostrou provavelmente como é, como foi voltado pra comunidade. Então eu decidi, mas quase terminando o curso eu achei ótimo, assim, aprendemos várias técnicas, várias coisas. Pudemos aprender e ensinar também algumas coisas nossas então foi muito bom.

Toninho:

- Para mim foi uma oportunidade para estar avançando mais na educação, porque o objetivo nosso era diferente em cada aldeia. Em cada comunidade indígena eles já tinham um quadro com uns professores já trabalhando. Na minha comunidade, na minha terra indígena, onde eu vivo, onde eu moro, aí já foi diferente, nós já tínhamos uma equipe que trabalhava já, então a comunidade já se espelhava naqueles indígenas que vão fazer o ensino médio... Na área da educação já foi bastante diferente, nessa área vinham os projetos, os programas da Secretaria da educação, acompanhando a liderança, comunicando a liderança, passando as informações pela liderança, qual é a importância do projeto, pra que a gente chegasse numa definição de cada pessoa, qual realmente a pessoa vai, vai realmente, **se intimidando com essa informação que você tira de mim**. Assim que nós tivemos o encontro, eu já estava na caminhada, então eu fiquei como representante da educação da nossa comunidade indígena. Eu trabalho com círculo de pessoas indígenas, fora eles eu tenho mais cinco professores não indígena, que fazem essa parte da área educação... Eu trabalho com um círculo de professores que são do Estado também, então eu acho que a minha formação foi muito boa, e cada vez mais estou aprendendo, porque o bom educador ele sempre não pára no tempo, cada vez mais tem que se aprimorar e “vamo que vamo”.

Kátia:

- O que você considerou mais importante para a sua formação como professor da escola da aldeia?

Toninho:

- O mais importante é o reconhecimento, o conhecimento dos direitos, do valor do professor indígena. Até então, o professor indígena não era chamado de professor, só éramos monitores. Dar um valor de igualdade de um para o outro, do não-indígena como também do indígena, dar a validade, dar essa força maior pra comunidade indígena que

também tem um potencial de mostrar os seus conhecimentos de levar junto o conhecimento, da própria comunidade e também dos não índios.

Joel:

- Bom, eu não tive oportunidade de ter o conhecimento de muitas normas, de muitas leis, de muitos direitos; foi essencial que a gente buscasse novos modos no nosso caminho pra começar uma caminhada, uma educação realmente diferenciada, adequada pra cada etnia, que devia ter mais, não só por etnia, pra cada aldeia, principalmente porque eu estou percebendo que uma aldeia difere muito da outra. Respeitar essas diferenças, como eu posso dizer, as dificuldades que nós temos, e buscar esse caminho, tentando chegar ao máximo possível de uma educação adequada pras nossas etnias, pras nossas crianças. Foi muito bom essa troca para aprender novas técnicas, e com isso, a gente conseguiu ver o grande valor de manter essa tradição, essa cultura interna, mas também valorizar o que o branco tem pra passar pra gente, não descartar os conhecimentos do não indígena, do branco, que são muito importantes também.

Kátia:

- Comente um pouco sobre as suas dificuldades no curso anterior.

Toninho:

- Bom, “dificuldades “meu”, na época não era tanto porque eu já vivi, como eu te falava, já vivi na área de educação, então eu trabalhava já em várias aldeias ... Na outra também trabalhei na área da educação, então minha dificuldade era muito pouca muito pouca mesmo. Na área de preparação das aulas, na hora de você ver como vai trabalhar, como você vai fazer o dia-a-dia da sua sala de aula, eu tinha bastante dificuldade, porque até então eu só defendia os direitos da educação, falava como ia ser, mas eu não trabalhava numa sala, dentro de uma sala, então a dificuldade era nesse ponto. Hoje eu sou mais tranquilo para preparar uma boa aula.

Joel:

- Bom, dificuldade de comunicação, de entendimento de tudo, realmente, não foi grande. A dificuldade maior é frente a nós, os guaranis. Nós somos muito ligados à comunidade mesmo, à região da cidade, da casa de reza, então ficar longe da aldeia, por mais próximo que seja, é complicado. Então a maior dificuldade foi essa, ficar fora da aldeia. Fora isso, as outras dá pra contornar muito bem.

Kátia:

- Na sua opinião o que faltou ao curso para que atendesse melhor às necessidades do professor indígena?

Toninho:

- Bom, o que faltou, porque no início “a gente fizemos” foi um ano e meio, e isso acarretou muitas coisas para o professor indígena; pra gente estar entendendo, um ano e meio, é muito pouco. Se a gente se dedicasse num tempo, muito maior, o normal - cada magistério que eu faço é três anos - três a quatro anos, que tivesse ensinando direito e nós fomos assim, no “vamo que vamo”, então ficou muito, nessa área ... pra gente.

Trabalhava a semana, estudava a semana inteira, final de semana, sábado e domingo, das sete da manhã às cinco da tarde, não pela dificuldade, mas porque não dava pra estudar muita coisa, não deu pra entender muito bem, acho que a gente tinha que ter um tempo maior, mais tranqüilo, pra gente poder entender, compreender mais coisas.

Kátia:

- Você considera o seu envolvimento na escola não indígena importante para sua formação?

Toninho:

- O que eu estudei na escola não-indígena, pra mim, uma parte foi muito importante. Através dela é que nós começamos a definir a educação, nossos direitos, e na nossa própria comunidade, porque até então quando eu estudava e quando eu estudava na escola não indígena, na época era muito rígida a escola, porque não podia estar falando o guarani, não podia estar cantando o indígena. Porque tinha a conversa em indígena, então era muita rejeição em cima da comunidade indígena. O próprio aluno indígena que era muito visto de outras atitudes, diferente. Até hoje tem uma dificuldade dos não-indígena entender qual é a realidade da cultura indígena e criar um descaso muito grande, mas não é por isso que eu deixei também de acompanhar e deixar o meu estudo não-indígena, porque tem que estar assim. Além desse conhecimento, pra mim é importante num ponto, apesar de todos os maus tempos, o pessoal fala, “não, você vai aprender nossa língua e vai acabar ...”, mas isso foi tudo em vão, apesar que a educação que muitas, a leitura nossa, no conhecimento dos não indígenas tem várias coisas, que coisa boa a gente guardou no coração, pra mim numa parte foi muito bom.

Joel:

- Foi muito importante, as coisas boas foram maiores do que as coisas ruins. Um ponto ruim é que você pode perder totalmente a ligação com o idioma guarani. Você na escola com sete anos daí então só falava português, mas graças a Deus eu não perdi totalmente o idioma, eu cuidei de mim ... Mas do resto me trouxe muitas coisas boas, hoje eu vejo que muito do que eu aprendi, eu sou reconhecido através do meu trabalho com toda cultura, e não só fora da aldeia mas como dentro da aldeia também me trouxe muitas coisas boas.

Kátia:

- Você acredita que exista alguma falha em sua formação que se deva à escola?

Toninho:

- Em parte sim, porque quando a gente veio fazer aqui, na nossa formação, no magistério, como o Joel tinha falado, a gente tinha muito pouco tempo na sala de aula, porque a gente tinha quinta série, tinha a sétima série, para poder fazer o que fizemos um ano e meio e para dar, nesse tempo, agora um conhecimento.

Joel:

- Da cidade, como eu já falei, quase perder o idioma, mas eu não perdi. Mas alguma dificuldade me favoreceu na persistência: quanto mais parecia que as pessoas

tentavam me impedir, eu tentava mais fazer. Eu cheguei a apanhar na escola porque eu era indígena. Formaram um grupinho de nove rapazes, na frente, e eu sozinho. Me bateram, mas aquilo me trouxe mais força pra continuar, de um jeito que hoje eu estou com uma forma de fazer as nossas crianças ser igual à gente, não com as mesmas dificuldades, com os mesmos problemas, mas queria que elas fossem ...

Kátia:

- Há alguma coisa mais que contribuiu na sua formação que você deseja contar?

Toninho:

- Uma coisa muito importante da minha formação aqui, foi um pouco daquele momento, de eu ter uma maneira diferente, o momento que você pegou o diploma, aí você tem uma visão totalmente diferente de outras pessoas. Aquele momento que mais valorizou minha vida: As pessoas da Secretaria da Educação que mais a gente conhece, que a gente faz palestras em outros lugares e as próprias pessoas, a própria comunidade também.

Joel:

- Eu conquistei muitas coisas, muitos novos amigos, pessoas que deixaram de ser professores pra ser nossos companheiros, amigos de luta mesmo. Os coordenadores abriram novas portas, novos horizontes e eu acredito que vai continuar abrindo cada vez mais. Isso é bom pra mim.

Kátia:

- Para você, qual a importância da matemática ensinada na escola?

Toninho:

- A matemática para nós, indígenas, hoje é uma coisa muito importante. Hoje várias comunidades indígenas trabalham com artesanato, trabalham com cocos, outros projetos na comunidade indígena, por isso que a matemática é muito importante pra comunidade, principalmente quando ela é falada na própria língua, quando ela é adaptada e falada na própria língua, e saber como que vai fazer o trabalho que eles conhecem, essa comercialização, eles movimentam a matemática com a comercialização.

Joel:

- Tem uma importância muito grande, porque acho que não existe nenhuma civilização que viva longe de ter essa ... de quantidade. Isso ocorre pra gente diariamente, todos os momentos, nas confecções dos artefatos, então mesmo que não cientificamente tenha que usar, mas naturalmente a gente utiliza e faz eles perceberem, porque agora, pra trabalhar, até pra estudar e ter uma faculdade é bom ter a formação, então é muito importante.

Kátia:

- Como a matemática por você ensinada na aldeia pode colaborar no dia a dia das crianças indígenas?

Toninho:

- A matemática pode colaborar no dia a dia das nossas crianças, bom e como acabou de dizer agora o Joel, que a matemática desde os seus princípios, desde seus antepassados, eles usam matemática, mas pra outros tipos de trabalho como o artesanato, os artefatos e hoje nós utilizamos a matemática pras nossas crianças, pra envolver elas em trabalhos na área de geografia e a matemática e em outras áreas que possam trabalhar em conjunto, e eles tão mais envolvidos nessas áreas, a partir do momento em que hoje a nossa comunidade indígena está num local que passa perto de vendas, onde se utiliza bastante da matemática.

Joel:

- Colabora, a gente incentiva porque eles já têm uma noção, de todas as disciplinas, de todas as áreas, todas as outras são difíceis, mas a matemática é uma coisa assim, que eles entendem bem porque eles convivem naturalmente, pra fazer um colarzinho, contar as sementinhas, trançado de palha que nem os pais faziam, quanto que põe por cima, por baixo, pra fazer uma letrinha, pra fazer uma geometria, na própria posição das casas, de ver espaço, então eles já convivem e é muito mais fácil você trabalhar essa área do que uma outra. É lógico que as outras são importantes e eles entendem, mas a matemática parece que é mais próxima, apesar de todas as diferenças, uma grande diferença que nós temos da nossa noção de quantidade, de adicional com quantidade lá fora do não-indígena; é difícil adequar mas é uma fácil compreensão pras crianças. Só basta incentivar mais e entender melhor, eles gostam.

Kátia:

- Como você foi indicado para participar desse curso?

Toninho:

- Bom eu acho que essa pergunta eu já respondi, mas é como eu estava falando... Acho que a minha vida toda, dentro do que eu conheci, pelo que eu reparei assim, a área que eu mais gostei é da educação. Na comunidade eu fui escolhido: foi feita uma votação e eu consegui; nessa votação, a maioria votou em mim, e pronto, "tamo aqui".

Joel:

- No começo eu tinha dito que eu tinha sido escolhido porque eu estava com os documentos em dia, mas na verdade, pensando bem, eu acho que quem escolheu mesmo foi o tupã. Foi Deus que escolheu a gente, a gente não tá aqui por acaso. Acho que Deus já tinha preparado isso e hoje eu tenho essa certeza porque, mesmo sem saber, eu já trabalhava com educação, mas educação fora da aldeia. Como estou sempre com o não-indígena, a compreender e a respeitar a cultura indígena e isso é uma forma de educação importantíssima. Então, hoje eu tenho essa certeza que eu não fui colocado por causa do documento, foi Deus que colocou todos nós aqui, foi Ele que escolheu.

Kátia:

- Atualmente, após a conclusão do curso em nível médio, que atividades ligada ao ensino você vem exercendo ou pretende exercer?

Toninho:

- Como eu tinha falado que na área da educação estamos em seis, eu trabalho com cinco professoras, na realidade trabalhamos com dez, não só, eu trabalho mais na função de coordenador pedagógico. A gente coordena, passa pelas salas de aula, como que está sendo trabalhado, essas coisas de apoio, apoio administrativo. É o único caminho que nós conseguimos de chegar pra ser efetivado na prefeitura de Bertioga. Eu estou efetivo já e comigo tem também mais cinco professores que estão efetivos. O único jeito que nós conseguimos pra efetivar o quadro, pra ser efetivo na prefeitura de Bertioga, teria que ter um não assim vice-diretor, porque não tem nenhuma lei que poderia estar falando sobre isso; a única coisa que eles conseguiram, até hoje, até agora, recente, passaram mais pessoas, mas não-indígenas que passaram, eu tive com sete professores que passaram pra ser AD, pra ser apoio administrativo, porque o que ele faz, quando o diretor está ali, ele está fazendo coordenação pedagógica com os professores e quando ele não está, ele tá na mesma, cuidando de atividades, como diretor de escola mesmo, é um apoio administrativo por enquanto, mas com essa formação que a gente vai tá fazendo, a gente vai efetivar realmente um diretor de escola.

Joel:

- Atualmente não, mas eu já tive uma classe, a UEJA, que é com jovens e adultos da comunidade, mas eles já concluíram e entraram numa escola profissionalizante, que eu achei muito interessante. Hoje eu tô sem classe e fazendo aula quando precisa.

Kátia:

- Que diferença você nota entre o projeto de formação do professor indígena (o antigo) e a escola em que vocês estudaram?

Toninho:

- A diferença é muito grande, a diferença da escola, a antiga, até então como a gente tinha até comentado um pouco numa palavra que a gente acabou de falar agora é uma escola que tava na aldeia só que não podia estar utilizando nada na escola, só podia estar falando a língua portuguesa. Hoje mudou, uma diferença muito grande, hoje nós pode utilizar da escola a língua portuguesa, a nossa língua, nossa história, nossos antepassados, os nossos mais velhos vai nas escolas e conta as histórias, então isso mudou muito. É uma conquista muito grande, na realidade, principalmente pela mobilização da liderança. Tem vários não-indígenas que estão nessa batalha também ,orientando nosso cacique para que conseguisse mais breve esse direito escolar diferenciado, pra que possamos trabalhar nossa cultura, nossa tradição, nossa história. Todas as atividades culturais que ficam na escola, na época não tinha direito dessas atividades, apesar de tudo, que a escola tava sendo feita dentro da própria comunidade mesmo, tem muitos indígenas, tem outras etnias, etnia..., etnia Kaingang, a Krenak, são as pessoas que são um povo, uma nação indígena que foi muito criticada nessa área, tanto é que hoje eles tão cada vez mais procurando cada vez mais trabalhar no resgate cultural mesmo, ao contrário do Guarani, que apesar que foi primeiro povo que teve contato com não indígena e até hoje nós temos guardado muito nossa tradição, muito nossa realidade ainda existe na nossa comunidade.

Joel:

- Principalmente no respeito, mesmo que nosso magistério tenha tido muitas falhas, mas muitas falhas assim no aspecto de ensinar coisas novas, de não estar preparado pra isso. Eu acho que se tivesse uma outra, segunda, eu acredito que pode ter um dia um segundo magistério, vai ser totalmente diferente. Nós mesmos enquanto formados podemos estar palpitando, dando umas diretrizes. Então o que faltou foi isso, mas nem digo da organização, teve uma organização, mas o que não teve foi uma informação adequada, de como que é algumas diferenças apesar dos muitos modelos que tiveram em outros estados, em outras regiões, São Paulo foi a última, e mesmo assim não foi, não é compreensível, porque São Paulo, imagina, povos indígenas em São Paulo, as outras tinham uma noção maior, mas, graças a Deus, hoje as delegacias tão entendendo mais, compreendendo mais, apesar de alguma dificuldade ainda existente, tudo vai depender da nossa luta, da nossa persistência como sempre fizemos.

Kátia:

- Na sua opinião, para que serve a escola indígena e qual a importância dela?

Toninho:

- Bom, temos dois tipos de educação, a educação escolar indígena e também a educação tradicional cultural guarani, que é também pra crianças de seis até nove anos. Ela vai aprendendo todos os nossos direitos, nossa hierarquia, nossas atividades do dia-a-dia e na sala de aula da escola indígena hoje reconhecida, pode estar aprendendo outros tipos de linguagem, que é a língua portuguesa. Apesar de tudo, a língua portuguesa ainda ajuda a gente, tem mais assim, mais uma parceira, de estar ajudando a alimentar a nossa, a ter mais respeito pela nossa cultura, porque aí a gente vê que a nossa cultura é uma cultura diferente e é uma cultura assim, considerado uma cultura que tem um valor, é isso que a escola oferece, que a escola na comunidade indígena, o que ela representa.

Joel:

- O mais importante é que você tem escola pra proteger de todas as formas as nossas crianças, pra proteger elas do preconceito, proteger da discriminação, protegê-los da violência, pra protegê-los de tudo que pode estar interferindo de uma forma negativa. Agora, não protegê-los das coisas que vêm de fora mas que seja bom pra gente, isso não. O importante é protegê-los das coisas ruins. As coisas ruins têm que ser conhecidas, mas pra elas se defenderem, não que fale que só tem coisas boas do outro lado ou que só tem coisas boas do nosso lado. Não, mostrar os lados ruins das duas partes, pra que eles não cometam essas coisas ruins.

Kátia:

- Os conteúdos escolares ensinados na escola indígena ajudam a melhorar a vida da população indígena?

Toninho:

- Desde que a criança nasce indígena, só com essas disciplinas aplicadas dentro da sala de aula, com certeza ela vai estar ajudando na maneira do trabalho do professor, porque sempre que atrás que a gente só tinha professores não-indígenas dentro da sala de aula, que não conviviam com a comunidade indígena, não sabiam como a criança vivia, como a criança aprende, o dia-a-dia das nossas crianças, então a dificuldade era muito grande. Mas hoje, com essa formação de todos os professores, de cada reserva, de cada terra indígena, com certeza essa visão vai melhorar muito, porque aí elas podem conhecer as disciplinas nas duas línguas, a língua nossa e a língua portuguesa, então o conteúdo com certeza vai estar ajudando nossos filhos melhor com nossos professores indígenas.

Joel:

- Ajuda porque mesmo que a gente não queira, a gente está inserido dentro das civilizações. É lógico que a gente tem que reter na nossa vida, mas a gente tem que abrir espaço pras crianças sair, pras crianças não, elas só vão sair mais tarde pra trabalhar, pra estudar, buscar os seus direitos enquanto cidadão e trazer aquelas suas lutas pra dentro da comunidade também, porque nós somos um povo que a gente não tem. Não falo só por mim, eu falo é pensando na comunidade. A gente não vai se formar em engenharia pra ficar rico, vai se formar em alguma coisa que responde pra comunidade e isso é muito bom. Trabalhar com essas disciplinas, a única dificuldade é que ela tem que chegar de duas formas, como por exemplo a ciência, que fala que a pedra não tem vida pro branco. Pra nós, já tudo tem um espírito, tudo tem alma, tudo, então é mais difícil de compreender, mas é muito bom que eles aprendam as duas visões.

Kátia:

- Na opinião de vocês o professor não indígena pode ajudar na educação das crianças indígenas?

Toninho:

- Não, não assim, quando as pessoas, por exemplo, nós, ... a exemplo nós aqui, nós indígenas, tá numa sala de aula numa periferia e vai conhecer numa classe alta e média, pra gente aplicar um trabalho numa sala que a gente nunca conviveu, como que as crianças vão receber vocês, será que não, ou vocês, como que vai, tá difícil com essa dificuldade, tanto é que hoje, trabalhando com os professores universitários, trabalhando com as pessoas que já tão trabalhando aqui, como um que tá com seis anos, outro já com sete anos, já tá começando a entender aquilo que é a vida indígena, o que é a criança indígena, o que é, então acho que é, a primeira coisa ... A própria comunidade que viu isso, não é que a gente fala aqui não, que os não indígenas não vão chegar bem aqui, não é isso não. Por causa da preparação, da preparação de cada pessoa, e realmente muitos professores que já passaram na nossa comunidade sempre procuram uma coisa pra se agarrar na comunidade, aí conversa com a gente, com o... com o cacique, com o, pra poder tentar agarrar alguma coisa da comunidade, pra poder tá dando aula, pra poder trabalhar de um jeito que muitas pessoas, elas, não é porque ela não conhece, ela, a gente não conhece a comunidade pra poder trabalhar. Acho que primeiramente a gente tem que conhecer pra poder fazer um trabalho ótimo, sem prejudicar, porque tem muitas coisas que, muitas vezes, pessoas que tão tentando, que tão ajudando que não tem essa preparação que precisa no não indígena, mas a maioria dos não indígena quer tá lá na

escola da aldeia indígena, todo mundo chega no tempo de ... Na sala de aula, todos os professores....., mas não é assim querer. Querer todo mundo quer trabalhar, tem que ter o conhecimento pra trabalhar na comunidade, trabalhando, já conhecer o trabalho, então acho que é isso mais, eu penso assim.

Joel:

- Bom eu acho que é um tanto quanto os professores de dentro da comunidade mesmo, ele que vai entender, que vai compreender, não que é impossível, mas eu já vejo de uma outra forma. Eu, enquanto professor indígena, eu posso me matricular e dar aula fora da aldeia, e explicar as disciplinas da forma de vocês. Agora, é impossível um branco chegar aqui dentro e dar aula e entender as tradições, a cultura, porque ele não viveu, mas não é impossível de aproximar, porque se aproxima sim. Ele pode passar muitas coisas, mas não tanto quanto o próprio indígena, que vem das tradições. Eu tenho grandes professores brancos que nos auxiliam, grandes secretários da educação, mas que nunca vai compreender internamente, lá no fundo mesmo, não vai chegar na compreensão total. Assim, as nossas dificuldades, as nossas, da importância, por mais dedicado que seja, é muito mais fácil um índio chegar lá fora e dar uma grande, uma super aula, do que o branco, mas não é impossível. Você tá até convidada pra dar aula pra gente, tem esse lado bom, porque os professores que vão pra sala de aula, eles podem aprender muitas coisas com as crianças e desenvolver aqui fora.

3. Professores da etnia Krenak - Altieri D. de Oliveira e Fabiana D. Oliveira

Kátia:

- Como foi, para você, o curso de formação para professor do nível médio?

Altieri:

- No meu ponto de vista, foi muito bom, porque através disso podemos resgatar a cultura, a língua falada, a língua materna, os costumes, as danças, a religião. Quando era professor não índio que dava aula lá para as crianças, praticamente eles não, não que eles proibissem deles falarem, mas se eles continuassem falando na língua materna deles, o professor certamente não ia compreender o que eles estavam falando, e isso para nós foi muito importante para resgatar a cultura, ainda mais na minha aldeia. Minha mãe que está nessa luta há quase doze anos, resgatando a cultura do povo Krenak no estado de São Paulo, e isso nos ajudou muito até mesmo com o convívio com as crianças, porque praticamente a gente convivia com as crianças na casa, a criança que mora com a gente na casa, mas agora não, a partir do curso que a gente fez a gente passou a viver com a criança todo dia. As crianças aonde vê a gente, começa a brincar, até mesmo faz alguma pergunta da aula que não tinha entendido, nós vamos para escola com a intenção de ensinar, e a gente acaba aprendendo muitas coisas com as crianças. O curso de formação do ensino médio foi muito bom, para dar prioridade para os indígenas poder darem aula dentro da aldeia, para poder estar junto do seu povo resgatando, construindo um novo jeito de poder resgatar a sua cultura.

Fabiana:

- Para mim, foi bom para trabalhar melhor com as crianças, e com os jovens também, porque ali a dificuldade nossa não era tanto com as crianças, era com os jovens porque eles não entendiam, às vezes eles tinham vergonha de perguntar, mas com isso dentro da sala de aula que teve o curso que nós aprendemos bastante para ensinar eles, e agora não, agora eles não tem vergonha, eles assumem mesmo. Porque lá fora tinha gente que tinha preconceito, eles tinham vergonha. E também os pais, porque era difícil, eu acho que era difícil os pais acompanharem os alunos quando era a professora branca, eu não sei porque os pais tinham medo e com a gente é diferente, eles vão, ajudam a gente.

Altieri:

- Dá opiniões.

Fabiana:

- É, os pais tinham um certo receio quando os professores não eram indígenas.

Altieri:

- Eles tinham um pouco de vergonha de estar lá conversando com um branco, porque um indígena quando conversa com um branco a gente fica assim meio tímido, não sabe o que falar, e aí eles também não iam porque não sabiam o que falar. Agora que estamos nos formando no ensino médio, foi muito bom porque os pais dos alunos nos ajudam, quando tem um problema, não é só resolvido com o aluno, mas com o pai do aluno, com o cacique, é tudo resolvido junto.

Fabiana:

- As crianças não tinham muito medo de mim e de meu irmão, porque a minha mãe vem sempre lutando com isso, com cultura e sempre está lá junto com nós. Mas a Valdenice eles tinham um pouco de receio, no primeiro ano de dar aula eles eram bem

pequeninhos, então eu não sei se eles tinham medo dela, e quando ela chegava na sala, ele escondia debaixo da carteira, eles tinham vergonha dela, porque não tinha aquela convivência. Agora não, a gente brinca e abraça ela, é um amor total. E assim nós aprendemos com eles, e eles podem falar, eles falam o que sente e o que não sente, o que está acontecendo, o que eles querem, eles só conversavam mais comigo e com ele, a convivência a mais com eles, porque nós sempre também ajudamos a nossa mãe. Aí eles não tinham muita vergonha, porque ela sempre acompanha os alunos, e quando ela chegava na sala, os alunos se escondiam debaixo da carteira com medo dela. E agora não, é bom trabalhar só os indígenas dentro da escola porque conhecem, porque a gente sabe a convivência da gente na aldeia, mas o professor que vem de fora não entende.

Altieri:

- É que a gente fala assim, índio entende índio. Os professores são muito bons, nos ensinou muitas coisas, a maneira de trabalhar com as crianças dentro da escola, a maneira de como se relacionar com ela, aprendendo também como tirar as dúvidas. No meu caso, quando o professor era não-índio na escola, pra mim foi praticamente uma coisa muito ruim, ter que aprender na base da força, na base da pressão.

Fabiana:

- E como também agora estamos ensinado os alunos que não é daquele jeito que a gente aprendeu, que eu também estudei lá com a professora branca, elas batiam, jogava apagador na gente, e as crianças tinham receio de ir para a escola, tinham medo. E nós aprendemos que não é dessa maneira que ensina, agente está vendo como que ensina as crianças tendo paciência, porque fazer igual a minha mãe sempre fala, “ para ser professor, não é para quem quer é para quem tem dom”, porque para mexer com criança é difícil.

Kátia:

- Comente um pouco sobre suas dificuldades no curso.

Altieri:

- A dificuldade que eu tive no curso foi uma disciplina que praticamente eu não entendia nada e eu até cheguei a sair da classe, nem sei se a professora ficou brava comigo, acho que é Sandra o nome dela. Eu não compreendia nada, não estava entendendo nada, e para nós o curso foi muito bom, mas uma dificuldade nossa era que era várias semanas, duas ou três semanas, era várias matérias e a gente ficava meio confuso, que era no começo do curso e depois que a gente foi se acostumar, aprendendo a conviver com a carga horária do curso, se adaptar ao curso. No começo foi totalmente difícil porque era metodologia da pesquisa e a gente nunca tinha ouvido falar sobre isso na vida. E eu sou assim, se eu não estou entendendo nada eu não fico no lugar. E nos outros a gente já começou a pegar o ritmo, a carga horária das matérias, aí pegou o embalo e foi embora.

Fabiana:

- A minha dificuldade, não sei se ela dava aula de didática, a Nice, agora a Nívia que dá aula para nós eu entendo, mas ela eu não entendia o que ela falava, eu ficava perdida.

Kátia:

- Na sua opinião, o que faltou ao curso para que atendesse melhor às dificuldades do professor indígena?

Altieri:

- O que faltou era o material didático indígena. Uma coisa muito importante pra nós, é uma educação diferenciada, então é para se tornar diferente mesmo. Mas, a partir de agora, a gente vai se aprofunda nessa meta, para poder elaborar materiais didáticos, porque no meu ponto de vista isso é muito importante, porque na minha aldeia isso vai ajudar a resgatar mais rápido, desde a primeira série até a quarta série, a ter uma noção do costume, da dança e até mesmo da língua, porque a gente fala, mas não é fluentemente, é pouca coisa, e quando chegar o material vai se tornar mais fácil na sala de aula. E com essa ajuda, com esses materiais, a gente vai poder conquistar várias coisas. O Krenak, o falar é o mais difícil, praticamente nascemos e crescemos com a participação do não-índio no nosso meio, mas ao compreender se torna um pouco mais fácil, porque se tiver dois Krenak conversando ali, eu entendo, mas se eu falar... é uma língua difícil de falar, mas a gente está precisando desenvolver um método para as crianças poderem falar e poder entender mais rápido e falar lá na aldeia, minha vó fala muito, fala bastante porque é muito difícil.

Fabiana:

- Minha vó, a minha mãe, ela fala.

Altieri:

- A gente fala, só que a gente não fala muito, a gente fala poucas coisas.

Kátia:

- Alguma coisa a mais que vocês queiram falar que contribuiu ou não na formação de vocês, o que ajudou, o que melhorou ou não.

Altieri:

- O que contribuiu foi a forma de ensinar, a maneira de ensinar, de como a gente aprendeu na escola que era dado por não índios e agora com o curso a gente aprendeu de outra forma, de outra maneira. Foi muito bom porque se a gente fosse poder dar aula como era dado antes, talvez a gente não tinha nenhuma criança na escola indígena, mas através do curso a gente mudou muitas coisas nossas, abriu uma visão totalmente diferente do que era antes e do que está sendo agora e o que nos ajudou foi a parte de ensino, do jeito de como compreender os alunos, suas dificuldades e foi muito bom para nós.

Fabiana:

- O que ajudou não foi só o que eles respeitam a gente, mas também a gente respeitar eles, e o dever que a gente também tem. Eu sempre quis ser professora, eu via as professoras e eu achava que elas eram mandonas, bem autoritárias mesmo, e se fosse para eu ser professora igual era a outra, era para eu ser bem ruim, porque, às vezes, a gente acha que só a gente tem direitos, mas a gente tem deveres também, e tem respeito a eles, respeitar os alunos.

Altieri:

- E também de dar oportunidade de eles falarem, de colocar a matéria na lousa e de perguntar se todo mundo entendeu e na verdade não tem nada entendido. E com calma, a gente pergunta o que eles entenderam e o que eles não entenderam, e procurar um método com que eles entendessem, uma oportunidade de falar o que eles entendiam e o que eles não entendiam.

Kátia:

- Para vocês, tem alguma importância a matemática ensinada na escola para as crianças?

Fabiana:

- Tem muita importância.

Kátia:

- Por quê?

Fabiana:

- Eles vão crescer e vão saber responder, vão saber tudo o que se passa com as tarefas deles. Bom, lá na minha escola, a diretora fala que a gente tem que pegar mais nisso, porque tem muita criança que agora está indo na escola e que não está gostando da matéria matemática, porque precisa saber contar, saber dividir.

Altieri:

- Matemática a gente aprende e vai usando para a vida inteira, no dia a dia da sociedade índia e não-índia também, que já ganhou o mundo inteiro. Todos precisam e também os indígenas precisam muito. A matemática está em tudo, envolve quase tudo, qualquer coisa que a gente for fazer envolve matemática, envolve todo o tipo de matéria, até mesmo os indígenas como nas coisas que eles fazem, como os artesanatos, os artefatos que usam, dos rituais, o cântico, a dança e as comidas típicas, a matemática envolve tudo, engloba tudo.

Kátia:

- Como vocês foram indicados para participar desse curso?

Altieri:

- Veio um não-índio com um papel que era para a gente escolher, na época eram dez professores, aí falou que ia fazer um curso. Dentro da aldeia mesmo, não foi reunida a comunidade, foi só a liderança que decidiu. Tinha muitas pessoas que queriam fazer, mas só que muitos não iriam porque cada cacique conhece o índio que mora dentro da aldeia, qual que dá problema e qual que não dá. Aí se reuniram o cacique e a mulher que estava pegando os nomes das pessoas que queriam fazer, a Valdenice também estava no meio para pegar os nomes, e escolheram os dez e dois desistiram, ficamos só em oito mesmo e escolheram a gente. Foi o cacique, o vice cacique e o chefe de posto. Pra professor foi isso, mas para indicar outras pessoas para outras coisas aí envolve toda a comunidade, porque eles fizeram isso, porque eles sabiam quem devia vir e quem não devia. Quem viria no curso e ia dar dor de cabeça, quem ia dar trabalho, então eles se reuniram e excluíram.

Kátia:

- Após a conclusão do curso do nível médio, que atividades ligadas ao ensino você vem exercendo ou pretende exercer, o que vocês estão fazendo ligado ao ensino na aldeia?

Altieri:

- O que a gente passa para os alunos no dia-a-dia, a gente tira um exemplo de nós, a gente procura fazer o nosso melhor para gente poder compreender, a gente passa o que eles vão futuramente precisar, todas as matérias são importantes, mas no meu ponto, matemática e português são mais importantes, e o que a gente passa muito para eles é sobre história do povo indígena. A gente pega uns dez ou quinze minutos da aula e começa a contar como que era a aldeia antes e a gente procura trabalhar com eles é a parte de educação e artes, artes do povo não-índio, porque a gente está preparando eles para não viver apenas na aldeia indígena, porque também eles podem viver no mundo não indígena, e a gente passa o modo de conviver com a cultura não- indígena e o modo de respeitar a cultura dos não-indígenas, como se comportar, as formas, as maneiras. A gente faz pintura corporal, desenhos, faz datas comemorativas, não só do mundo indígena, porque do mundo não indígena eles têm saber isso, qualquer prova que eles vão ter que fazer, eles vão ter que focar, uma educação diferenciada e não focada apenas no mundo indígena, assim eles vão ter como argumentar, o que falar e como agir, aprendendo a conviver com os não índios.

Fabiana:

- Na aldeia, a gente não deixa a cultura morrer, mas também não deixa de conhecer as deles, de outras etnias dos não índios, porque um dia eles vão precisar, porque agora não tem como você falar que vai viver só na cultura indígena.

Altieri:

- Algum índio que está aqui fora fazendo computação, internet e se você está fazendo isso, você não vai deixar de ser índio. Você só vai ser índio se você ficar dentro da sua aldeia, dançando, falando na língua indígena, convivendo ali dentro e não saindo ali de dentro, e a gente tentar passar que mesmo estando eles fazendo qualquer tipo de curso, trabalhando em qualquer lugar, eles nunca vão deixar de ser índios é isso que a gente também tenta trabalhar com eles, a conviver no mundo indígena e no mundo não-indígena.

Kátia:

- Que diferença que você nota entre o projeto de formação dos professores indígenas e a escola em que você estudou.

Altieri:

- É bastante diferente, porque antigamente é naquela educação bem antiga, eles só ficam na lousa, era aquela aula chata, não tem nenhuma dinâmica, para a gente aprender era mais difícil. Infelizmente, hoje tem muito professor não-índio que está assim ainda, porque eles não têm uma didática totalmente preparada para poder trabalhar com os alunos deles. E o que a gente aprendeu na didática, não é que a aula é chata, mas o professor que torna a aula chata. Se o professor saber trabalhar de uma forma que faça todos os alunos compreender e participar da aula, vai ficar uma aula proveitosa. Igual o que eu vejo do curso que a gente perde muitas coisas aqui, tá certo que tem que passar, tem que conhecer, aprende assim através de dinâmicas, de brincadeiras, e os professores não estão enxergando essa maneira fácil de aprender, eles vão para o lado mais difícil e tornam as aulas mais desagradáveis.

Fabiana:

- A diferença é o convívio dos professores com a gente de como era lá, porque lá na escola a gente não tem essa de ficar conversando, do professor falar, se tem alguma dúvida você pergunta, explica bem explicado. Igual lá na escola os professores pegam o livro passa na lousa, lê aquilo e pronto, o que aconteceu comigo. Agora aqui não, aqui a gente conversa, não tem aquilo de o professor de um lado e o aluno do outro.

Altieri:

- Lá na escola, no nosso ponto que te falei, eles não dão a oportunidade, eles vão passar isso e você não tem o direito de perguntar nada, você era conhecido como quem que não estava entendendo nada, seu português não era claro e você era chamado de burro, na frente de todo mundo fazia você passar aquela vergonha e aqui não, aqui você pergunta, aqui você crítica, aqui você tem oportunidade para tudo.

Kátia:

- Na sua opinião, para que serve a escola indígena e qual a sua importância?

Fabiana:

- A importância é passar para os alunos o conhecimento, o conhecimento indígena e a facilidade que a gente tem de trabalhar com eles.

Altieri:

- Ela serve para... ela abrange praticamente tudo, ela está trabalhando com o resgate da cultura, e ela dá uma força muito grande da gente poder estar trabalhando, e assim de estar com os professores preparados. A nova escola está pronta, a gente vai receber uma escola totalmente nova, eles vão estar trazendo objetos de trabalho para gente poder trabalhar dentro da escola e ajudar a desenvolver vários trabalhos não só com o aluno indígena como também com a comunidade.

Kátia:

- Os conteúdos escolares ensinados na escola não indígena ajudam a melhorar a vida da população indígena? Como?

Altieri:

- Ajuda bastante, como na parte de ciências que ajuda você na parte de higiene E que, por ser criança, já crescer com uma visão sobre as drogas, bebidas, coisas que prejudicam totalmente a saúde, que prejudica muito a comunidade dentro da área indígena. Nos ajuda também sobre o meio ambiente, sobre fauna, flora, na nossa região tem poucas matas. Eles entraram com um projeto, não na escola, mas dentro da aldeia mesmo com a FUNAI, de fazer o reflorestamento da área indígena.

Fabiana:

- É que a gente passa para eles as histórias dos não-brancos, mas contadas somente a verdade como que aconteceu mesmo, porque muitas crianças aprendem uma história e não é aquela.

Kátia:

- Na sua opinião, o professor não-indígena pode ajudar na educação da criança indígena?

Altieri:

- Pode ajudar juntamente com os professores indígenas, todos aqueles que ensinam são professores, mesmo aqueles que não são professores, e que estão fora da escola e que não são indígenas e nos ajudam muito, principalmente na parte da saúde. Direto eles estão abordando sobre a saúde, abordando sobre os cuidados que devemos tomar e também com polícia ambiental, um projeto... juntamente com a polícia militar que está dentro da aldeia, ensinavam muitas coisas para eles... o professor não indígena em umas partes ajuda e umas partes não ajuda, não que prejudica, mas não ajuda. Como a Fabiana disse, são contadas as histórias e eles vão contar totalmente diferente, como a história do Brasil, não sei exatamente como te explicar. Ajuda em muitas coisas, mas em ambas as partes não ajuda na educação da criança.

Fabiana:

- Pode ajudar, mas desde que tenha o conhecimento certo para ajudar as crianças, eles terem o conhecimento dos povos indígenas, de como ensinar, do respeito deles com as crianças, como tratar elas. Mas se for para eles darem aula como eles dão para as crianças não-índias, aí é diferente, porque trabalhar com criança indígena é totalmente diferente do que trabalhar com a criança não indígena.

Kátia:

- Na sua opinião, como a matemática por você ensinada na escola da aldeia, pode colaborar no dia-a-dia da criança?

Altieri:

- No dia-a-dia, eles podem nos ajudar na aldeia, porque tem crianças que tem pais que não tem escolaridade toda, então eles podem ajudar até na compra, na casa, nas contas que tem que pagar.

4. Professores da etnia Kaingang – Valdenice C. S. Vaiti e Carlos R. Indubrasil

Kátia:

- Como foi para você o curso de formação do professor do nível médio?

Valdenice:

- Foi muito bom, os professores são ótimos, só que eu achei que faltou um pouco de tempo. Eu acho que deveria ter mais aulas, foi meio rápido, mas o que foi passado a gente entendeu. Eu achei que tem que ter mais horas.

Carlos:

- Eu achei muito importante, foi um passo no nosso caminho, foi um passo que a gente deu. Como a gente está na sala de aula, é uma aprendizagem de outra visão que a gente tem, não só a gente que está lá na aldeia, mas como a gente que está aqui. É uma nova aprendizagem que a gente está levando para as nossas crianças e foi muito rico o trabalho, e não só parar por aqui, mas sempre estar melhorando cada vez mais.

Kátia:

- E o que você considerou mais importante para a sua formação como professor da escola da aldeia?

Valdenice:

- Eu acho que eles levantaram minha auto-estima, me fez ter mais desenvoltura para falar em público, porque em uma sala, se você não conseguir falar, não dá. Tem que falar com os pais...eles frisaram bastante esse processo de desenvoltura, de timidez.

Carlos:

- Bom, pra mim. Também foi muito bom ter o conhecimento não só da nossa etnia, mas ter base das diferentes etnias. Um é diferente do outro, a gente aprendeu muito com o conhecimento dos colegas. Cada um tem um trabalho diferente do outro, trocamos bem as experiências, com isso quem sai ganhando não é só com o projeto mas com o conhecimento que a gente tem, a gente leva para aldeia para sempre estar ampliando para as nossas crianças que vai ser os adultos daqui pra frente.

Kátia:

- Comente um pouco sobre as dificuldades que vocês tiveram no curso.

Valdenice:

- A distância de casa. Dificuldade de matéria, eu não tive.

Carlos:

- A maior dificuldade que eu tive foi ficar longe da família, a saudade. Agora, de matéria, eu não tive dificuldade.

Valdenice:

- Depois de um tempo você vai se acostumando. No começo, a gente ficava duas semanas, só que era em Bauru. Aquela distância pra gente era mais fácil, Bauru era mais perto de casa, só que ficar duas semanas era um pouco complicado.

Kátia:

- Na opinião de vocês, o que faltou ao curso para que atendesse melhor às necessidades dos professores indígenas?

Carlos:

- Para mim, o que faltou, foi a ordem... quando a gente tá em cima daquela matéria que é o foco principal, faz uma parte, depois faz outra, não fica dentro daquele objetivo, é importante aquilo lá. Vamos chegar até o fim daquela matéria. Até no curso mesmo que a gente tá tendo, está faltando mais aulas para os outros professores que estão dando aula para gente.

Kátia:

- Você considera seu envolvimento na escola não-indígena importante para a sua formação? Se a escola que você frequentou não era da aldeia, foi importante pra você aquela escola não indígena?

Valdenice:

- Para mim foi. Tudo na vida da gente é importante, porque é para você saber sobre eles também se a gente fica voltado, por exemplo só dentro da aldeia, você não vai saber o que outro pensa também. Tendo essas duas comunicações, e até mais, igual aqui, por exemplo: fica um tempo em Bauru, agora aqui, foi muito importante, até para estar passando para as pessoas que não têm essa oportunidade.

Carlos:

- É bom a gente estar convivendo com as duas culturas. A gente, que fica só na aldeia, ali a gente está vendo uma realidade nossa, e a gente saindo fora da aldeia, a gente vê várias realidades de cada povo, que pode acontecer alguma coisa que acontece na aldeia que acontece lá na cidade, que é uma vida diferente da nossa da aldeia. É bom a gente estar convivendo com essa sociedade, porque nós precisamos dela hoje.

Kátia:

- Você acredita que exista alguma falha em sua formação que se deva à escola?

Valdenice:

- Eu acho que meu raciocínio lógico matemático é um pouco fraco. Eu queria poder fazer contas de cabeça muito mais rápido.

Carlos:

- Pra mim foi sobre português, gramática, pontuação, que hoje a gente revê aqui no curso, que eu acho muito importante isso. A gente revê aquele conteúdo, pra mim, faltou isso.

Kátia:

- Há alguma coisa a mais que contribuiu ou não e que você deseja contar?

Carlos:

- Vou estar falando de uma realidade minha. O que foi importante para mim, foi quando eu assumi a sala de aula. Eu fiquei assustado e falei, será que eu consigo ser professor, ser educador e conhecer cada realidade de cada criança, que cada criança tem uma realidade, é um modo de viver. Hoje eu vejo que é uma preocupação muito grande de acordo com a realidade de cada criança e estar trabalhando em cima do conhecimento de cada criança. E o que foi assim... foi dar aula aqui no curso da língua, da matéria nossa, aula das etnias.

Valdenice:

- Para mim, foi quando estou na direção, então está sendo uma experiência muito grande, estou aprendendo um monte de coisa que eu não sabia, então sempre aprendo alguma coisa, eles nunca jogam nada de uma vez para mim, pelo menos na minha diretoria de lá. Eles deixam eu aprender uma coisa e depois passam para outra, e assim por diante. Então, para mim, é sempre uma novidade.

Kátia:

- Para você, qual a importância da matemática ensinada na escola?

Valdenice:

- Com certeza, porque tudo na vida da gente envolve a matemática, principalmente agora, tudo envolve dinheiro e quem não tiver matemática, vai ficar fora do mundo.

Carlos:

- Para mim, a matemática, vou falar da realidade da aldeia. A matemática é incluída no dia-a-dia da gente. A gente está numa plantação, a matemática está lá; artesanato, em tudo isso a matemática está envolvida, mas também explicar o que significa uma matemática, dar o foco principal, como você trabalha a matemática, porque muitas pessoas não gostam da matemática, muitos alunos ficam assustados, mas porque... porque o professor não fala, ele não dá a realidade na prática, ele não explica como que é isso. Quando eu aprendi, eles falavam sobre, sobre dois, mas eu não entendia o porquê, então eu acho que a gente tem que trabalhar na prática para a criança começar a gostar.

Kátia: Na sua opinião, como a matemática por você ensinada na escola da aldeia pode colaborar no dia-a-dia das crianças?

Carlos:

- Como acabei de falar, a matemática sempre está envolvida. Quando uma mãe vai na cidade fazer uma compra, e pode estar ajudando a mãe a estar resolvendo os problemas de casa e também saber resolver os problemas deles do dia-a-dia, porque o problema dele é uma matemática. Você tem que fazer um jogo, fazer uma compra, você tem que saber quanto que eu posso gastar e se eu não posso.

Valdenice:

- A gente tem que ajudar no cotidiano deles. A matemática que a gente ensina na nossa escola ajuda muito, até eles próprios mesmos, porque eles vão comprar alguma coisa sozinhos, então para eles é bem melhor.

Kátia:

- Como você foi indicado e/ou indicada para participar desse curso?

Valdenice:

- Lá na aldeia teve um pouco de comunicação. O certo era ser indicado pela comunidade, então alguns foram indicados pela diretoria de ensino, e outros foi o pessoal da Comissão Ética, que não foi uma escolha certa da comunidade.

Carlos:

- Eu fui escolhido pela comunidade. Primeiramente eles queriam alguém que falasse sua língua. Foi feita uma reunião de vários grupos e ali teve vários candidatos, teve uma eleição, votação, eu fui eleito, pois eu tive uma aprendizagem desde criança.

Kátia:

- Atualmente, após a conclusão do curso de nível médio, que atividade ligadas ao ensino você tem exercido ou pretende exercer? O que você está fazendo relacionado a ensino, lá na sua aldeia?

Valdenice:

- Lá a gente está... mais assim a leitura e a escrita que eles estão com um pouco de dificuldade, eu pelo menos tô pegando bastante a leitura, procurar ler mais coisas e eles estão até começando a gostar dessa idéia.

Carlos:

- Pra mim o foco principal que é a leitura e a escrita que são as coisas que a gente precisa. Também é mais na brincadeira, e lá a gente também está trabalhando com bingos, também passando as musiquinhas que eu aprendi na língua daqui, na língua

indígena a gente passa para as crianças no português para a língua indígena. Ali que eles começam a praticar a língua oralmente.

Kátia:

- Que diferença você nota entre o projeto de formação dos professores indígenas e a escola em que você estudou?

Valdenice:

- Tudo, quase, porque aqui a gente está tendo uma educação voltada mais para a educação indígena e lá a gente não aprendia nada, só as coisas dos não-indígenas. Aqui a gente está aprendendo uma educação para nós mesmos.

Carlos:

- Na educação indígena é diferenciado e ali a gente trabalha a diferença na língua materna, construção de materiais didáticos, ali começa já a diferenciar, pesquisa os mais velhos e na cidade não faz, as outras matérias e ali na própria cidade mesmo a gente sofreu um preconceito muito grande. Hoje, na sociedade indígena, como a gente é índio, a gente não vê o preconceito. Na cidade não sei como eles vê, porque na verdade a gente é tudo ser humano.

Kátia:

- Na sua opinião, para que serve a escola indígena e qual a importância dela?

Valdenice:

- A escola indígena, acho que é tudo para os índios, é para as crianças, porque lá na escola indígena a gente tem o professor agora, tem o professor indígena, que já sabe a realidade de cada um na aldeia, que vai poder ensinar de acordo com aquilo que a gente é mesmo, e lá fora não, é de acordo com o que eles são, e na nossa aldeia a gente conhece todo mundo, já sabe a nossa realidade, então a escola indígena para nós é muito importante, porque está ligada à nossa realidade.

Carlos:

- A escola indígena é muito importante, porque com o objetivo da gente assumir uma sala de aula, tem os professores indígenas e o foco principal que é mostrar que a gente somos capazes, porque o professor que dava aula na cidade e na aldeia ele não se preocupa com a necessidade da criança, que eu vejo muito na escola que a gente faz capacitação. Eu mesmo, na minha parte, eu tento levar aquela criança que está mais lá tras, eu tento deixar todos iguais, porque a gente tem que trabalhar o conhecimento de cada criança, dentro da realidade de cada povo. É uma conquista muito grande o que a gente já conquistou, e a gente tem conquistar várias coisas.

Kátia:

- Os conteúdos escolares ensinados nas escolas não indígenas ajudam a melhorar a vida da população indígena?

Valdenice:

- Acho que sim, porque a gente precisa estar a par da realidade deles. A escola não indígena ensina do jeito deles, e quando o indígena sair da aldeia, eles já vão saber se situar melhor.

Carlos:

- Ajuda muito, porque se é um trabalho que nós indígenas trabalhamos na cidade, porque na aldeia não está tendo o recurso que já teve, e tem muitos que procuram a cidade, é bom ter o hábito de estudar, de outra realidade, porque é uma coisa diferente, porque hoje no bem dizer, a gente tem que trabalhar para estar se mantendo e a lavoura para nós mesmos já está desfavorecida, são poucos que plantam.

Kátia:

- Na sua opinião, o professor não indígena pode ajudar na educação das crianças indígenas?

Valdenice:

- Se for é bem pouco, porque eu acho que o professor não indígena ele não vai se dar bem com uma criança da aldeia, porque ele não entende nada do que se passa com eles, e o professor indígena que está lá com eles, ele sabe o que se passa, ele vai ajudar bem melhor, então um não-indígena para criança eu acho que não ajuda em muita coisa não.

Carlos:

- O professor não-indígena pode ajudar com o conhecimento com objetivos, comparando a realidade dele com a realidade nossa. Muitos professores oferecem ajuda pra gente, mas é o professor indígena que sabe da realidade de cada criança, é o professor indígena que sabe das dificuldades. A criança sente, não só a criança como nós todos da aldeia. Como um professor não-indígena, ele não teria essa convivência, é uma coisa que o professor indígena tem que é da aldeia.

- Para mim, foi um passo muito grande que a gente teve e com isso a gente vem evoluindo, a gente está nesse curso de pedagogia agora, a gente estamos engatinhando ainda, a gente não pode dar um passo lá na frente, porque cada um tem um passo. A criança nasce depois de nove meses e deu todos os seus passos. E a gente já conquistou muitas coisas já, a gente está bem evoluído, e cada pessoa sabe defender seus direitos, e não deixar também muitos povos não indígenas querer saber mais que o indígena, igual às histórias dos livros que muitos professores indígenas lê e falam o índio e era isso, o índio era aquilo, mas é tudo mentira, porque o professor indígena tem que falar sua própria realidade, sua própria história e ali sim, passa a história contada mesmo. Saber com os mais velhos, os mais velhos são os focos principais das aldeias, ali está a história e a realidade de cada povo, não uma pessoa pegar e contar aquela história, falar que índio andava assim, que índio fazia isso e fazia aquilo, mas o foco principal é o próprio índio contar a sua história, cada povo contar a sua realidade.

5. Professores da etnia Terena – Márcio Pedro e Lícia Vitor

Kátia:

- Como foi, para você, o curso de formação do professor do nível médio?

Marcio:

- Foi como um avanço para nós, porque a gente nunca viu esse curso. Em 1995 começamos, porque queríamos essa escola diferenciada até 2000, e nós conseguimos. Foi reunião atrás de reunião. Nós tínhamos reuniões com os governantes, com o pessoal da Educação, então foi uma conquista muito grande para nós, indígenas.

Lícia:

- Foi muito bom, nós aprendemos bastante.

Kátia:

- O que você considerou mais importante para a sua formação como professor da escola da aldeia?

Marcio:

- O mais importante para mim foi o índio dando aula para o próprio índio, porque quem sabe da realidade indígena somos nós mesmos que convive com a nossa comunidade. Por exemplo, o Terena que é povo meu, tem a realidade deles, eu sei que tipo de aula vou dar para eles, então isso aí é o ponto mais importante da formação do professor, o índio dando aula para o próprio índio.

Kátia:

- Comente um pouco sobre suas dificuldades no curso.

Marcio:

- Todos temos dificuldades quando começamos pela primeira vez. Por exemplo, quando vemos nossos professores bem treinados, que entendem da área da educação ficamos com medo. Será que eu vou conseguir entender o que aquele professor está falando para mim? Foi o medo de encarar o nosso professor, e depois foi indo e a gente aprendendo, porque quando você está na escola é um aprendizado... nós conseguimos seguir esses cursos, não tenho mais medo de encarar essa realidade.

Lícia:

- Sei lá se é medo, a gente fica preocupada, é um ajudando o outro.

Kátia:

- Na sua opinião, o que faltou ao curso para que atendesse melhor às necessidades dos professores indígenas?

Marcio:

- O que faltou, uma coisa nova que teve foi a participação dos professores indígenas, mas também como vai ser esse aprendizado. Nosso professor deu o ensino básico sobre a psicologia, então era o índio dando aula para o índio, porque com o próprio índio a gente se sente melhor. Não que queremos que só o índio dê aula para nós, mas todos os professores que deram aula para nós sabiam que estavam trabalhando... Então o que passa sua experiência com a educação indígena ele já passa para nós. Por exemplo, quem trabalha com índio ele já tem o conhecimento indígena. Não faltou nada

porque o que eles passaram para mim eu passo para os meus alunos e os meus alunos entendem também.

Lícia:

- Também não faltou nada.

Kátia:

- Você considera o seu envolvimento na escola não indígena importante para a sua formação?

Marcio:

- Muito, eu considero um envolvimento muito grande, porque não é só a nossa cultura que a gente vai ensinar na aula indígena, a gente tem que ensinar outras culturas diferentes. Eu falo para os meus alunos que cursam a quarta série agora para fazer uma faculdade, então eu falo para eles que na quinta série, eles vão para outra escola não-indígena e lá eles vão encontrar várias culturas diferentes, mas temos que respeitar a cultura do outro. Vai encontrar japonês, italiano, então eu alerto os meus alunos que eles vão encontrar pessoas diferentes. É muito importante na formação para entender melhor a vida não indígena como a vida nossa indígena.

Kátia:

- Você acredita que exista alguma falha que se deva à escola? Essa escola é a não indígena.

Marcio:

- Acho que não.

Lícia:

- Hummm, não.

Kátia:

- Para você qual a importância da matemática ensinada na escola?

Marcio:

- Na escola não-indígena, acho que é muito importante para nós que somos índios. A nossa vida do cotidiano indígena acho que é cheio de matemática. Por exemplo, na plantação, quantos centímetros você vai deixar de um grão para o outro, e então na hora daquela colheita, nós temos que saber qual a divisão de quantos quilos, quantos sacos de arroz e de feijão vai para cada família. A matemática está presente em todo o nosso dia a dia, não só na tribo indígena.

Kátia:

- Na sua opinião, como a matemática ensinada na escola da aldeia pode colaborar no dia-a-dia das crianças?

Marcio:

- Colabora demais. Por exemplo, quando a gente não planta, quando a gente não produz nada, a gente vai no supermercado, fica atento naquele preço, na data de validade, então a gente ensina às crianças que chegam no supermercado, a gente está trabalhando matemática, pegar o troco.

Kátia:

- Como você foi indicado para participar desse curso?

Marcio:

- Primeiramente a gente foi escolhido pela comunidade, mas eu já trabalhei assim como liderança e era um dos indicadores desses cursos que foi realizado. Quando foi para participar desse curso, chamou o cacique, o chefe, eu, falou com a comunidade. Só pessoas indicadas para participar desse curso, foi escolhido eu e tinha mais um que saiu do curso, foram nós dois indicados pela comunidade.

Kátia:

- Atualmente após a conclusão do curso em nível médio, que atividades ligadas ao ensino você vem exercendo ou pretende exercer?

Marcio:

- Eu sou professor, aquilo que eu tinha falado para você. Sou contratado pelo estado já, mas primeiramente eu já trabalhei sem remuneração porque eu gostava de ensinar as crianças. Eu não recebia nada, mas depois o chefe conversou com o prefeito e eu ganhava alguma coisa da prefeitura. Era uma remuneração, mas era muito pouco.

Kátia:

- que diferença você nota entre o projeto de formação dos professores indígenas e a escola em que você estudou (do não índio)?

Marcio:

- A diferença é que as pessoas não-indígenas deram aula na escola da aldeia e eles não tiveram a preocupação de alfabetizar a criança, porque eles tinham um conteúdo para seguir. Dão essa aula hoje e amanhã já é outra. Agora a diferença que a gente está tendo como professor, nós estamos vendo a dificuldade da criança, por exemplo a alfabetização, então a gente trabalha em cima daquilo lá... quando não era indígena, era só aquilo lá.

Kátia:

- E a diferença desse curso que você está fazendo, com todas essas etnias, e a escola que você frequentou. Esse curso de formação que você está fazendo agora, com a Maria do Carmo e com o Rogério, com a escola que você estudou.

Marcio:

- Teve diferença, porque no primeiro curso nós tivemos sobre alfabetização, agora estamos tendo licenciatura e pedagogia, aquilo que a gente não sabia. A gente está descobrindo cada vez mais, cada vez mais a gente está se aprimorando, a gente está saltando para frente.

Kátia:

- Na sua opinião para que serve a escola indígena e qual a sua importância?

Marcio:

- Nós formamos indígenas, porque ele não pode dar aula para indígena? A escola indígena fala da cultura, da mitologia, muita gente pensa que é lenda, mas para nós, que somos indígenas, é uma realidade, e a gente passa para a criança, para a criança não

esquecer, contar história, é o universo, o sol, a lua o que significa, então é muito importante para trabalhar com a criança.

Kátia:

- E os conteúdos escolares ensinados na escola dos não índios, ajuda a melhorar a vida da população indígena? Por exemplo geografia, ciências e português.

Marcio:

- Ajuda muito. Tem uns que não falam português, e geografia, história e ciências é muito importante na vida do indígena, que é ensinado na escola não indígena, então nossas crianças vão ficar para trás. A gente que acompanha a sociedade, a gente não queremos associar demais com ela, não esquecendo da nossa cultura, mas acompanha a sociedade. Hoje que tem computadores, então a gente tem que aprender isso também, então o índio também tem que evoluir.

Kátia:

- Na sua opinião, o professor não-indígena pode ajudar na educação das crianças indígenas?

Marcio:

- Eu acho que pode, mas não pode como um indígena, a aula dele não vai ser como a aula de um indígena, porque nós indígenas nos preocupamos muito com o resgate. Tem aldeia que a criança não fala mais a língua da aldeia. Ele não vai se preocupar com o cuidado da criança. Agora nós, indígenas, se preocupa como a gente explica para eles.

Kátia:

- Vocês gostariam de falar mais alguma coisa sobre o projeto?

Marcio:

- Agradeço muito aos governantes que atenderam os pedidos dos indígenas, então nós estamos mostrando que o índio é capaz. Mas primeiro eles falavam que índio é preguiçoso, é atrasado. Mas hoje somos mais respeitados. Antes, na cidade onde eu vivo, o índio era visto como preguiçoso, e hoje mudou, as pessoas me vê e falam “oi professor”. O índio pouco a pouco tem o seu respeito.

Anexo II

Entrevista: Professores Coordenadores de Área

- 1) Como você avalia o projeto de formação do professor indígena para que possa assumir a escola da aldeia do ensino fundamental – ciclo I?
- 2) Fale um pouco de sua experiência, do seu trabalho com esses professores. Comente sobre métodos/ caminhos/atividades/organização das aulas elaborados, por você(s), no trabalho com esses professores.
- 3) Como o trabalho que você preparou/realizou com esses professores se relaciona com a proposta curricular do curso?

A. Entrevista: Professora coordenadora da área de história - Cecília Hanna Mate

- O nosso professor daqui que teve contato com os professores de lá que deu o curso propriamente, não foi eu, foi a Adriane e o Fernando, foram os dois. A Adriane ainda posso se você quiser... você quer fazer uma entrevista com o coordenador, mas se você quiser alguns professores daqui... porque nem todos os coordenadores deram aula, a gente mais, ficou na orientação. No meu caso o Fernando e Adriane iam para as aldeias, desenvolver trabalhos, voltavam para fazer uma roda, discutia, discutia, ia atrás mais conforme a coisa... formássemos mais um bloco, mais uma unidade vizinha, aí tínhamos reuniões gerais com a Maria do Carmo e com toda a equipe. Tudo isso foi muito bem organizado, tudo isso ia fazendo a gente traçar o caminho, mas eu mesmo contato com eles não tive. Tive um que foi muito importante, foi o primeiro, quando a gente começou o projeto nós fizemos uma grande reunião, eles vieram todos, os professores que teriam o curso, foi o primeiro contato, foi numa espécie de hotel, ou algo assim que fica aqui na Raposo Tavares. Nós passamos o dia inteiro juntos, e aí a gente combinou entre todos os coordenadores e com os seus professores daqui, combinamos uma série de dinâmicas durante o dia todo com eles, que é na realidade um conjunto de atividades, para a gente poder nos aproximar deles para eles também começarem a ter esse contato de como iríamos ensiná-los e a partir daí a gente poder planejar de maneira mais concreta. Como eu não acompanhei lá nas aldeias eu vou falar desse primeiro contato, vou falar sobre os métodos que nós usamos, porque na realidade foi o que eu combinei com os meus professores, nossa aula tudo isso eu vou conversar, vou falar para você. Mas tudo isso na perspectiva do coordenador e não daquele que esteve junto com eles.

- Então voltando um pouco para esse primeiro contato. Esse primeiro contato, vale dizer que foi muito rico, porque muitas pessoas que estavam nesse projeto já tinham experiência de trabalhar com indígenas, é o caso da Adriane e outros mais, a Adriane particularmente, porque trabalhou comigo. O Fernando não, mas ele se deu muito bem, gostou demais. A Adriane já tinha uma longa experiência, ela sempre vai, mas até aquele momento ela tinha ido para o Xingu e ficado um ano, até o mestrado dela é sobre isso, ela está fazendo doutorado em antropologia também ligado não sei bem qual a etnia. Então, assim, é muita experiência, então ela nos ajudou muito, porque como ela tinha dados culturais muito fortes, assim, deles, mas em minúcias, coisas específicas de como eles viviam, quais os rituais deles, quais os valores, como é que eles procediam em determinadas situações. Então é uma coisa, assim, muito importante de saber antes de dar o curso. Até porque o curso não é só passar conteúdo a gente sabe disso lidando com educação, eu sou professora de didática, então a gente sempre fala: dar aula é você não só passar um conteúdo, mas também ter uma comunicação com o aluno e dentro dessa comunicação entram vários outros fatores: os cognitivos, os emocionais, de toda a ordem, suas crenças, um conjunto de coisas entram na hora em que você está passando o conteúdo. Então ela usava esses dados sobre eles dos rituais, das culturas e isso nos

ajudava para poder planejar cada conteúdo. Bem... como nós trabalhamos com história e obviamente que a gente começou pensando, bom história do Brasil. Mas como começar? Nós fizemos uma longa pesquisa, tanto em relação a história propriamente dita como da cultura das diferentes raças e etnias. Então esse cruzamento entre conhecimento histórico... eu tenho já uma longa experiência em história, porque além de formada em história e ter dado aula de história, eu trabalhei em propostas curriculares. Elaborei uma proposta curricular de história de São Paulo em 86, que foi a mais polêmica que teve que inclusive incorporou ao tema ... que foi uma polêmica que teve. Foi uma coisa bem oportuna porque eu pude utilizar essa experiência toda, e é sempre complicado, porque quando você trabalha muito profundamente com uma coisa você vai vendo que não é tão simples, que a simplicidade está na cabeça da gente, porque na prática não é assim. Então essa construção do processo do projeto foi muita calcada, portanto como eu estava falando, na história, no conhecimento da história, no ensino da história e com o componente mais específico ainda que se tratava de grupos indígenas, então eram duas questões que tinham que se juntar e se casar e a escolha foi muito feliz. Porque é assim, eu tenho certeza disso, então nós não iríamos nos dar bem num processo desse se não tivéssemos muito claro algumas polêmicas do debate historiográfico do ensino de história. Claro, se não tivesse isso claro. E porque todas as áreas você tem um debate, na geografia, na química, na física, você tem um debate que é específico daquela área de conhecimento, sistemológico, etc... e esse debate do conhecimento histórico, estava, está dentro do ensino também, de um outro modo, mas ele vem pro ensino de história também, como uma outra coisa. Além de se ter dentro do ensino a questão da história ou de qualquer outra disciplina, você tem a questão da educação também, que é uma outra discussão. Porque se educa? Para quem ensinar? E tudo isso entrou aqui, então quando você fala em caminhos, métodos e organizar as aulas, ela é uma síntese de um monte de coisas que veio atrás, mas só para sintetizar essas coisas eu resumiria em uma discussão do campo da educação que não é fácil, é complicadíssimo, não há consenso, enfim... do campo da educação, do campo da historiografia e do campo no caso, da questão indígena. Mas só que ela acaba, a questão indígena seria assim, onde desaguiariam essas duas discussões nesse caso da educação e da história, porque para os índios.

- Então veja! Os métodos que a gente pensou eles estiveram baseados numa concepção de história no qual nós queríamos ressaltar a participação, ou o papel de diferentes sujeitos. Quer dizer, estava bem claro para gente que a história era feita por heróis, por grupos dominantes, assim, um conjunto de ações que vão se compondo num movimento que você tem que captar isso quando você estuda história, e isso nem sempre é exato. Aliás, isso nunca é exato, não é. Depende do foco que você olhar, você vai olhar esse movimento de um prisma e se você olhar de outro você vai ver de outro prisma, por isso que não existe a exatidão disso, da história verdadeira, isso é bobagem. Não existe essa história verdadeira, porém é saudável e inteligente que se faça uma discussão desses conflitos, dessas contradições, desses embates sabendo que a história é uma disputa de espaços, e de projetos e de verdades, enfim, já é um bom caminho andado. Você tendo clareza que a história é essa luta, já está ótimo, então acho que se você já conseguir isso, você já consegue... bom, então e essa preparação ela implicou nisso. Então assim, foi bom, porque eu estava com uma equipe boa, os dois eram de história, o Fernando tinha sido meu aluno, a Adriane embora não tivesse sido minha aluna era do mestrado daqui, já conhecia. Então trabalhei com uma equipe muito favorável, então o projeto andou

também por conta disso, estava tranqüila, já sabia que estavam se dedicando, melhor que eu no trabalho. Então assim para te falar de método que a gente usou lá, agora. Então primeiro eu falei da organização do trabalho aqui as concepções, uma história portanto que não acredita que ela é feita por heróis, nem por comandos, mas é um todo contraditório e nem sempre você consegue estabelecer o final. A história é assim, não é linear, causa, consequência, causa, ela é muito pior que isso é muito mais confuso que isso, está numa concepção.

E essa concepção ela ia entrar, então na nossa idéia de história do Brasil, então história do Brasil, como é que a gente ia passar isso pros alunos. Eles, principalmente, que eram os habitantes naturais daqui quando os portugueses chegaram, então uma das coisas que a gente se preocupou muito, foi com essa coisa. Primeiro ponto o descobrimento, como trabalhar a idéia do descobrimento, talvez acho que para nós, de todas as matérias, para nós foi a que mais a gente teve que enfrentar uma coisa muito delicada, que para eles inclusive era muito forte. Engraçado que isso eles tinham difusamente, mas tinham na cabeça, não como conhecimento escolar, mas a idéia da chegada dos portugueses e que os índios estavam aqui. Então essa idéia de história do Brasil a gente teve que achar o caminho para trabalhar isso, porque se você está com alunos não-índios você vai trabalhar a partir do outro jeito. Agora para os índios não, você tem que trabalhar sabendo que eles são e eram os povos que estavam aqui defendendo. Então é diferente você lidar com uma coisa, como se você for dar história da palestina para os mulçumanos, então é a mesma coisa, como é que você dar a história de lá, aquele processo todo de retalhação e de tomar a terra, o processo de tirar e desocupar. Então é muito vulnerável, entende. E nós já sabíamos disso, tanto que a gente organizou aqui no hotel, no primeiro encontro uma oficina, a gente juntou história e geografia, porque eu não sei se você já entrevistou o de geografia. Estava até o Heitor e a Sônia Castelar e o de história estava só eu, e os meninos que trabalham comigo. A oficina foi muito legal, porque eles são muito tímidos, e eu nunca trabalhei com indígenas, foi a primeira vez, ainda que eu soubesse teoricamente olha eles tem outra cultura. Eles não são como a gente faladores desse jeito, mas são diferentes, você vê. Então é tão esquisito, porque nada do que você faz aqui para os alunos nossos para chamar atenção, não funciona com eles, não funciona. Então é difícil até você saber por onde você vai pegar. Agora os meninos que ficaram mais tempo com eles conseguiram, a Adriane já sabia, e então nesse encontro, a gente fez uma dinâmica muito interessante. A gente pôs nos meio um caixotão bem grande e a gente fez uma roda, estávamos em 40 mais ou menos, ah eram vários não me lembro agora o número direito, uma roda imensa num salão enorme, todos sentados em volta em cadeiras. Ai a gente se apresentou, falou bem devagar quem era quem, o que a gente ia trabalhar com eles, eu nem sei como é que ficou na cabeça deles essa coisa de o coordenador, eu sou coordenadora de história, o outro era coordenador de geografia, esse é o professor que vai trabalhar com vocês... bom, mas falamos. E cada pôs um objeto dentro da caixa, deles, pôs lá dentro, pôs e ai depois a gente fez aleatoriamente cada um ia lá sem olhar pegava aquele objeto e tentava descrever aquele objeto, do jeito deles: de onde veio, para que era usado. Então se o objeto era da área industrial, a gente esperava que eles falassem isso aqui a gente só pode comprar com dinheiro. Mas se fosse uma coisa deles: flauta, um enfeite de cabelo, essas coisas que eles fazem, colarezinhas, ai eles já ficavam mais a vontade, eles descreviam que era uma maravilha: como é que eles faziam, que eles iam caçar não sei o que, que a

pedrinha era pega na floresta não sei como... bom, então foi assim. Se bem que já eram índios que já estão urbanizados que são todos daqui de São Paulo. Embora, assim eu pensei até que fossem mais, até mais do que eu vi, eu achei até que eles conservam bem, isso me impressionou, eles conservam muito a cultura deles. Porque se eles estão em São Paulo e, praticamente, São Paulo comeu tudo o que são resquícios da cultura, mas não. Fiquei impressionada na fala no jeito, um comportamento impressionante, então é muito forte. Eu fico imaginando aqueles que são de regiões mais distantes, da Amazônia, etc, como é que é, então fiquei impressionada, achei uma coisa muito legal. Isso possibilita a gente até vê a existência cultural, como ela é forte, você tem a indústria cultural, você tem capitalismo, mas no entanto você tem aí um grupo desses que estão aí, que você fala: Não é possível! Parece que eles estão, realmente, dentro de uma tribo fechada... parece, mas não é. Não é, eles tem o emprego deles e tudo, trabalham, andam de bicicleta, vão na venda e compram coisas. Mas voltando, a gente estava preocupada em ensinar uma história que tocasse-os, que fizesse com que eles se percebessem aí, era esse o nosso objetivo. Aliás a história serve para isso, para os indivíduos que estão aprendendo, se perceberem dentro da sociedade, onde eles estão, o que eles podem, como esse passado os fez chegarem até ali, que raízes que eles tem. Esse é o objetivo e destino da história em geral, então para eles a gente teve que puxar esse objetivo especificamente para eles, então a história do Brasil foi isso, foi como você pode ver aqui. Ela foi muito bem trabalhada, trabalhamos com muito material visual, com muito mapa de localização, trabalhos com as diversas regionalizações e as diferentes etnias. A gente até constatou mesmo, porque eles nem sabem de todas elas, algumas eles conhecem e tudo mais, outras são inclusive inimigas deles, não é que tem isso também, não é aquela coisa de todo mundo amigo, e tem grupos que eles não gostam, então a gente trabalhou muito com isso. Aí a chegada dos portugueses, e aí teve que fazer uma pesquisa porque? Por que no material de história mais convencional de história do Brasil, já que ele é voltado enfim, para escolas públicas e particulares, ela dá conta em partes dos cultos e religiões e mesmo assim de maneira tão superficial. Aparece no início dos cursos de história do Brasil e depois acabou, o índio não aparece até nos cursos mais modernos, mostra bastante, não é só aquela coisa de antigamente, aí os índios de arco e flecha, não tem livros didáticos que são bem interessantes, mas mesmo assim mostram até um ponto, primeiro e segundo capítulos, até sei lá, talvez governos gerais, aí quando começa a chegar o século XII para diante, morreu, não fala mais, o índio não aparece nunca mais. Então veja, é estranho, não é? Porque afinal de contas eles estão aí, como que você então não mostra essa história até o fim. Bom então nós não fizemos isso, nós demos e não tem outro jeito. Agora nos surpreendeu muito, porque eles queriam, e eles queriam e isso é uma coisa bem interessante que fez a gente até ficar um pouco confuso. Eles queriam o conhecimento que tem nas escolas, da maneira tradicional mesmo, queriam saber. Em muitos casos teve depoimentos dos professores que falaram que eles diziam assim: “não, índio, nós já sabemos!” Quando falava de índios por exemplo: “Isso a gente já sabe!” Eles queriam a ‘historiona’ mesmo... Europa como é que eram os portugueses, queriam saber dos franceses que vinham para cá, como é que foi depois o resto da história. Então ficar falando muito de índio eles não queriam, muito não. Eles estavam lá e eles queriam aprender outra coisa. Bom então, o que foi um desafio para a gente, a entrada que foi essa que eu te falei, a gente foi tendo que entremear o tempo todo com um conhecimento, digamos geral, mas nós nunca abrimos mão de... sempre frisarmos a história deles.

- Os detalhes desse trabalho lá com eles, eu teria muito pouco, que dizer, teria que pegar minhas coisas, mas enfim, o que eu lembro são de algumas coisas que são essas que eu te falei e outras deles quando meus alunos iam lá na aldeia. O Fernando percebeu que era interessante assim, que eles gostavam, teve por exemplo um grupo que eles, foi lá, como é que chama... um era na praia, um era Bauru e outro era lá em Miracatu naquela região e a outra região era no Guarujá, mas não sei que local, lá na baixada. O Fernando dizia assim, ele ia dar aula o dia inteiro, então ele chegava na véspera, para dar uma descansada e tal. Mas eles ficavam no mesmo hotel, porque os índios, todos iam para aquele hotel, porque o curso era dado num determinado local, eles vinham de todas as aldeias e ficavam lá. O Fernando no caso ficou nesse hotel também. Então como ele chegou um dia antes e eles já o tinham conhecido da outra vez, pois ele já tinha dado uma aula para eles, eles já queriam jogar bola, então tinha muito isso. Ele jogou bola com eles a tarde inteira, até escurecer, então no outro dia, quando ele foi dar aula, foi uma coisa assim mais, como se tivesse sido uma aproximação sabe, um vínculo, porque foram companheiros de futebol. Entendeu? E é interessante porque o futebol é uma cultura da nossa sociedade, mas eles gostam muito, gostam muito, então fica uma coisa para gente pensar, como essa assimilação toda, ela ocorre, ela ocorre não tem jeito.

- Qual a proposta curricular que você fala?

Kátia:

- Ah, então é aquela proposta que a secretaria da educação mandou para cá.

Entrevista 2:

- Olha, por incrível que pareça, quando a gente pegou isso, a gente já estava no caminho andando. Porque até preparar tudo isso, quando isso chegou a gente já tinha preparado, mas a gente percebeu que praticamente tudo que estava aqui (a entrevistada aponta para a proposta curricular) a gente deu conta. Eu posso dizer, assim, então que essa questão, teve tudo haver, porque a gente se baseou no conhecimento que eu acho que ele tem, está aí o que há de mais, assim, digamos, assim, avançados dentro das discussões antropológicas e educacionais. Acho que a gente deu conta, porque eu estava com uma equipe muito boa, eu pelo lado da história e a menina pelo lado do conhecimento que ela tinha dos indígenas, então assim quando a gente fez a proposta e depois disso daqui, sabe, tinha tudo. Tanto que você vai ver, você mesma pode comparar, você pega o material que está aqui (ela aponta para proposta curricular da secretaria da educação) e pega o daqui (aponta o livro que foi elaborado por ela e pela equipe) que você vai ver, não é que é igual. Porque nós nem vimos isso quando fizemos, mas você vai ver a semelhança de abordagens, do tipo de trabalho, de metodologias. Metodologias, a metodologia que muito a gente usou com eles, disso eu não falei ainda. Ela tinha muito, muito haver com, se não, não tem jeito, se não faz assim não rola, que é trazê-los para participar, para dinâmicas, quer dizer, tinha aulas, mas o tempo todo eles tinham uma coisa. Sabe quando parece que quer saber mais, porque não está entendendo, para, para, e quer saber, aí você tem que parar e explicar, e explicar, então tinha muito essa coisa deles quererem saber mais. Não estarem entendendo e de fazerem perguntas, assim, interessantes, claro que só eles mesmos que fariam perguntas ligadas a cultura deles. Sei lá, você fazer uma afirmação do tipo, olha o que os Bandeirantes fizeram na história do Brasil, eles

escravizaram os índios no caminho de ocupação quando fizeram as missões. Quer dizer quem fiz as missões foram os jesuítas, mas os bandeirantes estouraram as missões, chegaram lá e arrebataram, estouraram tudo. Então eles vinham com perguntas que jamais a gente ouvia de um aluno nosso, daqui da nossa cultura, jamais. Não sei se dar exemplos, mas sabe é uma pergunta muito haver com a vida deles. Então isso era bem interessante e os meus alunos estavam muito bem preparados para lidar com isso, e ao mesmo tempo que eles ouviam dentro das questões que eles faziam. Ao mesmo tempo foi um curso muito rico, porque foi dado muita coisa, você vai ver aqui, foi dado muita coisa, muita coisa por exemplo de literatura. Uma literatura por exemplo, Marco Polo, teve uma das viagens de Marco Polo, porque os índios usam muito os mitos, as lendas, então eles contam a história e vai! Eles tem muito a cultura oral, então nessa, do jeito que está se perdendo e foi interessante porque o nosso curso que é de história tentou resgatar isso, porque? Por que uma das primeiras aulas que os meninos deram lá na aldeia, e paralelamente as aulas eles tinham que buscar as memórias dos mais velhos, desses professores, porque eles eram jovens. Esses professores, tinham meninos até de dezesseis anos que estavam se formando, de dezessete, dezoito. Então a gente pedia para eles falarem com os mais velhos, que para eles os mais velhos tem ainda a cultura, eles não ficaram igual a gente... os mais velhos tem muito valor, a memória então é muito preservada. Porque eles sentem se essa memória se perder, eles dançam, acabou. Ainda que você tem trabalhos de antropólogos, se não, não tinha como preservar, os antropólogos que preservam isso, fora isso são eles mesmos com a memória. Então nosso curso era muito calcado nisso, eu me lembro que para o início do curso. A primeira coisa que eles pediram, foi para eles pedirem nas aldeias para os mais velhos, o que, que contam os mais velhos e esse mais velhos o que contaram os mais velhos para eles, enfim, que memória que ficou dos antepassados que pudessem explicar por exemplo alguns problemas que hoje eles tem, como perda de territórios, como por exemplo a questão da miséria que eles estão hoje. Porque eles sempre foram pelo menos na cultura deles muito autônomos, porque o contato deles com a natureza é muito diferente do nosso, mas isso está se perdendo, porque a cada hora eles estão mais limitados, então essa liberdade que eles tinham ela foi se restringindo, porque a coisa do espaço no capitalismo é muito delimitado. Isso é seu, aquilo não é. Hoje eles estão num processo de miserabilidade que você chora, é uma judiação, uma judiação, porque o descaso que eles estão é de proletários. Você lidar com índios hoje, pelo menos esses, as outras regiões eu não sei, é a mesma coisa você está lidando com a camada mais pobre da população, pobre, pobre. Pobre tanto de atendimento de saúde como de vestimenta, como de moradia, alimentação, você nota pela pele, então sabe, esse caso de miserabilidade a gente jogava muito isso, claro que a gente não falava desse jeito. Mas como que esses antepassados, como é a história que eles contam. Bom, aí eles traziam, era meio que uma metodologia que a gente usava, o que esses antepassados contam, como era a infância, por exemplo, como era o casamento, como era a plantação, como era a colheita, como era a alimentação, a moradia, como é que os mais velhos contavam histórias e hoje como é que está isso. Então eles trabalhavam muito com isso e a história tentando ser um conhecimento que desse conta de explicar, porque aconteceu isso com eles, então a gente trabalhou muito com isso. Então eu tava falando do Marco Polo, então dentro dessa cultura toda, embora esteja se perdendo, essa cultura é muito de preservar esses contos, essas explicações mitológicas, assim como o Cristianismo e outras culturas tem muito

isso. Como é que explica o céu pós morte? Como é que é? Por que o sujeito é considerado o Cacique? Como é que é? E o Pajé? etc... Então o que eles têm que fazer para ser isso? Eles tem explicação para tudo. Porque que uma criança tem que fazer isso de tal a tal idade e depois não pode mais? Porque que a moça quando menstruar tem que ficar dentro de uma cabana por tantos dias e só sai... não pode ver a luz nem nada, quem vai levar a comida para ela é a mulher mais velha até que depois ela sai de lá, porque? Então tudo nessas coisas tem explicação, e ai foi dado dentro esses outros mitos, por exemplo do Marcopolo. E ai quem sugeriu de trabalhar com isso foi a Adriane, porque ela trabalhou com isso em outras tribos já. Então ela faz um paralelo do Marcopolo, quando ele vai fazendo toda aquela viagem imaginária e tal, então é mostrar para eles outros mitos fazendo esse paralelo. A gente chegou a passar um filme para eles... a viagem de Marcopolo o imaginário europeu sobre o oriente e a América, 231. É tem trechos aqui da viagem de Marcopolo e depois porque a gente dividiu, todos os coordenadores dividiram assim, a gente fez uma organização, assim, a atividade, que tipo de interação, então você dá uma olhada aqui que você vai entender isso que eu estou falando. Como é que nós trabalhamos, e é isso.

- Agora por último quero falar dele, como você avalia o projeto de formação do professor indígena para que possa assumir a escola da aldeia do ensino fundamental?

Bom, eu faço uma crítica, a pesar de toda a nossa boa vontade, tudo foi feito com o maior cuidado, nós tivemos a coordenação geral de uma pessoa que é maravilhosa que é a Maria do Carmo, super sensível. Então acho que foi tudo muito cuidado. Mesmo assim, é uma sensação minha, não cheguei a externar, ou uma vez ou outra muito sutilmente externei no grupo que é apenas uma questão de observação e não tem muito jeito, que é um projeto que ou você pega, ou você não pega, não te jeito. E a hora que você pega, você vai ter que lidar com isso que eu vou falar, que é o seguinte:

Você sente como você é importante, porque eu avalio essa formação, para nós foi boa, foi boa, porque nós aprendemos muito, nossa! Nós aprendemos muito com eles, a gente estudou, teve que se preparar, deu muito, mas a gente aprendeu muito, bom eu pelo menos não conhecia nada. Então eles são muito, muito diferentes da gente. É outro mundo, outra cabeça, outro jeito de ver o mundo, então eu me sinto, sinceramente, perto deles.. Olha que eu dou aula há muito tempo, sala de aula para mim é peixe n'agua, pois o dia que eu tive contato com eles aqui nesse hotel eu fiquei sabe assim... claro eu dei conta do que eu tinha de fazer, mas eu fiquei assim por dentro paralisada, sabe por dentro você fica paralisada e por fora você vai fazendo as coisas e por dentro você está, assim, olha... É muito diferente, então você não vai fingir. Não vai fazer de conta que... então a interação existe ou ela não existe, você não vai fazer de conta que... então acho que foi um vínculo difícil de construir, me dava sempre a impressão que eles ficavam desconfiados, olhando, eles demoram, demoram. Acho que a hora que eles começam a confiar, quando eles começaram a confiar o projeto acabou, infelizmente. Então assim, eu acho que a critica que eu faço não é o grupo, acho que foi perfeito, dentro do nós o que pudemos fazer, a gente fez. A crítica que eu faço é um projeto institucional, olha o que está escrito aqui, pelo ministério da educação, (ela aponta para o livro da secretaria da educação com a proposta curricular) Então eu tenho muita coisa escrita, as coisas que escrevo sempre questiono muito essa coisa de reforma curricular, parâmetros

curriculares, porque não que eu veja um complô pelo poder, não é nada disso, é o que vem dessa esfera não tem jeito, é uma esfera de controle que também quer uniformizar por definição uma proposta que vem do MEC. Ou seja, qualquer que for o órgão que tem o nome que for, mas que venha desse órgão central, ele é o controlador, o padronizador, entende. E eu acho que a gente fez milagre aqui, porque a gente conseguiu trabalhar com as diferenças deles, porque você olha os PCNs, você vai ver as diferenças está escrito lá. Agora virou um slogan do ministério da educação trabalhar com as diferenças, desde o Fernando Henrique Cardoso, mas eu sempre acho que isso é uma forma, com o discurso que você constrói, você poder não perder o controle. Porque a essa altura do campeonato, quando você já te uma discussão avançada de uma série de coisas, ou você trabalha com as diferenças, ou você vai ser apedrejado. Então a questão que eu coloco é essa, dos limites existentes de um projeto institucional, bancados pela instituição, então você está limitado, sua liberdade está limitada, é só isso. Mas eu acho que o projeto foi... sei lá, a gente tratou tudo com muita sensibilidade, o tempo todo, acho que foi uma coisa muito bonita. Eles no final, a gente fez um encerramento, e eu voltei a vê-los indo comer, enfim, que foi nesse mesmo lugar com fotos, tal... teve um almoço e bolo, e tudo mais. Mas eu não sei, olho com tanta tristeza isso. Sabe quando você pensa meu Deus, se a própria sociedade que os sujeitos que estão inseridos aqui dentro são tão desrespeitados, o que você vai dizer então de um grupo desses. Tudo bem, acho que a gente tem que continuar fazendo muito isso e muito mais, acho que tem que continuar. Vejo também com muito cuidado essa coisa de formar professor indígena, a gente tem que ter muito cuidado para não impor nada, temos que ajudá-los a descobrir eles mesmos, como essa autonomia que a gente gosta muito de falar, ela tem que ser trabalhada de um jeito muito cuidadoso para não se tornar pseudoautonomia. Se for autonomia mesmo, eu acho que a gente tem que ser muito cuidadoso, para que eles busquem, a gente tem que estar ali para ajudar, dar subsídios e, às vezes, coisas que eles tem dificuldade você ajuda. Mas sempre essa ajuda tem que ser muito cuidadosa, porque o tempo todo a gente sempre corre o risco de estar direcionando, impondo a nossa cultura, sempre a gente está correndo esse risco. Então eu acho um caminho um pouco tortuoso, mas assim, se feito com cuidado, com respeito como nós fizemos, eu acho que dá. Mas assim em termos de futuro eu sei lá, não sei. Acho que tudo é levado de um jeito assim tão, rolo compressor, acho que se tiver oportunidade de fazer , vamos fazer, mas sempre é um projeto assim meio contramão. Sabe, da gente fazer, eu acho que vale a pena, para preservar o mínimo que eles ainda têm, entendeu. Porque é engraçado que eu sentia em muitos momentos, não só a história, quando a gente reunia todas as áreas, a gente percebia isso, muitas aulas acabavam quase resvalando para um desabafo, um protesto contra a situação que eles estão vivendo. A própria aula, às vezes... a gente retomava, tal, quase sempre o espaço acabava escapando para esses momentos de... e a gente usava isso para estimular o desenvolvimento do raciocínio, porque é isso que a gente faz com os nossos alunos também, não há educação sem crescimento, sem crítica, não tem, não tem aquela educação limpinha, bonitinha, não tem isso. Quando você fala em educação você fala em conhecimento, você fala em pensamento, você fala em entrar em conflito com verdades que estão instaladas, e quando você faz isso você desestabiliza, e ao desestabilizar você vai criar meio que uma necessidade de desabafar, de jogar as coisas, são fases desse desenvolvimento, e educação é isso. Então para eles isso é mais forte ainda, porque eles são de um grupo marginalizado, sofrido, que apanhou a história inteira, não querendo “paternalizar”, é

óbvio que você pega nas regiões de conflito, a gente vê que ninguém é santo, não é isso, não estou falando isso. Estou falando em termos da cultura mesmo, é claro que entre eles tem malandragem, tudo bem. Mas assim é dentro disso mesmo que eu acho que a gente precisa trabalhar com eles, ter respeito à eles e que eles, realmente, pensem sobre as coisas que estão acontecendo com eles. Se não houver essa reflexão, acho que eles podem cair numa “desacreditação”, numa desesperança, como muitos que eu estou sabendo que estão começando a entrar no alcoolismo, no suicídio. Então é lógico, você tem toda uma história dos seus antepassados... o que você vê na sua frente? Terra eles não tem, está cada vez menor, então é por isso que eu te falo que é delicado trabalhar com eles, e é em tudo, história, português, porque você vai sempre lidar... com todas as matérias você cai e passa a lidar com esse problema, porque ai fica a seguinte pergunta: eu formo o professor, o professor indígena que vai educar, vai educar as crianças indígenas, para que?

Kátia:

- Esse é o artigo que eu estou tentando escrever para minha dissertação, professores indígenas para que?

Entrevista 2:

- Então, é um bom artigo, bom artigo. Você não tem que responder necessariamente, é!

Acho que a questão é levantar todas as questões que envolvem isso, educar para quê? E ai você vai apontando, seria para isso, seria para aquilo, isso que a gente precisa fazer, enfim, é o nosso papel de educador!

B. Entrevista: Professor da área de didática - Gustavo Isaac Kilner

1) Como você avalia o projeto de formação do professor indígena para que possa assumir a escola da aldeia do ensino fundamental – ciclo I?

Avaliação é um termo que pode abranger uma vasta gama de significados. Sendo assim, procurarei apresentar alguns que julgo importantes, porém limitados. Vale frizar que estarei o tempo todo referindo-me ao MsgIND (formação em nível médio, antigo curso normal).

Penso que enquanto “iniciativa” governamental constituiu-se numa excelente idéia. É claro que a iniciativa não veio do governo. A luta pela escola plural é antiga, e muitos grupos indígenas já pediam a realização das mesmas em suas comunidades. Após muito reivindicar, tal escola foi encampada pelo poder público. Democratizar o acesso à escola é sempre um mérito, principalmente quando se trata de assumir e efetivar a pluralidade cultural e o respeito às diferenças.

Também, o projeto pedagógico formulado pelo pessoal da FEUSP foi muito feliz. Isto inclui desde a concepção até a realização, passando pela equipe de colaboradores que, ainda que divergissem em algumas idéias, convergiam em outras, mais centrais, como a idéia de valorizar, resgatar e preservar a cultura indígena.

É claro que ocorreram alguns deslizes, inevitáveis quando se lida com a complexa realidade das pessoas envolvidas, dos horários, dos prazos e da colaboração que nem sempre ocorre. Houveram problemas, discussões e outras “cositas más”, mas penso que o balanço final foi extremamente positivo para todos os envolvidos: alunos, professores, organizadores, colaboradores, familiares, comunidades, etc...

2) Fale um pouco de sua experiência, do seu trabalho com esses professores. Comente sobre métodos/ caminhos/atividades/organização das aulas elaborados, por você(s), no trabalho com esses professores.

Minha experiência foi maravilhosa! Espero que a deles também ; -)

Junto com minhas colegas Nívia e Marinilzes, procurei implementar procedimentos de uma didática crítica, como aqueles propostos por Snyders, Makarenco e Paulo Freire, buscando formar o que Paulo Freire chama de professor progressista.

Formar o professor crítico reflexivo, capaz de realizar a “ação transformadora” sobre a realidade não é tarefa fácil. A preparação das aulas, a discussão reflexiva sobre as mesmas e a própria aula em si sempre foram atividades ao mesmo tempo animadoras e extenuantes. Penso que a responsabilidade é muito grande, e isso exige muito de nós educadores. No meu caso, como tinha o pólo de Bauru, além de tudo, passava uma semana inteira longe da família, e depois tinha que repor as mais de trinta aulas semanais que deixava de lecionar enquanto estava lá. Mesmo assim (ou quem sabe até por isso), não me arrependo nem um pouco, pelo contrário! Morrerei mais feliz tendo participado desse projeto.

As atividades foram muito variadas, buscando partir de uma problematização da realidade indígena e procurando elementos que favorecessem sua transformação, sempre com o foco em gerar a autonomia desses professores. Isso passou por atividades envolvendo informática, Internet, estudos do meio, projetos junto à escola onde estávamos (junto com os alunos da mesma), ao centro de saúde local (entrevista com a enfermeira chefe do posto de saúde local sobre vacinação, etc.), estudo do meio no Zoológico, no jardim botânico, nos museus locais, na biblioteca municipal e da UNESP, vimos e refletimos sobre alguns filmes, realizamos estágios em escolas locais com histórico de sucesso junto à população menos favorecida, gravação de um programa de rádio num CD, filmagens e reportagens, produzimos material didático, etc..... Ao final do dia, sempre nos reuníamos para uma reflexão coletiva sobre as atividades do dia e o planejamento das próximas.

3) Como o trabalho que você preparou/realizou com esses professores se relaciona com a proposta curricular do curso?

Penso que a proposta curricular do curso está pautada numa concepção progressista, gerando um enfoque curricular do tipo dinâmico-dialógico. Nesse sentido, penso que o curso de didática, sob a democrática coordenação da excelente profa. Nívia Gordo, e desenvolvido por ela, eu e profa, Marinilzes contribuiu significativamente para a formação desses educadores indígenas, que era a proposta do projeto.

C. Entrevista: Professora coordenadora da área de didática - Nívia Gordo

1) Avalio como satisfatório o projeto de formação do professor indígena, especialmente como uma oportunidade que foi oferecida aos alunos/indígenas para comparação, mediante diálogo e estágio, entre nossa concepção e proposição de ensino/aprendizagem junto a crianças e jovens e a concepção e proposição dos indígenas no que se refere ao ensino e à educação em geral. Penso que eles estão preparados para assumir a escola da aldeia não tanto devido ao curso (Didática) e, sim, porquê desde a infância, os indígenas já aprendem e apreendem, na prática e via comunicação oral, os costumes, os ritos, a história, valores e crenças inerentes à cultura de seu povo.

2) Preparei-me para iniciar o curso, expondo aos alunos fundamentos teóricos da Didática a partir de uma atitude crítica à proposição de Comênius no sentido da busca de um método que permitisse “ensinar tudo a todos”. Meu objetivo era o de mostrar que essa busca era uma utopia, uma vez que inexistia um método que assegurasse, de forma exaustiva, o êxito no ensino. Por outro lado, a metodologia decorria, sobretudo, da forma, quase que singular, como o professor se comporta frente ao aluno e ao que ele se propõe a ensinar. A partir disso, eu discorreria sobre Rousseau, principalmente a sua idéia de que antes de qualquer coisa, seu filho (Emílio) seria, “...primeiramente um homem”. E, na seqüência, eu enfatizaria os princípios de uma educação humanista. Bem, Kátia, isso lhe dá uma idéia da linha que eu pretendia abordar. Pensei que os alunos ficariam interessados no assunto e eu aproveitaria esse interesse para levantar questões para discussão em grupos e, a seguir, para desenvolver um painel integrado. Qual não foi meu espanto quando verifiquei, logo no início da minha exposição, que alguns alunos estavam bocejando, outros me olhando com expressão de aborrecimento e, ainda, outros conversando entre si. No intervalo da aula, fui cercada pelos alunos que me perguntaram porquê eu falava sem parar sobre “coisas tão chatas” e se minhas aulas seriam sempre assim. Enfim: reconheci que fui um fracasso! E, assim, aprendi minha primeira e importante lição. Deixei de lado, tudo o que eu havia planejado e segui, do começo ao fim do curso, o seguinte caminho: primeiro eu ouvia o que os alunos falavam – suas histórias, costumes, músicas, rituais, crenças, situações do cotidiano-, e, depois, incentivava todos a um diálogo, pois, os alunos eram de etnias variadas. Também os alunos eram estimulados a cantar e, a pedido deles, a dançar. Começamos a registrar tudo que ocorria nas aulas em “jornais” (Kátia, a Profª Maria do Carmo pode lhe mostrar esses jornais para você ter idéia do nosso trabalho). Posteriormente, os alunos passaram a escrever, em grupos organizados espontaneamente, livros ilustrados sobre temas por eles escolhidos. O “conteúdo” assim levantado era utilizado pelos alunos para planejamento das aulas que eram dadas por eles. (Kátia, a Profª Maria do Carmo poderá mostrar-lhe os livros).

3) Na verdade, depois que segui a forma de trabalho, descrita na resposta nº 2, minhas aulas passaram a ter relação, de fato, com a orientação dada no Projeto do curso a respeito da proposta curricular, ou seja, a de desenvolver cursos adequados à realidade indígena, respeitando e resgatando (preservando) sua cultura.

São Paulo, 21 de abril de 2005.

Nívia Gordo

D. Entrevista: Professor coordenador da área de matemática - Rogério Ferreira

Então você está perguntando sobre o projeto de formação dos professores indígenas no estado de São Paulo e também a respeito da necessidade do indígena assumir a escola em suas aldeias? A meu ver, a postura do projeto foi sempre de promover o diálogo entre todos. Nesse sentido, estabelecer uma ponte, um vínculo dialógico com os professores indígenas, foi uma meta sempre presente. Penso que é por aí que a formação começa, pois para você pensar o ensino entre culturas distintas jamais deve permitir que haja sobreposição de um saber ao outro, de uma vontade à outra. Se esta sobreposição ocorre, então certamente há alguém julgando ser superior o seu conhecimento e, também, as suas referências particulares. Com essa consciência, o projeto no estado de São Paulo optou pelo respeito à alteridade e, como consequência, por todo o tempo motivou a atitude dialógica. Na coordenação referente ao conhecimento matemático, eu e a Professora Maria do Carmo pensamos muito a esse respeito. Partindo da compreensão que enxerga na matemática uma construção cultural, localmente situada, pensamos sempre em promover os saberes indígenas que, apesar de não estarem posicionados em uma categoria de conhecimento denominada *matemática*, permitiam uma troca entre universos distintos em um modo frutífero para ambas as partes.

Quanto ao indígena assumir a sua própria escola, creio ser um fato necessário. Hoje ainda existem professores não indígenas em salas de aula de escolas indígenas. Esse momento deve ser encarado como transitório. Nesta transição, os programas de formação de professores indígenas podem muito contribuir para que o indígena se sinta em condições de assumir as escolas nas aldeias. Penso que o diálogo intercultural por meio da formação deve permanecer enquanto os professores indígenas o acharem importante. Não se pode perder de vista que são os indígenas os sujeitos desse movimento de formação. As minhas diretrizes de trabalho sempre estiveram pautadas nesse modo de pensar.

- Fale um pouco de suas experiências, de seu trabalho com esses professores, comente sobre metas, os caminhos acreditados, a utilização das aulas elaboradas por você no trabalho com esses professores?

Tenho consciência do quanto os indígenas necessitam, na atualidade, conhecer os saberes matemáticos chegados até eles por meio da cultura ocidental cristã. Todavia, sempre que trago para o debate um tema cuja origem não se encontra na realidade sócio-cultural das pessoas com as quais estou trabalhando, procuro, em um ponto de-vista histórico, situá-lo espacial e temporalmente, jamais o posicionando como algo universal. É preciso quebrar com a prática que se tornou tradicional na realidade brasileira de fazer dos conhecimentos advindos da Europa verdades universais. Para isso, é essencial contextualizar tudo o que é trabalhado. Sem contexto, corre-se um sério risco – mesmo que inconscientemente – de sobrepor um conhecimento ao outro. Muitas vezes, quem chega a uma sala de aula com a intenção de aprender é uma pessoa em múltiplos sentidos

desprotegida. Se, enquanto educadores, não objetivamos promover a conscientização do outro por meio de reflexões mínimas, então, de fato, corremos o risco de não estar contribuindo para a sua autonomia. Por isso, minha postura é sempre a de buscar contextualizar o que vou tratar e, além disso, estabelecer uma troca entre conhecimentos culturalmente diferenciados, sempre que possível partindo dos saberes que lhes são próprios.

Recentemente trouxe para o ambiente da sala de aula o tema *geometria*. Procurei com eles caminhar historicamente pela geometria que hoje compõe os currículos de matemática. No entanto, passei pelas construções maias. “Fui” ao Egito, “fui” às culturas indígenas em nível de Brasil, explorei os seus artesanatos. Eles trouxeram as suas contribuições baseadas em suas realidades cotidianas. Enfim, é desse tipo de ação/relação que estou falando. Procuro imaginar atividades que promovam a interculturalidade, o encontro entre conhecimentos.

- Como o trabalho que você preparou, realizou com esses professores, se relaciona com a proposta curricular do curso?

A proposta curricular do curso está alicerçada em um movimento de aprendizagem/ensino intercultural. Ou seja, na valorização da diversidade. Harmonizado com esta diretriz, busquei trabalhar o conhecimento matemático sob o ponto de vista da pluralidade, da diversidade sócio-cultural, da interculturalidade, do respeito à alteridade, da valorização da diferença, da não hierarquização de conhecimentos. Agora, uma coisa que a coordenação não conseguiu evitar foi a separação do conhecimento em disciplinas. Os povos indígenas com os quais trabalhei constroem os seus conhecimentos em um modo transdisciplinar, ou seja, eles não organizam os seus saberes por meio de disciplinas. Então, isso alimenta um movimento em certo modo contraditório. Mas, ele não chega, também, a ser absurdo, pois um dos objetivos da formação está centrado em oportunizar aos professores indígenas o domínio dos saberes que são próprios da sociedade envolvente. Afinal, esse domínio passou a ser uma questão de sobrevivência, de inserção política. Dificilmente o indígena exercerá plenamente sua cidadania hoje se ele não dominar esse conhecimento. Então, nesse sentido, a presença do conhecimento disciplinar é justificável. Agora, se o mediador não prevê contextualizar e não consegue estabelecer – ou não quer – um diálogo entre culturas, então ele estará trabalhando contra as realidades indígenas. Nisso tudo, visualizo os trabalhos que realizei com esses professores mantendo uma boa relação com a proposta do programa. Penso que as respostas anteriores que dei aos seus questionamentos conseguem clarear o modo pelo qual essa relação se estabelece.

Kátia:

- Mas é difícil fazer esse diálogo, Rogério, intercultural?

Entrevista 4:

- É difícil, pois depende de vontade e compromisso com as causas indígenas. Se você é um mero expectador na história em relação à cultura dos indígenas, então você terá dificuldades para estabelecer um diálogo com eles. Eu percebi isso, Kátia, quando, em 2001, iniciei o meu trabalho na formação dos professores indígenas no estado do Tocantins. A partir do momento que a comunicação não se viabiliza torna-se necessário questionar: *Que estratégia utilizar?* Quando percebi, em meio a minha ação pedagógica, ser fundamental atuar não só como professor, mas, também, como pesquisador, construí o *fazer diferente*. A partir do momento que entrei em campo indígena com uma atitude dialógica de pesquisa, me aproximei significativamente dos seus modos de compreender e agir. Neste contexto, estive bastante próximo do povo Xerente. Fui à campo, pesquisei, busquei os trabalhos já produzidos a respeito da sua cultura. Desde então, em todos os trabalhos que venho fazendo em meio aos indígenas, tento me aproximar o máximo possível deles. Mas, obviamente, não é possível – como fiz com os Xerente, os Rikbaktsa e os Nambiquara – alcançar uma aproximação efetiva a todas as etnias. São vários os universos. Nessas aproximações, nesses encontros, o *ser* muda o seu olhar, a sensibilidade é transformada. Hoje quando entro em uma sala de aula para trabalhar com eles, vejo tanto o meu olhar quanto a minha sensibilidade muito mais apurados. Deste modo, o espaço para o outro falar está muito mais garantido. Na nossa escola urbana tradicional esse espaço nem sempre é garantido a todos. No momento que comecei a atuar como pesquisador em terras indígenas – e isso constitui um momento de entrega – precisei promover um movimento de desconstrução das minhas próprias raízes para conseguir enxergar as raízes do outro que é social e culturalmente distinto. Uma coisa muito legal que acontece nesse movimento é que quanto mais você se aproxima do diferente, mais você se enxerga, mais você visualiza você mesmo. Você vê as “babaquices” que traz junto a si, vê as “babaquices” da sociedade, da própria cultura. É claro que em meio às raízes culturais forma-se uma base, um chão para podermos caminhar. Mas, tem muita coisa entre elas com as quais concordamos sem refletir, sem avaliar. Quando nos deparamos com os pensamentos do outro, então nos questionamos: *O que está por trás destas referências que nos acompanham desde sempre?* Então começamos a refletir livremente. Isso é ótimo, é um pulo, um ato transcendental.

Kátia:

- E você acha que a gente tem muito que aprender com os indígenas, ou não?

Entrevista 4:

- Posso afirmar que cresci muito depois que passei a conviver com os povos indígenas. Conheci uma educação diferenciada. O salto que dei me proporcionou transformar as preocupações de vida, os conceitos fundantes que tinha. É uma aprendizagem contínua. A partir do momento que você está com o diferente, você se

desequilibra e isso te leva para um outro ponto. É um grande barato participar deste movimento.

Kátia:

- Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Entrevista 4:

- Gostaria sim. Percebo que quanto mais me aproximo da história das nações indígenas, mais difícil se torna, para mim, dela se afastar. É uma história merecedora de atenção! Ela me dá força para trabalhar favoravelmente ao outro que hoje se encontra social, política e economicamente marginalizado. A partir do momento que você enxerga o que antes, por motivos múltiplos, se encontrava velado, passa, então, a ter a oportunidade de contribuir para reversão do quadro que aí está. É por aí: Hoje me movimento tendo por base essas opiniões.

E. Entrevista: Professor coordenador da área de fundamentos - Ubiratã Moreira

1) Como você avalia o projeto de formação do professor indígena para que possa assumir a escola da aldeia do ensino fundamental - ciclo I?

Considero o projeto importantíssimo, mesmo que pese os prós e os contras de todo projeto especial. Um número significativo de formados, antes de ingressarem no curso, já atuavam como professores ou como auxiliares, nas escolas de suas aldeias. Considere, ainda, que muitos já eram formados ou cursavam o ensino médio e um grupo menor cursavam o ensino superior, notadamente Pedagogia. Penso que o curso de formação especial para o magistério indígena, veio para legalizar uma situação já existente e concretizar um "sonho" das comunidades indígenas do Estado de São Paulo.

2) Fale um pouco de sua experiência, do seu trabalho com esses professores. Comente sobre métodos/ caminhos/atividades/ organização das aulas elaborados, por você(s), no trabalho com esses professores.

Particpei do projeto bem no seu começo...dos preparativos, das reuniões com as lideranças indígenas, os futuros alunos e a Secretaria de Educação. Depois, no curso, trabalhei como professor e coordenador.

A atividade educacional com eles, não restam dúvidas, foi diferenciada e com alguns obstáculos, pois tínhamos que ensiná-los a ensinar. Primeiro a ensiná-los os conhecimentos de uma cultura que não a deles - alguns já dominavam essa cultura, outros pouco e outros muito pouco - e depois a ensiná-los como transmitir essa cultura aos seus futuros alunos indígenas. Então o nosso trabalho como professores era, também, "dobrado". Pensar em não só transmitir um dado conhecimento, mas também, em métodos, técnicas, recursos que eles iriam utilizar para a transmissão desse conhecimento.

3) Como o trabalho que você preparou/realizou com esses professores se relaciona com a proposta curricular do curso?

Durante o curso senti a necessidade constante de reformular o meu planejamento, buscando atender os anseios deles.

F. Entrevista: Professora da área de psicologia da educação - Cíntia M. Ingrevallo

Entrevista / Resposta:

1) O projeto do professor indígena para que possa assumir a escola da aldeia – ciclo I contou com o mínimo de conteúdo curricular da Psicologia da Educação aplicada ao Magistério.

Esse conteúdo foi elaborado com ênfase nos aspectos emocionais, bem como elevação da auto-estima, dinâmicas corporais, fluência no falar e exercícios de auto-confiança/segurança para situação de Ensino – Aprendizagem.

Na minha opinião a carga horária da disciplina Psicologia foi insuficiente. Entretanto, os objetivos propostos para o “curto” prazo foram cumpridos com sucesso e a participação e assimilação do conteúdo por parte dos professores excedeu as expectativas.

2) A dinâmica das aulas contou com uma diversidade de atividades: aula expositiva, debates, jogos desenhos, dramatizações, propaganda, treino de falar em publico individual, encenações, exercícios de relaxamento, respiração, visualização ativa, entre outros.

Como as aulas foram dadas em blocos grandes (três dias de oito horas) a proposta exigiu uma alternância de experiências motivadoras.

As principais atividades realizadas foram bem descritas no “livro” do projeto, vale a pena conferir. Lá eu conto como foi surpreendente o entusiasmo e a riqueza que essa experiência foi para mim enquanto professora.

Tive facilidade no contato com as turmas e notei que eles são mais “afetivos”, acolhedores e receptivos a matéria nova em relação a turmas “não – indígenas” nas quais lecionei.

Vale chamar a atenção no empenho deles na atividade do desenho. Além do capricho e dos detalhes, a interpretação projetiva refere aspectos intuitivos, imaginativos e muito criativos.

Em certos momentos senti dificuldade em achar palavras mais “fáceis” para explicar os temas específicos. Como eles não tem o domínio do Português, de modo geral, percebi que não entendiam algumas abordagens tão somente pelo vocabulário.

Adaptei exemplos ao cotidiano deles e abusei do exercício de fazer com que eles próprios trouxessem exemplos pessoais aos temas discutidos.

3) A proposta de aula foi exclusiva para o projeto. A relação dela com a curricular do curso a torna desfavorável uma vez que não se tenha a mesma carga horária nem a familiaridade com a língua e com a própria “Psicologia”.

G. Entrevista: Professora coordenadora da área de língua portuguesa e estrangeira - Idméia Semeghini-Siqueira.

Primeira Questão

Como fui coordenadora da área de linguagem, todas considerações que eu fizer sobre este projeto de formação do professor indígena estarão relacionadas às línguas, a questões sobre ensino e aprendizagem. Trabalhamos com:

Linguagem e Simbologia Indígena - Língua Étnicas

Guarani, Kaingang, Krenak, Terena e Tupi-Guarani

Língua Portuguesa

Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa

Para que se possa compreender o significado e a finalidade do ensino dessas línguas, é necessária a apresentação do contexto em que elas se inserem, das funções inerentes à educação formal e educação não-formal, da concepção de linguagem subjacente às atividades propostas, de questões concernentes à multiculturalidade e bilíngüismo e da necessidade da realização de propostas a partir de uma avaliação diagnóstica e formativa.

Com relação ao contexto sócio-cultural do ensino das línguas no MagIND, é importante dizer que no Brasil, principalmente nas últimas décadas do século XX, um dos objetivos primordiais da ESCOLA é a criação de ambientes para a realização de atividades em que as crianças aprendam, desde a mais tenra idade, o respeito à diversidade sócio-cultural. É uma forma de preparar cidadãos que saberão acatar as diferenças sem preconceitos e que poderão estabelecer um diálogo intercultural mais equilibrado entre todos os participantes de agrupamentos humanos, falantes de diferentes línguas.

Em se tratando dos povos indígenas brasileiros, somente no final do século XX, as leis se tornaram mais explícitas no que tange aos seus direitos como cidadãos. A história da trajetória dos povos indígenas tem sido focalizada por vários ângulos e discutida por estudiosos de diversas áreas do conhecimento.

Recorrendo à literatura, é possível flagrar as diferentes representações dos índios em determinados momentos históricos. Treece (1986), um professor de Literatura Brasileira da Universidade de Londres, identificou três imagens do índio na produção literária brasileira. De 1835 a 1850, o *índio como vítima* é a primeira imagem que surge na poesia de Gonçalves Dias. De 1850 a 1870, o *índio como aliado* do branco conquistador, é a segunda imagem que aparece nas obras de José de Alencar. No período de 1870 a 1888, a terceira imagem que o estudioso inglês apresenta é do *índio como rebelde*, proveniente dos textos de Bernardo Guimarães.

Neste início do século XXI, podemos dizer que estamos presenciando a construção da imagem do índio como cidadão, alavancada pelo setor educacional. Uma síntese significativa dos direitos que viabilizarão esta nova imagem está contida no texto – Resolução n.º 3, 10/11/1999 – que segue:

O CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ... RESOLVE ESTABELECEER, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS, ... FIXANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO INTERCULTURAL E BILÍNGÜE, VISANDO À

VALORIZAÇÃO PLENA DAS CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS E À AFIRMAÇÃO E MANUTENÇÃO DE SUA DIVERSIDADE ÉTNICA.

Pode-se constatar, em vários textos --- Constituição Federal, Constituição Estadual e Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional --- a importância do fortalecimento de práticas sócio-culturais e do ensino da língua materna de cada comunidade indígena.

No Estado de São Paulo, as cinco línguas em questão – Guarani, Kaingang, Krenac, Terena e Tupi-Guarani – são faladas em 22 aldeias pelas diferentes etnias. Para este Projeto MagIND, foram propostas aulas de Língua Étnica e da Língua Portuguesa, tendo em vista a formação do professor bilíngüe. Como o tempo destinado à Língua Inglesa era restrito, optou-se por familiarizar o professor com os vocábulos mais comumente utilizados em situações do cotidiano e na *Internet*.

Para completar a resposta a sua questão, nada mais convincente do que a voz / a palavra de um cidadão indígena brasileiro. No início do Projeto MagIND, em meados de julho de 2002, solicitou-se a elaboração de um texto aos alunos-futuros professores das Escolas Indígenas do Estado de São Paulo. Entrego a você um texto criado por um de nossos alunos.

QUEM SOU EU ?

Valmir Lima

Eu sou um indígena
porque meu pai é um indígena
porque minha mãe é uma indígena.
Meu pai é filho de indígena.
Minha mãe é filha de indígena.
Eu sou um indígena porque vivo em harmonia com a natureza.
Eu sou aquele que vive, vivendo a vida com respeito.
Eu sou aquele que procura saber o que acontece ao seu redor.
Eu sou aquele que não escolhe os amigos.
Eu sou aquele que quer caminhar os dois caminhos sem deixar um ou outro.
Eu sou aquele que futuramente ensinará as crianças indígenas a andar dois caminhos sem deixar de andar no outro.
Eu sou um indígena, eu sou diferente, que não quer dizer que eu seja maior ou menor.
Sou um ser humano como outro qualquer.
Eu sinto, choro, falo, ando, vejo.
Eu sou como qualquer um. Mas tenho o privilégio de falar duas línguas faladas e escritas.
Isso me dá a curiosidade de aprender mais dos dois “mundos”, “que para muitos quer dizer uma coisa, só que uma coisa quer dizer muitas coisas”.

Figura 02 – Texto de Valmir Lima da etnia Guarani – aldeia Morro da Saudade

Eu diria que em forma de poema, esse texto condensa de modo criativo a identidade deste cidadão brasileiro: Valmir Lima, da etnia Guarani que participa desse projeto de formação do professor indígena

Segunda questão

Sobre métodos/caminhos/organização das aulas um dos pressupostos que nortearam as práticas pedagógicas, inerentes à aprendizagem de qualquer LÍNGUA e, provavelmente, as propostas inovadoras de muitas áreas do conhecimento, refere-se aos conceitos de educação formal e educação não-formal.

Uma vez que a escola não é o único espaço de aprendizagem, a construção de conhecimentos que ocorre nos espaços não-formais, ou seja, as vivências familiares, os contatos com outros povos, portanto, com diferentes culturas e as possibilidades de acesso às diversas mídias e à biblioteca terão participação significativa no desenvolvimento dos sujeitos no que concerne ao uso de cada uma das línguas. O grau de letramento emergente das crianças, resultante dessas interações, terá grande influência no processo de alfabetização que será realizado na escola, levando em conta as situações cotidianas dos alunos.

Na escola, no que tange ao ensino de línguas, subjacente a todas atividades realizadas há sempre uma concepção de linguagem e de língua, quer os educadores tenham consciência quer não. Dessa forma, é imprescindível que seja explicitada, uma vez que ela constituirá o pano de fundo de todas as estratégias selecionadas.

Assim, qual é a concepção de linguagem - língua subjacente às atividades propostas?

Tendo como pano de fundo o conceito amplo de LINGUAGEM, especificaremos agora o conceito de LÍNGUA em função do qual as atividades foram elaboradas. Para Bakhtin (1981 p.123), “*A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua*”, trata-se, portanto de uma concepção dialógica, sócio-interacionista. Assim, as atividades serão criadas em função dos interlocutores / dos usuários da língua, de modo que não haverá um “programa” prévio de tópicos sobre a língua a serem ministrados.

A realização de atividades que privilegiam a interação verbal está incomensuravelmente distante da concepção de língua como “objeto parcelável”, que pode ser dividido em “partes”, das mais simples às mais complexas. Atualmente, é preciso que o professor esteja preparado para propiciar intervenções, concernentes à ORALIDADE, LEITURA e ESCRITA. Se, no passado, o ensino era organizado em torno de “pontos da gramática”, o ponto de partida atual é o trabalho com os GÊNEROS em situações específicas, ou seja, em função das práticas sociais da comunidade em questão. As seqüências didáticas serão organizadas para trabalhar com bilhetes, cartas de reclamação, contratos, relatórios entre outros gêneros.

Dessa forma, em nosso planejamento o foco estava voltado para o sujeito da aprendizagem e não para o programa. No que tange ao ensino de línguas, se existe um “programa prévio” que prioriza a “língua”, há fortes evidências de que as atividades serão voltadas para um “aluno ideal”. Nesse contexto, é possível que um professor se disponha a ensinar a diferença, por exemplo, entre um substantivo concreto e um abstrato a alunos (crianças ou adultos) que ainda apresentam dificuldades com a leitura e a escrita.

Entretanto, se o ponto de partida é o SUJEITO da aprendizagem, um princípio básico para a construção de um planejamento apropriado para o ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna como estrangeira, é saber qual a capacidade de uso, o grau de domínio da língua pelo aluno nos diferentes gêneros. Há, portanto, a necessidade de verificação dos conhecimentos prévios, ou seja, será necessária uma avaliação diagnóstica e formativa [ADeF] da modalidade oral e da modalidade escrita da língua. Isto consta em artigos que publiquei em 1998, 2000, 2002.

Neste Projeto MagIND, atividades iniciais – em Língua Portuguesa e em Língua Étnica – foram planejadas para que se pudesse realizar a avaliação diagnóstica e formativa da produção escrita dos alunos-futuros professores das Escolas indígenas.

Uma vez que o ensino e a aprendizagem de línguas não é sequencial, isto é, ocorre em um percurso não-linear ou hipertextual, as propostas pedagógicas para cada língua foram modificadas em função dos avanços dos alunos-professores de cada pólo.

Devo ressaltar que as práticas pedagógicas foram permeadas pelos pressupostos teóricos das ciências da linguagem e de resultados de pesquisas multidisciplinares em campos de estudos já elencados na introdução deste texto.

No passado, acreditava-se que o domínio da escrita pressupunha um ensino baseado na ordem, em seqüências definidas, compartimentadas, do mais fácil ao mais difícil. As aulas padronizadas, centradas em conteúdos programáticos “*para ensinar gramática escolar*”, podem retratar os conhecimentos dessa época. Trabalhava-se com uma concepção de língua como “objeto parcelável” que já foi discutida em tópico anterior. O avanço dos conhecimentos sobre a natureza das línguas aponta para uma concepção dialógica ou sociointeracional da linguagem verbal / da língua. Dessa forma, o foco se desloca do objeto-língua (com programas pré-estabelecidos) para os usuários da língua, precisamente, para a ação dos interlocutores. Torna-se, portanto, fundamental que haja uma investigação sobre os GÊNEROS (bilhetes, cartas de reclamação, contratos, relatórios entre outros) que devem ser priorizados em função do contexto em que se situam os alunos.

Ao propormos atividades em função dos GÊNEROS, privilegamos um trabalho em sala de aula que seja significativo para o aluno. Nesse contexto de ensino e aprendizagem, uma série de conceitos-chave terão de ser discutidos com os futuros professores de línguas, a saber: avaliação diagnóstica e formativa, o trabalho diferenciado com textos literários e textos pragmáticos, os diferentes modos de ler, o processo de escrita e de reescrita, um trabalho com ortografia que leva em consideração o “erro construtivo”, mas assegura o desenvolvimento da percepção dos acertos, entre outros tópicos.

É importante ressaltar também as reflexões que ocorrem no curso referentes a questões de letramento emergente e de alfabetização

Os conceitos de “letramento” e “alfabetização”, discutidos neste tema, contém alguns princípios inerentes ao ensino e aprendizagem de qualquer LÍNGUA, independentemente de, no contexto, envolver bilingüismo ou não.

O termo “**letramento**” pode recobrir o processo de envolvimento com a escrita que ocorre com todo sujeito (criança ou adulto), inserido em uma sociedade letrada, quer ele tenha sido alfabetizado ou não. Significa, também, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo pelo fato de ter-se apropriado da escrita.

As discrepâncias referentes ao nível de letramento na infância constituem problema intrínseco de **país em desenvolvimento**. A criança chega ao ensino fundamental com um saber prévio sobre a escrita, incluindo um nível de letramento X em função das atividades de leitura e escrita que acontecem na família (inter-relacionadas com o estrato sócio-econômico-cultural dos pais) e de um fator inquestionável, ou seja, os ganhos advindos de a criança ter freqüentado uma escola de **educação infantil** de qualidade. O processo de LETRAMENTO EMERGENTE de cada criança, portanto, aumentará ou diminuirá

suas **possibilidades de sucesso escolar**, no processo de alfabetização, que se estende naturalmente pelos primeiros ciclos do ensino fundamental.

À escola, que pretende ser democrática, compete organizar **ambientes de aprendizagem** para imergir a criança no mundo letrado – na sala de aula e na biblioteca escolar –, durante um tempo significativo do período escolar. Viabilizar a **RECUPERAÇÃO LÚDICA** do processo de letramento das crianças que vivem em ambientes pouco letrados é, sem dúvida, uma dívida social. E é a oportunidade de que elas necessitam para mostrar que são capazes, que podem percorrer o processo de alfabetização sem estigmas (Macedo & Semeghini-Siqueira, 2000).

O termo “**alfabetização**” tem sido reservado para nomear as atividades específicas de aprendizagem de leitura e escrita, em geral, realizadas na escola. Quando a permanência na escola é restrita a 4 anos, em pouco tempo é ativado o processo de “**analfabetismo funcional**”, ou seja, a regressão dos conhecimentos adquiridos têm início, uma vez que a maioria dos cidadãos, ao se distanciar da escola, têm poucas oportunidades de realizar atividades de leitura e de escrita.

Ao se apropriar desses conceitos de letramento e alfabetização, o professor compreenderá que se a aquisição da **modalidade oral da língua** se inscreve num campo lúdico, **é um jogo que ocorre entre interlocutores**, em especial mãe-criança, é necessário “transportar este contexto” para a aquisição da **modalidade escrita da língua**. Na aprendizagem da escrita na escola, o PROFESSOR é o mediador ou um dos interlocutores, aquele que propõe atividades desafiadoras. Será preciso, pois, associar o **valor educativo do jogo** a uma concepção de linguagem / língua que requer um contexto “real” de utilização.

Os objetivos que seguem contêm um arcabouço de princípios que nortearam as atividades propostas para a formação de professor, no MagIND, que desenvolverá atividades de LINGUAGEM / LÍNGUA com alunos da escola indígena.

Terceira questão

O trabalho que eu realizei com esses professores se relaciona com a proposta curricular do curso por meio de questões concernentes a multiculturalismo e a bilingüismo na formação do professor

Com relação às três LÍNGUAS que serão objeto desta área, há objetivos de ensino e aprendizagem distintos que serão explicitados no tópico referente a cada uma delas. O objetivo geral da área de LINGUAGEM - LÍNGUAS é criar situações para que o aluno-professor desenvolva a capacidade de se comunicar oralmente e se torne um leitor eficiente e saiba produzir textos de modo coerente e coeso; é instrumentalizá-lo com propostas alicerçadas nos fundamentos teóricos da Semiótica, Antropologia, Etnolingüística, Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística, Análise do Discurso, Teorias Literárias, Didática de Língua Materna e Estrangeira, entre outros campos de estudo, para que ele tenha conhecimentos referentes a interculturalidade, bilingüismo, diversidade lingüística, preconceito lingüístico com o intuito de propiciar uma atuação mais competente como professor de crianças bilingües.

Vale ressaltar que a existência do MULTILINGÜISMO não é impedimento para que os diferentes povos de diferentes países se comuniquem. Uma das soluções encontradas é a escolha da língua-franca, por exemplo, a língua oficial de um congresso científico ou a

língua que predomina na *Internet*, no caso o Inglês. A língua selecionada é, portanto, utilizada por todos quando estão juntos para superar as barreiras de comunicação.

As diferenças lingüísticas entre os povos indígenas também são solucionadas por meio da língua-franca. Na Amazônia, povos indígenas falantes de línguas diversas utilizam o Nheengatu quando conversam entre si. No Estado de São Paulo, em reuniões de cidadãos brasileiros das 5 etnias, pode-se dizer que o Português é usado, muitas vezes, como língua-franca.

H. Entrevista: Professora da área de história da educação – Sandra Campos

Sandra:

- Acho que foi uma experiência tão ímpar. Acho que todo mundo aprendeu tanto com esse processo, tanto os alunos quanto os professores que tiveram o convívio. Os alunos falam até hoje disso, por que eu continuo mantendo contato com eles.

Katia:

- Com os professores indígenas?

Sandra:

-É com os professores indígenas que foram alunos e agora são professores. Eu digo que somos todos colegas. Inclusive tem uma das escolas que se você tiver oportunidade de conhecer, vale a pena.

Katia:

- E qual é?

Sandra

- É a escola da aldeia de Boracéia, ali em Bertioga, é uma das aldeias que eu acho mais bem organizada, tão bonita, que valeu a pena. Ela é muito especial e a aldeia dá gosto de você ver como. A escola deu certo, o espaço da escola é muito legal.

Katia:

- E eu queria saber de você, como você avaliou o projeto de formação do professor indígena para que ele possa assumir a escola da aldeia de ensino fundamental? Como você avaliou esse projeto?

Sandra

- Então, é como eu falei para você, nós aprendemos muito nesse processo todo, eu já dou aula há muito tempo, mas nunca tinha dado aula para indígenas. Então, é outro ritmo, eu pelo menos tive que dar uma reformulada em tudo... Depois do primeiro dia de aula, eu lembro que à noite eu sentei e reformulei toda a didática de aula. É outro ritmo, tive que adaptar ao ritmo dos alunos indígenas. Eu acho que aproveitaram muito, para grande surpresa, apesar desse ritmo mais lento. São outras experiências, é difícil comparar um com o outro, mas eles são muito ávidos de conhecer, sabe... muito. Perguntam muito, querem saber muito, eles ficaram muito envolvidos com a questão e com a disciplina.

- E agora em termos de resultado, eu acho o seguinte, é como qualquer professor que se forma. Você tem todos os conceitos, você tem toda a didática, você tem uma série de coisas que na hora de colocar em prática, cada um vai buscar o seu caminho. Então eu acho que no começo é muito difícil. Tanto é que alguns se deram super bem, outros tiveram algumas dificuldades, outros tiveram dificuldades por outros motivos, como a

competência didática, enfim, ... questão de espaço, da escola distante são coisas complicadas, por que são circunstâncias que somam. Você tem a formação dos professores, ao mesmo tempo tem os problemas de construção das escolas, tem o problema de demarcação de terras, então esses problemas vão sendo somados e acabam dificultando um pouco esse processo. Eu acho que alguns professores não conseguiram se sair muito bem, por que ser professor não basta querer ser, você tem que ter uma certa aptidão. Acredito que ser professor é uma profissão de fé, por que ou você gosta e faz, ou se você não nasceu para aquilo não vai dar certo mesmo, como qualquer outra profissão.

E eu não sei, acho que nesse começo é uma fase de transição difícil. Eu até conversei, na época do projeto, e tinha sugerido que de alguma forma tivesse um mecanismo de acompanhamento nesse começo. De que os professores que fizeram a capacitação, acompanhassem, para ajudar a resolver as dificuldades dos professores indígenas nesse primeiro momento. De alguma forma eu fiz isso meio que informalmente, porque eles sempre me procuram. Um dos grandes problemas que vejo, é a falta de material didático próprio, que ainda não existe, investe-se muito pouco em material didático específico o que dificulta o processo. Eles acabam usando o material didático da escola não indígena. Mas de qualquer forma acho que foi válido, foi um ponto de partida importante e histórico... e particularmente, eu me sinto muito privilegiada por ter participado desse projeto. Uma conquista de muito tempo de solicitação e sei lá, acho que no fundo é uma questão ética estar participando, de estar podendo colaborar de alguma maneira para que essa reivindicação fosse conquistada, acho que isso foi um grande ganho histórico. E continuamos trabalhando muito para que dê certo, para que as barreiras sejam vencidas, porque são várias. Tem aí o nosso presidente que não dá a mínima para a questão, porque são indígenas, é um caso sério, por outro lado, a FUNAI também não consegue ajudar muito e em certos casos acaba criando novas dificuldades...

Você conheceu algum deles?

Kátia:

- Conheci, eu fui professora deles na área de matemática. Eu trabalhei nesse pólo de Santana, Pólo do CEFAM, de Santana. Eu trabalhei ali poucos dias, mas foi muito bacana, gostei muito também.

Sandra:

- É muito gratificante.

Kátia:

- Eles são interessados.

Sandra:

- Muito interessados. Olha quando eu estive em Bauru é, aí eu acho que tem uma questão de espaço que ocasionou que cada pólo tivesse uma característica específica, e em Bauru no hotel que nós ficamos tinha uma sala para reuniões. Por se tratar de um hotel que sedia convenções, tinha uma sala com infra-estrutura para projeção vídeos. Eu lembro que tinha uma sala de reuniões em que nós ficamos até meia noite, depois das aulas. Todo mundo chegou e queria assistir alguns vídeos, que não daria tempo de passar durante as aulas, e eles ficaram muito interessados e queriam ver, queriam discutir, eu

disse então vamos aproveitar vamos para o hotel e vamos fazer isso, foi até meia noite, assim , na boa. Por mais que eu falasse chega, vamos dormir, eles continuavam e as impressões eram incríveis. Então, eu acho que todo mundo se envolveu muito.

Kátia:

- Então um dos métodos teus, foi o uso dos vídeos, e o que mais você usou?

Sandra:

- Olha, eu tentei colocar em prática o que eu uso normalmente com meus alunos. Tentei usar o retro-projetor com transparências das aulas, mas... não é que não deu certo. Eles preferiam que eu escrevesse na lousa. *“Não professora a gente prefere que você vá escrevendo porque aí a gente vai copiando certo”*. Dava mais tempo de copiar. Então acho que foi a didática mais simples possível, nada sofisticado. Segui a exigência do uso do quadro negro. Eles tinham tudo por escrito alí, e ainda brincavam:

“Professor com letra cursiva”. Para fazer esse treino da escrita, porque a prática deles é a oralidade... eles sabem que tem uma deficiência na hora de escrever, então essa é uma forma de estar treinando. Surgiam muitas perguntas, muitas dúvidas, muitos debates, muita discussão, sobre a história da educação, a disciplina que ministrei. Eu abordei todo o processo histórico, como surgiu a educação no Brasil e reforcei a questão da educação indígena nesse contexto, porque eu tinha todo o material sobre a legislação desde a constituição de 1988 até às LDBs, então foi muito proveitoso.

Kátia:

- Como o trabalho que você preparou, que você realizou com esses professores se relaciona com a proposta curricular do curso? Seu trabalho e a proposta curricular, o que teve em comum, o que se relacionou?

Sandra:

- Sempre se relaciona, o que normalmente acontece é você ter uma proposta curricular aberta, o que eu acho muito bom. Então foi seguido e eu consegui acrescentar e relacionar uma série de outras coisas pertinentes, dentro da proposta do projeto. Muitas outras coisas, porque nos debates surgiam tantas questões que em função, um pouco dessas questões, a gente ia procurando descobrir diálogos dentro do contexto do programa.

Kátia:

- Eles liam os textos, como era o debate, ou era parte do vídeo ou era parte do que você passou na lousa?

Sandra:

- Era um pouco de cada e tudo funcionava, é uma coisa interessante, porque eu deixava todos muito à vontade e quando tinham dúvidas, me perguntam na hora. Eu alertava que perguntassem as coisas, porque às vezes utilizamos alguns termos que são tão comuns, e que por mais que fiquemos atentos para não utilizar algo que possa desconhecido nem sempre é possível, alguns escapam. Então eles levaram a sério e perguntavam desde o que significa tal palavra, qual o significado... Olha, teve uma que virou história para se contar o resto da vida, que foi a palavra etnogenocídio. Estava

falando sobre a questão da educação indígena, os aspectos que deveriam ser observados, a responsabilidade do professor nas escolas diferenciadas, e os riscos que poderiam surgir. E se desse certo, méritos seriam para todos e se desse errado a culpa seria atribuída pura e exclusivamente a eles. Comentei que isso é uma questão política muito normal em qualquer lugar e que sempre existem os que torcem a favor e os que torcem para que dê errado. Eles sabem como é, eles conhecem a história, sabem muito bem dos genocídios, como é que foram... então de repente, dependendo como a educação diferenciada fosse encaminhada, ou deixasse de existir, isso seria um outro genocídio, desta vez cultural. E eles entenderam perfeitamente, relacionaram com toda história, através da educação. É preciso ficar muito atento a essa educação diferenciada, que foi uma árdua conquista para reforçar o respeito à diversidade étnica e não pode se perder. Entenderam muito bem a expressão etnogenocídio... e começaram a usar o termo, inclusive nas reuniões com a Secretaria da Educação. Então eles relacionam assim... é impressionante, impressionante! Aí você fala, “pucha vida” deu certo! Valeu...

I. Entrevista: Professora coordenador da área de matemática – Maria do Carmo Santos Domite

Entrevista 3 (Maria do Carmo).

Kátia: Como você avalia o projeto de formação do professor indígena para que ele possa assumir a escola da aldeia do ensino fundamental do ciclo um?

M. do Carmo: Eu acho que o maior valor está em trabalhar no sentido de ajudar o professor e a professora indígena a se organizar para que a educação escolar seja praticada no interesse de cada grupo indígena, com a valorização de seus conhecimentos étnicos, assim como operar toda esta burocracia, esse movimento que torna o professor qualificado e diplomado para poder trabalhar na escola. Nós temos procurado trabalhar neste sentido, o que não tem sido fácil. O grande valor deste movimento de formação está no professor indígena assumir a escola indígena, tanto pela possibilidade de revitalização da cultura por meio também da escola quanto pela fonte de dignidade e autonomia que esta atuação pode gerar. O trabalho de formação tem sido feito por nós, não-indígenas, porque, até então, só nós poderíamos validar este processo, porque só nós somos as pessoas que temos qualificação regulamentada como pedagogo e educador. Por isso ainda não é possível o próprio indígena fazer a formação dos professores indígenas, encaminhar este movimento que é o primeiro neste sentido no Estado de São Paulo. O valor e o papel deste trabalho, digo mais uma vez, é extremamente importante porque quando se trata de educação, educação escolar, o que mais preocupa neste momento – refletimos isto pela etnomatemática – é estar atento ao ser culturalmente diferenciado. E eles são diferenciados. E quanto mais a gente pensa sobre a nossa atitude em relação ao ato de ensinar, frente ao outro que ali está - como eu vou, por exemplo, ensinar divisão, ensinar multiplicação - pensamos que esse movimento de ensinar está todo baseado na comunicação. Cada vez fica mais claro, como dizia Dewey, educação é uma forma de comunicação, ela opera ali, no centro de como você se comunica com o outro. E, então, fazer um trabalho de educação só pode ser de indígena para indígena. Eu entendo assim, que há problemas de comunicação no encontro do não-indígena com o indígena, mesmo em uma sala de visita ou qualquer conversa informal. Imagine, então, em uma situação em que se pretende ensinar algo, fazer com que uma criança compreenda algo. O modo de se comunicar é outro, a língua e a comunicação são diferentes... na verdade, a lógica que opera a racionalização é que é diferente, a lógica que eles se utilizam para compreender algo, a comunicação em si, o modo de dialogar, o jeito de estar com o outro, a troca de idéias e a própria atitude de chegar ao outro de um modo geral...

Então a possibilidade de fazer fluir algo em termos de educação só pode ser de indígena para indígena, praticada nos modos, crenças, atitudes e tradições da maneira de se comunicar e de compreender de cada grupo indígena. Assim, é de extrema importância que os professores que estarão assumindo a escola da aldeia sejam indígenas.

Para nós formadores, fica a função de discutir/problematizar como a educação escolar funciona, muitas vezes na base de informações ou explicações. Porém, estamos convictos, hoje, de que ao buscar essa compreensão, por parte do aluno/professor, só

podemos fazê-lo junto à elaboração e execução de projetos de cada grupo indígena. É a grande busca nossa hoje.. Agora, qual é o papel da escola, o papel e o valor do indígena estar lá, fechado em quatro paredes, fechado para estudar... isso é uma outra questão. Eu acho que nós como educadores, junto aos antropólogos e sociólogos, poderíamos ter pensado mais. Mas esta é uma solução especialmente política, no sentido de que toda criança deva ser atendida de modo escolar, não deva ficar fora da sociedade, estar sem os conhecimentos mais gerais que a sociedade espera que todo indivíduo tenha. É aquela história de ter a educação como centro de toda a sociedade, ele vai aprender algumas coisas para se tornar uma pessoa educada, hominizada como diz Paulo Freire. Então, como todos sabem os indígenas viviam numa intensa relação com a terra, ele educava sua criança para se tornar mais um deles, como eles, junto deles. Depois, eles foram torturados para serem convertidos, para serem eliminados enquanto grupo cultural. Hoje, os homens públicos, mais bem orientados por antropólogos e educadores se sentem responsáveis para que essas crianças indígenas cresçam de outro modo, sem deixar de ser indígena, culturalmente diferenciados, mas por meio de uma educação escolar diferenciada. Voltando a sua pergunta, eu avalio este projeto de formação no Estado de São Paulo e em outros estados – voltado para que indígena assuma a escola da aldeia do ensino fundamental do ciclo um – de modo extremamente positivo, pois este é o modo mais correto e digno em termos político-educacional de realizar a comunicação ou o ensino e a aprendizagem: de indígena para indígena.

Kátia: Fale um pouco da sua experiência, do seu trabalho com esses professores, comente sobre o método, os caminhos, atividades e organização das aulas.

M. do Carmo: Eles tiveram um número de horas sobre educação matemática, 32 horas durante o curso chamado específico e mais 32 no curso básico. Eu dei aula para um grupo Guarani, você até estava presente em uma parte dele, não? Hoje eu diria que eu faria de outro jeito, como eu pretendo fazer agora, mais e mais voltado para o modo indígena de quantificar, medir, manejar alguns códigos – aliado ao conhecimento da nossa escola. Naquele momento eu tinha pouca experiência com educação indígena, em especial, em termos de sala de aula. Eu li muito, pensei sobre, escrevi o projeto. E ainda, como os indígenas de São Paulo são muito urbanos, como parece que eles são como a gente, parece também que você pode fazer qualquer coisa que você faz na sala de aula da escolar regular, na nossa escola ou na formação dos professores não-indígenas. De repente você dispara a falar, dispara a dar informações, falar, explicar e informar, se preocupando somente com o caminho que vai levá-los a compreender uma idéia matemática ou não. Eu me preparei para mostrar a eles que podemos chegar à criança, encaminhar a aprendizagem por vários canais, ou seja, trazendo uma atividade, pensando antecipadamente sobre modos de começar a conversar sobre isso ou aquilo - ou partir de uma situação, de um tema gerado no grupo e, então, aprofundar os conteúdos que são utilizados para resolver os problemas matemáticos formulados. Na maior parte das vezes, eu trazia uma atividade que poderia levar a aprofundar um conteúdo matemático e discutia como transpor tal caminho para uma situação em sala de aula com as crianças. Mas uma das coisas que eu não percebia e fui aprendendo na relação com eles e elas, está relacionado com atitude, modos de estar em comunicação, comunicação como ação-

entre. O modo dos indígenas de elaborar cada proposta ou resposta é muito mais entre silêncio e uma manifestação em outro compasso do que o das crianças, jovens e adultos não-indígenas - se bem que nós também atropelamos o nosso aluno não-indígena e achamos que ele compreendeu. Por exemplo, em uma aula eu falava aos professores indígenas, querendo chegar a multiplicação: *se eu tenho um vasilhame que comporta tantas garrafas (e mostrava um vasilhame 4 por 6 lugares)*, quantas garrafas cabe? Ao deixar a resposta totalmente por conta deles, nada foi falado de início. E eu pensei: mas eles são adultos, já passaram pela escola primária e/ou parte do final do ensino fundamental e médio, como não percebem rapidinho, aqui, a configuração geométrica de 4 X 6? E eu continuei insistindo: *Então quantas garrafas cabe aqui? Aponte uma coluna e continuei falando, vocês tem 4 aqui, mais 4 aqui, mais...* Se eu tivesse gravado esta aula, certamente não teria ouvido a voz deles. O aluno nosso de uma terceira série também fala muito pouco. Os alunos de um curso de Pedagogia se manifestariam um pouco mais... Não sei, não sei se não há interesse, comunicação razoável. Mas, naquele dia eu percebi e parei de insistir na resposta e esperei, esperei... e, naturalmente, a resposta veio. Uma das professoras indígenas disse, “tem seis quatro vezes, têm quatro vezes seis, que é... é 24. Nestas caixas sempre cabem 24 garrafas”. Tinha ali conhecimento do mundo vivido, de matemática, tinha tudo. Eles e elas são quietos e eu aprendi muito sobre modos culturalmente diferentes de pensar, raciocinar e se expressar, às vezes passando por certa angústia.

Então Kátia, acho que nós, o Rogério, o Zé Pedro, o Bene e eu, tivemos, primeiramente, uma grande preocupação em prepará-los em termos da nossa matemática escolar, sobre as questões básicas da aritmética, um pouco sobre relações da geometria e medidas. Mas desde o início, estávamos atentos a escutar, a interagir de modo a perceber o que eles e elas compreendiam sobre as relações aritméticas e geométricas, ou seja, como os professores e professoras indígenas sabiam sobre matemática tanto do ponto de vista da nossa matemática como da matemática da prática de um Guarani ou de um Krenak.

Na verdade, em um curso como este, nós temos a preocupação de que eles/elas aprendam coisas para poder ensinar e aprendam a refletir sobre como ensinar, o que é um enorme desafio. Muitos deles tinham estudado na nossa escola até quarta série, até oitava, ou até final do ensino médio. Mas como ajudá-los a ensinar as coisas do ensino básico...? É a mesma preocupação que a gente encontra no Curso de Pedagogia, no curso nosso aqui. Nós não sabemos como professores de futuros professores, como eles lidam ou compreendem, por exemplo, a multiplicação, já que falamos dela. A noção de multiplicação pode ser incorporada ou pode ser provocada a partir de vários ângulos, como adição repetida vistas de formas diferentes, como um operador/função, como uma ampliação, como uma combinatória. Nós sabemos que eles nunca foram motivados a pensar sobre estas diferentes interpretações, como também os nossos alunos da Pedagogia, mas podem percebê-las de modo intuitivo e não sabem como trazê-las para desencadear uma discussão em sala de aula, tanto relacionando com coisas do fazer do dia a dia, como sistematizando a multiplicação de modo escolar.

De todo modo, tudo foi muito desafiante junto aos professores indígenas, a relação comunicacional, a afetivo-emocional e a comunicacional aliada ao aprender e ensinar matemática. Aprendi com os professores indígenas, por exemplo, que eles não trabalham na frente da sala, mas sim nos cantinhos, nos grupos com as crianças. Eles falam na frente da sala, talvez imitando a gente da escola não-indígena, e depois logo vão para os

grupinhos. Então é assim que deveríamos proceder indo ao encontro do modo indígena – na verdade, esta é hoje também um busca da escola não-indígena: conversar/dialogar/escutar uma, duas ou três crianças muito bem, evitando o falar a todos na frente da sala, escutando os alunos quase nada.. É preciso explicitar isto para os indígenas, valorizando assim o seu modo de escutar e dialogar na sala de aula. Abrir esse jogo, mostrando que esta é a escola deles, da cultura deles; falar do modo como eles lidam com as quantificações e o espaço, como eles resolvem problemas que são validados pela experiência e podem ser discutidos na escola.

Kátia: Fale um pouco da sua experiência, do seu trabalho com esses professores, comente sobre os caminhos para o ensino e a aprendizagem de matemática.

Carmo: Nossa meta era, por um lado, iniciar as aulas pela fala do professor indígena com perguntas do tipo: O que vocês sabem sobre...? O que vocês entendem por...? Como vocês pensam sobre o cálculo de... porcentagem? Por outro lado, mostrar e trabalhar com os conteúdos que trabalhamos na nossa escola da primeira a quarta série, como a idéia de número, as regras do sistema de numeração, as operações aritméticas básicas, a relação múltiplo-divisor, a relação parte-todo entre outros. Algumas propriedades do espaço, as figuras geométricas e suas relações foram trabalhadas por meio de desenhos e pinturas, uma vez que eles desenhavam muito bem, por meio de algumas atividades e jogos. Não sei se você lembra, 32 horas foram pouquíssimas, eram quatro dias de oito horas, muito pouco. Por exemplo, talvez você lembre, o que nós procuramos fazer com eles para a construção da idéia de número foi discutir quais atividades podem ajudar a amadurecer tal noção por meio da correspondência uma a um e das diferentes disposições no espaço da mesma quantidade, construindo aqueles “varais”. Na verdade, nós sabíamos o quanto este período reservado para esta formação magistério era curto, tudo seria muito rápido. Sabíamos também que o mais iria ajudá-los seria a própria experiência na sala de aula, o acompanhamento que poderíamos fazer, mais adiante, por meio dos cursos de formação em serviço em colaboração com as Diretorias de Ensino. Ah! um trabalho também interessante, proposto como uma atividade não presencial foi o de desenvolvê-los como pesquisador da gênese ou processo de construção de uma idéia ou situação própria da matemática étnica ou qualquer situação étnica vista pela matemática. Uma tarefa proposta em conjunto com eles foi a de recolher e registrar o movimento populacional da aldeia nos últimos anos, outra foi sobre a comercialização dos diferentes artesanatos.

Na verdade, a base do método, como você pergunta, está em ouvi-los, ouvi-los e ouvi-los e se a gente conseguisse, ou seja, se surgisse o relato de uma situação vivida deveríamos estar alertos para orientá-los em como trazê-la para a sala de aula - um problema original, por exemplo, como a plantação do milho, é como se a situação do milho fosse um tema gerador.

Agora, para o próximo trabalho com eles – o Curso Superior Intercultural Indígena - eu penso em tomar cada vez mais como ponto de partida a percepção deles sobre as relações matemáticas que estão nas coisas deles, que eles realizam. Penso em apresentar algumas situações - aquelas que nós já foram apresentadas/flagradas no Curso Magind nos diferentes grupos – e pedir que tragam outras para refletirmos juntos sobre como é que eles/elas lidam matematicamente com as relações quantitativas e espaciais que estão ali

presentes. Fazê-los perceber que alí tem um material matemático fértil para desencadear uma aula, um conjunto de aulas. Tenho percebido que tem surtido efeito contar outros modos de solução de outros grupos indígenas. Quando eu conto um caso, eles contam mais três, mais você precisa abrir a conversa. Quanto eu contei a um grupo Guarani (isto foi depois do curso, em um trabalho de 16 horas na aldeia do Toninho Macena, promovido pela Diretoria de Ensino) o modo de adição dos Guarani-kayowa - aquela interpretação de que a adição de coisas iguais vale 1 - dois ou três deles, pensando juntos, disseram que tinham algo mais ou menos semelhante. Disse um deles: “quando nós plantamos milho, nós sabemos que em cada cova colocamos três sementes e só nascem dois pés, três sementes dão dois pés. Então se eu disser que eu planto 60 sementes, ai eu abri quantas covas? Vinte covas, não são? Então eu vou abrir quantas covas se eu tenho sessenta sementes para plantar, eu sei que vou abrir vinte covas e eu sei que vão dar quantos pés de milhos? Quarenta”. É isto?” Que belo raciocínio aritmético ou algébrico, não Kátia?

Naturalmente, falando em caminho ou método para o trabalho com e entre os indígenas, o mais desejado é tomar, cada vez mais, o caminho da não-disciplinaridade e da formulação de problemas – orientá-los e dar-lhes subsídios neste sentido para que eles possam assim fazer com as crianças.

Kátia: Como o trabalho que você preparou, realizou com esses professores se relaciona com a proposta curricular do curso?

M. do Carmo: Então, o curso tinha como propósito estar lá e aqui, lá e aqui, estar com eles no modo de ser e pensar deles e trazer o conhecimento escolar nosso, como a escola que conhecemos propõe. Do nosso lado, a educação matemática está em uma situação de mudança há vinte ou trinta anos - estamos falando de compreensão, aprendizagem com compreensão, compreensão pelo aluno, a etnomatemática do aluno. Há alguns anos atrás, nós tínhamos um professor que só falava dos conteúdos, “o que” no mês de março, “o que” em abril, tudo começava e terminava certinho frente ao plano de aula do professor. O professor primário entrava às oito horas e saía ao meio dia com o plano daquela aula realizado. Hoje, falamos cada vez mais em um ensino via diálogo, trabalhar a partir do que vem do aluno. Então, a proposta curricular do Curso Magind tinha como um dos eixos o trabalho a partir dos professores indígenas – procurar conhecer o pensamento (matemático) do indígena de tal etnia e trabalhar a partir dele - assim como encaminhar ou tomar o caminho de um currículo pela via da transdisciplinaridade. Mas esse eixo não foi bem encaminhado, só em alguns momentos isolados; na verdade, este é um caminho que exigiria um trabalho dos formadores em equipe, muito mais coeso e longo em termos de preparação, com muitas horas de trabalho dos formadores em conjunto. Um outro eixo, o da interculturalidade, como pode ser chamado e está hoje mais bem elaborado no curso atual e em muitos trabalhos do tipo –foi de algum modo o central nos trabalhos pedagógicos realizados. O que nunca ficou muito bem resolvido foi o fato de trabalhar cada disciplina pela proposta curricular dos PCNs (não o referencial indígena). Isso eu acho confuso e é falso que tal arranjo pode encaminhar um trabalho transdisciplinar. Cada vez mais sabemos que a transdisciplinaridade é uma atitude e que ela não pode ser encaminhada quando se pensa em disciplina. O que está mais confuso nos PCNs é o lugar

aonde a matemática foi colocada. Parece que Matemática esta na categoria “Ciências da Natureza” devido a uma briga política que se deu entre matemáticos revisores da proposta curricular e a equipe que organizou os PCNs de 1ª a 4ª séries, enfim um processo confuso. De todo modo, conseguimos em vários momentos partir de um tema, encaminhar alguns projetos, conseguimos também, em alguns momentos, realizar com os professores e professoras indígenas processos de ensino e aprendizagem não tão disciplinar, mais temático. Então eu diria que a proposta do curso era por área e nós tentamos, em vários momentos, nas áreas, trabalhar a partir de temas. Foi um trabalho mais disciplinar em busca da interculturalidade.

Kátia: E como foi trabalhar essa interculturalidade?

Carmo: Como já disse, a busca da interculturalidade foi a nossa meta. Foram realizados, por exemplo, modos de trabalho em aula como estes: o professor de Sociologia da Educação, algumas vezes andando com os professores indígenas pela escola, foi buscando “o nosso” e “o deles”, em diferentes situações e ocupações do espaço vivido, procurando entender a medida do possível o processo histórico da alimentação, da morada,. Eu presenciei uma conversa destas aulas na qual o professor Ubiratan mostrava como está demarcado o lugar que nós usamos para nossa higiene ou necessidades fisiológicas. E então, perguntava, como é isto para vocês? Um aluno Guarani disse: “aqui nós usamos este lugar, mas o nosso é lá, no canto, na terra fora da casa”. Foram ricas a discussão sobre a diversidade em termos de algumas relações como de parentesco, relações de quantificação, medida, de distribuição.

Algumas situações pedagógicas pontuais refletiram modos dos grupos lidarem com o cálculo. Na sala de aula do curso de matemática, você lembra, nós pedimos que eles fizessem a distribuição de inúmeros cadernos, os quais tinham sido doados de uma sobra de outro curso organizado, também, por um órgão público e a FEUSP. A idéia era perceber e comparar os diferentes modos de dividir. Os professores indígenas Guarani contaram, separaram de dez em dez, contaram os montes virando-os para lá e para cá, dando uma forma para os arranjos. Em um dado momento começaram a pensar como as crianças fariam. Fizeram, então, a suposição de que elas primeiro contariam os alunos da sala. Daí contaram mesmo os alunos (no caso, os professores que ali estavam) 1, 2, 3... Ah! disse um deles “nós somos vinte”, se temos sessenta e cinco cadernos, o que é que as crianças fazem?”. Daí, parece que esqueceram de pensar como as crianças e começaram a separar de cinco, cinco, cinco... cinco, cinco e dar cinco para uma pessoa, cinco para outra, cinco para outra. Eles repartiram do modo mais natural, que é o de repartir em montes iguais de pouco em pouco.

Lembrando deste momento, vale contar algo que se passou em seguida e que de algum modo tem a ver com o estar entre as culturas, a interculturalidade. No outro dia, quando eu comecei a falar sobre o valor do cálculo mental/oral, não convencional, que dava muito mais força para nossa autonomia frente ao desenvolvimento do pensamento matemático, alguns deles disseram: “a gente já sabe dividir na chave, para quê?”. Aqui se deu algo contraditório: a situação da divisão dos cadernos realizada por eles pelo processo subtrativo é uma coisa e a técnica aprendida pela escola – a divisão na chave – é outra. A nossa escola parece já os ter convencido do valor das técnicas tradicionais. Os

professores indígenas, em algumas situações, têm reações próximas a dos nossos professores, os quais em geral reagem ao cálculo não convencional, acham que isso não vai levar a um raciocínio aritmético que vale a pena investir. Então, eu acho que as nossas tentativas de romper com as propostas tradicionais especialmente controladas como as técnicas, a repetição, o treino, as quais assustam e fragilizam os nossos professores, assustam também os professores indígenas, bloqueiam a possibilidade deles perceberem a capacidade que têm em interpretar e manejar sinais e códigos e de propor modelos matemáticos para solução de problemas do cotidiano Estes são processos discutidos por D'Ambrosio e Skovsmose em seus estudos sobre materacia. Eles chegaram a reagir com a professora de português, quando ela falava sobre ortografia, sobre a preocupação em não corrigir. Hoje, explicava a professora, trabalha-se pelo acerto, apresenta-se, por exemplo, uma lista de palavras iniciadas pela mesma letra, construindo histórias, lidando com elas. De repente uma professora Tupi-guarani disse de modo bastante irritado: “Vocês estão querendo fazer com a gente menos do eu fiz no ginásio... eu aprendi com correção, eu corrigia tudo e a professora marcava em vermelho, pedindo para eu escrever dez vezes a palavra certa. Vocês estão querendo que a gente faça uma escola fraca para as nossas crianças. Você não sabe o que está falando?”. O que ficou para nós em termos comparativos entre os nossos professores e os professores indígenas é que a reação de um professor ou professora não-indígena possivelmente não teria ênfases do tipo “professora a senhora está ensinando uma coisa para deixar as nossas crianças para trás”. Parece ter aqui uma dor do ser menos, de pertencer a um grupo de minoria.

Então, retomando a questão da interculturalidade em termos pedagógicos, eu me lembro, por exemplo, que em ciências foi discutido com eles sobre as diferentes considerações da Física sobre o início do mundo. Eu não sei se a indígena Guarani Giselda já tinha uma idéia da nossa interpretação, mas quando perguntei a ela “Como está para você está informação/explicação?”, Giselda disse: “a professora Susana (professora de ciência do curso magistério Indígena-Magind) explicou do modo como foi mesmo e eu vejo que o nosso modo de entender é religião para nós”. Na verdade, fiquei apreensiva neste momento porque a escola parece estabelecendo fortemente essa separação entre religião ou mito e ciências ou a professora indígena já tinha estabelecido assim, uma coisa é religião, ciência é outra coisa. O que a Física traz como indicação de como essa formação se deu é sempre validada pela ciência Física. Mais adiante eu tive a oportunidade de trabalhar com os Guaranis, na aldeia, a partir do tema gerador “os mitos e a construção do mundo Guarani”. Toninho Macena contou a história Guarani de modo emocionado para os indígenas e outros professores não-indígenas. Alguns guaranis se manifestaram dizendo “o início do mundo pela visão do Guarani é nosso e com quem vamos compartilhar? Com nós mesmos”. E como nós contamos esse início do mundo?”. São modos bem diferentes este nosso, como se deu a formação de todos os planetas, os planetas como é que estão ali formados, que papel a gente tem nesse mundo astronômico, a nossa realidade astronômica. Então, eu acho que o melhor modo, Kátia, é sempre estar preparado para ouvir, perguntar e perguntar deles, assim “Nós temos aprendido que... e, então, como tem sido com vocês?”, “podemos construir uma ponte entre o seu conhecimento e o nosso?” Eu acho que se a gente se convencesse mais da possibilidade de construção dessa ponte entre o conhecimento deles e o nosso, o que eu não estou convencida, nós estaríamos investindo neste modo, como um método. Estaríamos, por exemplo, nos propondo a ensinar para a construção da ponte? A todo tempo a minha

proposta seria a de fazer fluir o modo deles, não pensando politicamente que ele tem que aprender o nosso mais do que nós temos que aprender o deles. Para nós é um pouco exótico aprender sobre a história Guarani, é bonita... nós aprendemos aí muitas coisas, nos transformamos nesse processo. Por exemplo sempre aparece nas histórias da criação o diabo. Tudo começa harmonioso e depois vem o medo, o controle... A história Guarani é assim: uma criancinha é formada do barro por um homem: até então só havia ele no mundo... aí ele faz de barro uma miniatura dele e dá a ela a vida. Quando ele dá a vida às coisas, a vida dele se torna linda. Ele deita a criança na água e o peixe entra diretamente na boca da criança; o adulto não precisa pegar o peixe da água... de repente, aparece o mau que é alguém que sente inveja, cortando toda aquela naturalidade para receber o alimento, se desenvolver e ainda raptando a criança. Eu não sei bem como é que é. E essa criança vai andando e crescendo longe desse pai. É triste a história da criação Guarani, mas é bela, coerente, criativa. Eu não me lembro bem...

Kátia: Tem mais alguma coisa à acrescentar, que você gostaria de falar?

Carmo: Quero sim acrescentar que a emancipação dos povos indígenas no âmbito da educação é uma discussão cada vez mais freqüente em muitas partes do mundo, com uma expectativa de que este movimento dentro do sistema educacional acadêmico – porque nós somos ainda os formadores - possa ir ao encontro das particularidades culturais de cada grupo étnico. E uma das características desta autonomia, ou a principal, tem sido o desenvolvimento das instituições educacionais – a escola da e na aldeia - cada vez mais nas mãos dos próprios indígenas, sob a orientação/liderança de cada um dos povos – e como tem afirmado o antropólogo Gruppioni, fazendo força para sempre orientá-la pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade.

E está aqui um enorme desafio para a educação matemática ao tentar lidar com tais princípios junto a este trabalho educacional e pedagógico, tanto em termos da formação de professores quanto em como orientar os professores indígenas para o trabalho com as crianças na escola. Por exemplo, se a orientação for dirigida para um trabalho em geometria por meio da observação das propriedades geométricas de objetos artesanais, as especificidades em termos culturais que fazem parte da construção de um objeto são variadas e inúmeras em termos de linguagem e cultura. Embora alguns formatos sejam aparentemente iguais, não quer dizer que todas as peças tenham o mesmo nome e a mesma significação com respeito aos elementos que fizeram parte da construção.

O fato é o de que quando estamos raciocinando sobre a construção de elementos conceituais e concretos, a partir da percepção visual de quem está realizando determinado estudo ou tarefa, esquecemos que pode haver uma espécie de lógica própria, uma vez que as relações matemáticas desenvolvidas pela nossa matemática são construídas de modo padronizado, dentro do próprio terreno da matemática. As construções da matemática universal acadêmica não refletem as relações de modo contextualizado e muito menos relacionado a realidade ou a fatores emocionais, afetivos e culturais.

Bem, Kátia, teríamos muito que falar sobre a dinâmica política e cultural deste encontro. Já falei demais. Quero reforçar que cada vez mais tenho certeza que o meu papel neste processo educacional é o de firmar a posição dos professores e professoras indígenas

como educadores do seu povo e que esta formação tenha em um futuro próximo os próprios indígenas como formadores ou ainda que nós e eles estejamos juntos na formação dos nossos professores e dos deles.

J. Entrevista: Coordenadora do NEI – Deusdith Bueno

Katia:

- Qual a importância, na sua opinião, do indígena assumir a escola da sua aldeia?

Deusdith:

- Na minha opinião, a cultura e a língua indígena são muito particulares . O relacionamento da criança com o professor é a base do seu aprendizado. Se ele não for indígena, a estranheza é muito grande. Isso pode causar prejuízos incalculáveis para a criança.
- Em 1997, a Secretaria recebeu a solicitação das lideranças indígenas para atender as necessidades educacionais com escolas nas aldeias. No início, o atendimento foi feito com professores não-indígenas, depois teve início o curso de formação de professores indígenas, em nível médio. Isto foi possível porque a legislação federal reconheceu a importância do ensino indígena ser assumido pelos próprios indígenas . Toda justificativa você encontra no parecer 14 e Resol nº3 CEB.
- Acho também que o fator preconceito da nossa sociedade contra os pobres, contra os menos favorecidos ,o negro, o índio é muito forte. É o professor que forma os recursos humanos para uma sociedade melhor. A formação dos professores indígenas é diferenciada da formação oferecida aos não índios. Essa diferença e a diferença da língua materna são traços muito fortes. Os professores indígenas dão aos alunos o tratamento de parentes e não de alunos. Esses professores indígenas estão fazendo um resgate disso, e com muito amor, porque eles viram o que aconteceu com as crianças que estudaram em outras escolas comuns. A formação especial que eles – os professores indígenas - estão tendo dá uma visão sociopolítica que faz muita diferença na formação do professor. Há no curso, também, uma diferença na abordagem cultural, que faz com que eles desenvolvam habilidades diferentes dos professores não-índios. A legislação federal e a reflexão feita na prática dentro da escola estadual indígena embasou a legislação Estadual que também reconhece a importância de uma escola indígena com professores indígenas.

Katia:

- Na sua opinião, qual o papel do Estado em relação à educação indígena?

Desdith:

- Eu acho que o papel do Estado de São Paulo - que vem investindo na formação desses professores indígenas - é, principalmente, dar um tratamento de qualidade e respeito aos povos indígenas. Isto significa interpretar de forma condizente a legislação específica, atendendo questões fundamentais para a qualidade da escola indígena. Quando nós começamos o trabalho com a população indígena em 1997, 90% dessas crianças indígenas não passavam da terceira série primária. Isto nos mostrou que a maioria era analfabeta. A gente logo começou com um programa que apresentava duas vertentes: construir a escola e dar a formação para que eles pudessem se apropriar dela. A moradia também foi uma preocupação na época do governador Mário Covas e que teve continuidade no governo de Geraldo Alckmin. Acho que o Estado de São Paulo está no caminho certo. Não tem como fazer uma boa escola se você não tiver o pai e a mãe envolvidos na escola, porque é um processo muito importante, muito longo e é difícil para o professor ser único responsável por tudo. Este ano, vamos fazer uma Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena. Todas estas questões fazem parte do papel do Estado no atendimento a Educação Escolar de todos os seus habitantes.

Katia:

- E quem vai compor essa conferência?

Deusdith:

- Essa conferência vai ser composta pelo Núcleo de Educação Indígena, que foi criado pela legislação federal e do qual eu sou a coordenadora. Então, nessa Conferência, a gente vai tirar uma comissão que estará organizando. Participarão os supervisores da escola indígena, os coordenadores da comissão étnica regional, os membros da comissão, os membros do NEI, os professores indígenas e os convidados que eles indicarem.

Katia:

- O diploma que os professores indígenas recebem tem validade estadual ou nacional?

Deusdith:

- O diploma que eles recebem é um diploma igual a de qualquer outro professor: O nível médio é dado pela Secretaria e o nível superior vai ser dado pela USP. A Faculdade de Educação é que vai dar o diploma para eles, portanto é um diploma válido. Se eles quiserem dar aulas em escolas de não-índios eles vão ter que passar pelo processo de seleção, que é o concurso público. Penso que eles não têm vontade e nem disposição para isso, mas se quiserem enfrentar a burocracia dos brancos, eles podem, o diploma vale. As escolas indígenas não têm concurso público, os professores são indicados pela comunidade.

Katia:

- Na sua opinião, qual a importância da Etnomatemática para a educação indígena? Você sabe que a Maria do Carmo é da Etno?

Deusdith:

- Eu sei. Eu acho que tudo isso é uma formação que diferencia a formação dos nossos professores, é isso que eu disse pra você. Por mais que a formação seja diferente, você tem que considerar a bagagem que o aluno traz. Uma aula de etnomatemática para um indígena tem um valor, uma aula de etnomatemática para um professor não-índio tem outra.

Katia:

- E foi por isso que vocês acabaram escolhendo a Maria do Carmo para coordenar?

Deusdith:

- Não, a escolha da Maria do Carmo não foi nossa. Nós escolhemos a Faculdade de Educação porque é ela que forma os professores, e foi ela que indicou esse grupo de Etnomatemática. A Faculdade de Educação fez a formação de nível médio e, depois, quando foi para a formação superior, a Faculdade de Educação já estava com um conhecimento maior desta especificidade de formação de professores.

Katia:

- O estado de São Paulo tem tido alguma dificuldade na implantação do curso de formação do professor indígena?

Deusdith:

Na implantação do curso não houve dificuldade. A dificuldade está na compreensão, por parte do sistema, da necessidade da formação especial e da escola conforme a legislação indígena determina.

A educação brasileira considera nosso país como um país de uma língua só, todos monolíngues, então a legislação, os caminhos legais da máquina burocrática são muito diferentes para implantar um projeto fora dessas normas. Precisaria de uma reforma administrativa para poder ter facilidade, na implementação dessa modalidade de Ensino.

Katia:

- No início foi bem difícil, não foi?

Deusdith:

- Foi, e foi lento, com dezessete escolas; hoje, nós temos vinte e oito. O número foi aumentando de acordo com a solicitação dos indígenas. Eu sempre achei que um país que não investe o necessário na educação não pode chegar ao Primeiro Mundo. Mas atualmente, só depois que os grandes economistas viram que sem educação o prejuízo financeiro é muito grande, começou a preocupação fora do mundo dos educadores. Agora todo mundo sabe que educação é importante. A gente ficou muitos anos falando

no vazio, mas felizmente agora a gente está sendo ouvido, mas ainda não o suficiente para se ter uma educação de boa qualidade para o país todo. O povo vai se esclarecendo, a democracia vai se fortalecendo, eles vão vendo quem são as pessoas que estão realmente comprometidas com esse movimento e vão aprendendo a votar.

Katia:

- Gostaria de lhe agradecer e saber se você gostaria de acrescentar alguma coisa.

Deusdith:

- Olha, se eu tivesse que dizer alguma coisa para quem está fazendo mestrado, para quem trabalha com educação, seria o seguinte: precisa ter uma consciência muito clara da importância que é trabalhar com educação, porque você trabalha com a consciência de crianças; se for na formação dos professores, tem que mexer muito nisso e saber que é um trabalho que, geralmente, as pessoas deixam de lado. Mas as pessoas precisam entender primeiramente que você tem que se melhorar enquanto profissional para você poder mudar a sua postura... eu acho que o caminho é a consciência dessa importância. É claro que a pessoa tem que ter salário e tudo, mas o salário não vai construir um bom ou um mau profissional, porque ele não é elemento único nessa formação. Em qualquer empresa você “se sobressai” pela avaliação da qualidade do trabalho realizado. E o professor tem em suas mãos o melhor trabalho para ele se dedicar, ele tem seres humanos em formação. É essa importância, que as pessoas que trabalhem com isso, devem ter como certeza.